



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANA JÚLIA COSTA CHAVES

**MEMÓRIAS E TRAJETÓRIA DE DOCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE:
DESAZENDO OS NÓS E REFAZENDO OS LAÇOS**

MACEIÓ-AL

2025

ANA JÚLIA COSTA CHAVES

**MEMÓRIAS E TRAJETÓRIA DE DOCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE:
DESFAZENDO OS NÓS E REFAZENDO OS LAÇOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como requisito necessário à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves.

Coorientadora: Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza.

MACEIÓ-AL

2025

**Catálogo na Fonte Universidade Federal
de Alagoas Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

C512m Chaves, Ana Júlia Costa.

Memórias e trajetória de docentes com deficiência no ensino superior do Instituto Federal de Sergipe : desfazendo os nós e refazendo os laços / Ana Júlia Costa Chaves. – 2024.

193 f. : il.

Orientadora: Maria Dolores Fortes Alves. Co-orientadora: Rita de Cácia Santos Souza.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió.

Bibliografia: f. 160-169.

Apêndices: f. 170-171.

Anexos: f. 172-193.

1. Discriminação contra as pessoas com deficiência. 2. Docentes com deficiência - Sergipe. 3. Ensino superior - Educação inclusiva. 4. Prática pedagógica. 5. Transdisciplinaridade. I. Título.

CDU: 376:378(813.7)



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

MEMÓRIAS E TRAJETÓRIA DE DOCENTES COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: desfazendo os nós e
refazendo os laços

ANA JÚLIA COSTA CHAVES

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 10 de junho de 2025.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
MARIA DOLORES FORTES ALVES
Data: 03/07/2025 15:38:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves, Universidade Federal de Alagoas
Orientadora

Documento assinado digitalmente
ANDERSON DE ALENCAR MENEZES
Data: 04/07/2025 08:29:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes, Universidade Federal de Alagoas
Avaliador Interno

Documento assinado digitalmente
WALTER MATIAS LIMA
Data: 12/06/2025 09:16:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Walter Matias Lima, Universidade Federal de Alagoas
Avaliador Interno

Documento assinado digitalmente
CRISTINA MIYUKI HASHIZUME
Data: 13/06/2025 13:14:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Cristina Miyuki Hashizume, Universidade Estadual da Paraíba
Avaliadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
ETTIENE CORDEIRO GUERIOS
Data: 12/06/2025 11:18:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ettiène Cordeiro Guérios, Universidade Federal do Paraná
Avaliadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA
Data: 03/07/2025 20:53:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza, Universidade Federal de Sergipe
Coorientadora

Dedico esta caminhada aos meus filhos – Janaína, Gabriele e Saulo – por terem segurado minhas mãos nos momentos mais difíceis no caminhar da minha trajetória acadêmica e da minha vida. A vocês, meu sentimento eterno de amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus por me permitir esta oportunidade de galgar mais um degrau em minha trajetória de vida, podendo, assim, testemunhar a Sua promessa e receber o Seu afago durante a depressão e o câncer de mama. A ELE, toda honra e toda glória!

À minha família por apoiar meu sonho, compreender minhas ausências (necessárias para a escrita desta tese) e, em especial, aos meus filhos, que cuidaram de mim nos momentos tão dolorosos de nossas vidas. Vocês são as maiores dádivas que Deus me concedeu. Gratidão, Nana, Gaby e Saulinho!

À “Mainha” e à minha avó/mãe Germínia (*in memoriam*), por todo amor e toda dedicação.

À minha orientadora, professora Dra. Maria Dolores, que, antes mesmo de me ajudar a construir este trabalho científico, acreditou em mim quando eu imaginava que não conseguiria atravessar o deserto.

À minha coorientadora, professora Dra. Rita de Cácia, pelo direcionamento dado à minha tese em um momento em que eu já não tinha mais forças.

Às pessoas entrevistadas que participaram das tentativas de inclusão educacional de docentes com deficiência nas universidades e no Instituto Federal de Sergipe pesquisados e que conferiram sentido e possibilidade de realização a este trabalho: minha profunda admiração e meu respeito.

Agradeço imensamente à minha amiga, professora Ma. Osdi, e à professora Dra. Celeste por todo acolhimento e por dedicarem parte de suas vidas a me auxiliarem.

Ao meu grupo de pesquisa, Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (GP-PAII), que, além de me proporcionar aprendizado e experiências com a Educação Inclusiva, me conectou a pessoas que trouxeram leveza para essa longa jornada, em especial a professora Dra. Dolores Fortes Alves.

Aos meus colegas da UFAL, em especial a todos/as do grupo de pesquisa Práticas de Aprendizagens Inovadoras e Integradoras (GP-PAII), e da UFS, que se tornaram meus verdadeiros companheiros, em especial as professoras Luciana Bitencourt, Michely Araújo, Thamires, Ana Cláudia Mendonça, Advanusia Oliveira e Aline Ramos. Obrigada por cada mão estendida!

Aos professores das disciplinas, que contribuíram imensamente para cada longo passo que precisei dar.

Aos meus colegas de trabalho e amigos Ysmailyn, Deivesson, Claudiana, Carlos Alberto, Tamires, Meire e Júlio César (meu genro) por todo apoio dedicado à minha escrita e pela paciência em ouvir minhas angústias.

Enfim, a todos os amigos e familiares que, de alguma forma, fizeram parte desta conquista.

“Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajosa! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar”.

(Josué 1:9)

RESUMO

A inclusão de docentes com deficiência no ensino superior se configura como um tema de crescente relevância na educação contemporânea, dada a importância de superar as barreiras institucionais e sociais que restringem o pleno exercício das funções acadêmicas desses profissionais. Esta pesquisa, oriunda do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Alagoas, insere-se na linha de pesquisa “Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico” e visa investigar as trajetórias e memórias de docentes com deficiência no Instituto Federal de Sergipe (IFS). O estudo busca analisar, de maneira crítica e abrangente, as condições em que esses docentes operam no contexto acadêmico, considerando tanto os obstáculos enfrentados ao longo de suas carreiras quanto as práticas pedagógicas adotadas para contornar tais desafios. O foco central é compreender as experiências vividas por esses docentes no processo de inclusão, bem como as estratégias de resistência e ressignificação que eles empregam em resposta às limitações impostas pelo capacitismo estrutural presente nas instituições de ensino superior. O objetivo principal da pesquisa é analisar as experiências acadêmicas e profissionais de docentes com deficiência no IFS, com uma abordagem centrada na formação acadêmica, nos desafios institucionais e na construção de suas trajetórias. Para tanto, busca-se identificar os principais obstáculos encontrados por esses profissionais, examinar a construção de suas memórias e trajetórias de vida e investigar como essas barreiras são enfrentadas, com foco nas estratégias de resiliência e adaptação. A pesquisa propõe também uma reflexão sobre o estigma relacionado à deficiência no contexto educacional, buscando entender de que maneira os docentes com deficiência desconstruem as limitações sociais e institucionais por meio de suas práticas pedagógicas, que evidenciam uma atuação inclusiva e inovadora. A metodologia adotada é qualitativa, com a aplicação da história oral temática, uma abordagem que possibilita uma análise profunda das experiências vividas, permitindo a construção de um entendimento mais completo das trajetórias desses docentes. A pesquisa é fundamentada em um referencial teórico transdisciplinar, que integra os estudos de Nicolescu (1999) sobre transdisciplinaridade e os conceitos de pensamento complexo de Morin (2005), oferecendo uma perspectiva holística sobre os desafios e as respostas dos docentes com deficiência. A metodologia permite, ainda, que se explorem as narrativas individuais como uma rica fonte de conhecimento, revelando as nuances dos processos de inclusão e resistência vivenciados por esses profissionais. Os resultados preliminares indicam que a trajetória dos docentes com deficiência no IFS é marcada por um processo contínuo de superação de desafios institucionais e sociais. A pesquisa evidencia que, apesar das barreiras, esses docentes têm demonstrado uma significativa capacidade de ressignificar suas experiências, adotando estratégias que se refletem em suas práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras. Além disso, aponta a importância da formação acadêmica inclusiva e da criação de redes de apoio institucional como elementos fundamentais para a quebra das barreiras e para a promoção de um ambiente educacional mais equitativo. Por fim, a pesquisa sugere a necessidade de políticas educacionais mais eficazes que promovam a inclusão plena e a valorização das trajetórias desses profissionais, garantindo que suas contribuições sejam reconhecidas e respeitadas de maneira justa e equitativa.

Palavras-chave: Capacitismo estrutural. Docentes com deficiência. Inclusão no ensino superior. Práticas pedagógicas inclusivas. Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

The inclusion of teachers with disabilities in higher education is an increasingly relevant topic in contemporary education, given the importance of overcoming institutional and social barriers that restrict the full exercise of their academic roles. This research, originating from the Doctoral Program in Education at the Federal University of Alagoas, falls within the research line “Education and Inclusion of People with Disabilities or Mental Suffering,” and aims to investigate the trajectories and memories of teachers with disabilities at the Federal Institute of Sergipe (IFS). The study seeks to critically and comprehensively analyze the conditions in which these teachers operate within the academic context, considering both the obstacles they face throughout their careers and the pedagogical practices adopted to overcome such challenges. The main focus is to understand the experiences of these teachers in the inclusion process, as well as the strategies of resistance and re-signification they employ in response to the limitations imposed by structural ableism present in higher education institutions. The primary objective of the research is to analyze the academic and professional experiences of teachers with disabilities at IFS, with an approach centered on academic training, institutional challenges, and the construction of their trajectories. To this end, the study aims to identify the main obstacles encountered by these professionals, examine the construction of their memories and life trajectories, and investigate how these barriers are faced, with a focus on resilience and adaptation strategies. The research also proposes a reflection on the stigma related to disability in the educational context, seeking to understand how teachers with disabilities deconstruct social and institutional limitations through their pedagogical practices, which highlight inclusive and innovative actions. The methodology adopted is qualitative, utilizing thematic oral history, an approach that enables a deep analysis of lived experiences, allowing for a more comprehensive understanding of these teachers’ trajectories. The research is grounded in a transdisciplinary theoretical framework, integrating Nicolescu’s (1999) studies on transdisciplinarity and Morin’s (2005) concepts of complex thinking, offering a holistic perspective on the challenges and responses of teachers with disabilities. The methodology also allows for exploring individual narratives as a rich source of knowledge, revealing the nuances of inclusion and resistance processes experienced by these professionals. Preliminary results indicate that the trajectory of teachers with disabilities at IFS is marked by a continuous process of overcoming institutional and social challenges. The research demonstrates that, despite these barriers, these teachers have shown a significant ability to re-signify their experiences, adopting strategies that are reflected in their inclusive and innovative pedagogical practices. Furthermore, it highlights the importance of inclusive academic training and the creation of institutional support networks as fundamental elements to break down barriers and promoting a more equitable educational environment. Finally, the research suggests the urgent need for more effective educational policies that promote full inclusion and the valorization of these professionals’ trajectories, ensuring that their contributions are recognized and respected in a fair and equitable manner.

Keywords: Inclusion in higher education. Inclusive pedagogical practices. Structural ableism. Teachers with disabilities Transdisciplinarity.

RESUMEN

La inclusión de docentes con discapacidad en la educación superior se configura como un tema de creciente relevancia en la educación contemporánea, dada la importancia de superar las barreras institucionales y sociales que restringen el pleno ejercicio de las funciones académicas de estos profesionales. Esta investigación, originada del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Federal de Alagoas, se enmarca en la línea de investigación "Educación e Inclusión de Personas con Discapacidad o Sufrimiento Psíquico" y tiene como objetivo investigar las trayectorias y memorias de docentes con discapacidad en el Instituto Federal de Sergipe (IFS). El estudio busca analizar, de manera crítica y abarcativa, las condiciones en las que estos docentes operan en el contexto académico, considerando tanto los obstáculos enfrentados a lo largo de sus carreras como las prácticas pedagógicas adoptadas para superar tales desafíos. El enfoque principal es comprender las experiencias vividas por estos docentes en el proceso de inclusión, así como las estrategias de resistencia y re-significación que emplean en respuesta a las limitaciones impuestas por el capacitismo estructural presente en las instituciones de educación superior. El objetivo principal de la investigación es analizar las experiencias académicas y profesionales de los docentes con discapacidad en el IFS, con un enfoque centrado en la formación académica, los desafíos institucionales y la construcción de sus trayectorias. Para ello, se busca identificar los principales obstáculos encontrados por estos profesionales, examinar la construcción de sus memorias y trayectorias de vida e investigar cómo enfrentan estas barreras, con un enfoque en las estrategias de resiliencia y adaptación. La investigación también propone una reflexión sobre el estigma relacionado con la discapacidad en el contexto educativo, buscando entender cómo los docentes con discapacidad deconstruyen las limitaciones sociales e institucionales a través de sus prácticas pedagógicas, que evidencian una actuación inclusiva e innovadora. La metodología adoptada es cualitativa, utilizando la historia oral temática, un enfoque que permite un análisis profundo de las experiencias vividas, permitiendo la construcción de un entendimiento más completo de las trayectorias de estos docentes. La investigación está fundamentada en un marco teórico transdisciplinario, que integra los estudios de Nicolescu (1999) sobre transdisciplinariedad y los conceptos de pensamiento complejo de Morin (2005), ofreciendo una perspectiva holística sobre los desafíos y las respuestas de los docentes con discapacidad. La metodología también permite explorar las narrativas individuales como una rica fuente de conocimiento, revelando las complejidades de los procesos de inclusión y resistencia vividos por estos profesionales. Los resultados preliminares indican que la trayectoria de los docentes con discapacidad en el IFS está marcada por un proceso continuo de superación de desafíos institucionales y sociales. La investigación evidencia que, a pesar de las barreras, estos docentes han demostrado una significativa capacidad para re-significar sus experiencias, adoptando estrategias que se reflejan en sus prácticas pedagógicas inclusivas e innovadoras. Además, señala la importancia de la formación académica inclusiva y la creación de redes de apoyo institucional como elementos fundamentales para romper barreras y promover un entorno educativo más equitativo. Finalmente, la investigación sugiere la necesidad de políticas educativas más efectivas que promuevan la inclusión plena y la valoración de las trayectorias de estos profesionales, garantizando que sus contribuciones sean reconocidas y respetadas de manera justa y equitativa.

Palabras clave: Capacitismo estructural. Docentes con discapacidad. Inclusión en la educación superior. Prácticas pedagógicas inclusivas. Transdisciplinariedad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Seleção dos Estudos.....	57
Figura 2 - Linha cronológica das IES (estaduais e federais) que adotaram ações afirmativas para pretos e pardos (PP), indígenas (I) e/ou pessoas com deficiência (PcD).....	85
Figura 3 - Documentos recentes associados à inclusão no Instituto Federal de Sergipe.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudos que trazem relatos dos professores com deficiência no Ensino Superior.....58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos estudos.....	61
Quadro 2 - Principais barreiras que os professores com deficiência enfrentam na docência no Ensino Superior.....	66
Quadro 3 - Distribuição de Docentes e Cursos de Graduação Oferecidos nos Campi do Instituto Federal de Sergipe.....	106
Quadro 4 - Perfil dos participantes: Docentes com deficiência do Instituto Federal de Sergipe.....	107
Quadro 5 - Resumo Metodológico da Pesquisa.....	112
Quadro 6 - Principais Marcos Legais e Normativos referentes aos direitos das Pessoas com Deficiência durante a década de 1980 até os dias atuais.....	124
Quadro 7 - Tipos de Barreiras e Acessibilidade.....	129
Quadro 8 - Período Histórico da Formação dos Entrevistados.....	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Professores incluídos no estudo: dados da pesquisa IBGE (2022) e outras fontes...	60
Gráfico 2 - Instituições de trabalho dos professores com deficiência.....	60
Gráfico 3 - Gênero dos professores com deficiência no Ensino Superior.....	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ART.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
DRA.	Doutora
ENPEE	Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IPESPTEC	Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PcD	Pessoa com Deficiência
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNEEPEI	Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TECNEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

PRIMEIRA SEÇÃO - MEU MEMORIAL E SUA ODISSÉIA: CADA UM DE NÓS PODE (RE)COMPOR.....	17
1 A INTEIREZA DO MEU SER E O SURGIR DE UMA NOVA FÊNIX	17
1.1 DA CONSTITUIÇÃO DE UMA FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL PARA O ALÇAR DO VOO NA DOCÊNCIA SUPERIOR	19
SEGUNDA SEÇÃO - CAMINHOS INICIAIS	29
2 O CAMINHAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: OS DESDOBRAMENTOS E AS INTERFACES DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO	29
TERCEIRA SEÇÃO - INTRODUÇÃO	40
3 DESCONSTRUINDO BARREIRAS E CONSTRUINDO PONTES - A JORNADA TRANSFORMADORA DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR	40
QUARTA SEÇÃO - ESTADO DO CONHECIMENTO	54
4 EXPLORANDO A EXPERIÊNCIA E O IMPACTO DOS EDUCADORES COM DIVERSIDADES NO ENSINO SUPERIOR	54
4.1 INFORMAÇÕES DO ESTADO DA ARTE: UM LONGO CAMINHO A PERCORRER.....	56
4.2 RESULTADOS DOS TRABALHOS ENCONTRADOS	59
4.3 ANÁLISE DOS DADOS: DESAFIOS E TESSITURAS DO PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR.....	68
QUINTA SEÇÃO - DESAFIOS DE EDUCADORES COM DEFICIÊNCIA.....	74
5 DESAFIOS ENFRENTADOS POR EDUCADORES COM DEFICIÊNCIA	74
5.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE NOS CURSOS SUPERIORES NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN.....	77
5.2 POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE.....	80
5.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS E INTEGRADORAS: NUANCES E CONCEPÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E NA TRAJETÓRIA DE VIDA DO DOCENTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO PÚBLICO FEDERAL.....	88
5.4 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O SÉCULO XXI SOB O PRISMA DA TRANSDISCIPLINARIDADE	92

5.5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	97
SEXTA SEÇÃO - METODOLOGIA	105
6 PERCURSO METODOLÓGICO: COMO TRILHAR NESSAS HISTÓRIAS?.....	105
SÉTIMA SEÇÃO - MERGULHO NA HISTÓRIA ORAL.....	109
7 A HISTÓRIA ORAL E SUA POTÊNCIA: UM SENTIR, PENSAR E PERTENCER.....	109
7.1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	113
OITAVA SEÇÃO - DOCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	119
8 A EXPERIÊNCIA DE DOCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: RESSIGNIFICAR OS NÓS E LEGITIMAR OS LAÇOS HISTÓRICOS	119
8.1 AS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS: AS NUANCES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE COM DEFICIÊNCIA	123
NONA SEÇÃO - PERCURSOS, CONQUISTAS E DESAFIOS.....	145
9 INCLUSÃO DE DOCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS A PARTIR DE UMA ANÁLISE TRANSDISCIPLINAR E COMPLEXA.....	145
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	170
ANEXO A - PARECER APROVADO PELO CEP	172
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA REITORA	178
ANEXO C - REGIMENTO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE).....	179
ANEXO D - RESPOSTAS DOS E-MAILS ENVIADOS AO IFS	183
ANEXO E - CONVITES ENVIADOS VIA E-MAIL AOS PROFESSORES	188

PRIMEIRA SEÇÃO - MEU MEMORIAL E SUA ODISSÉIA: CADA UM DE NÓS PODE (RE)COMPOR

*Ando devagar porque já tive pressa,
E levo esse sorriso, porque já chorei demais,
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe,
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou
Nada sei, conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs.
É preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz
Pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir...*

*Todo mundo ama um dia, todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora,
Cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz, e ser feliz,
conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz
Pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir*

*Ando devagar porque já tive pressa,
E levo esse sorriso, porque já chorei de mais,
Cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz, e ser feliz
(Almir Sater)*

1 A INTEIREZA DO MEU SER E O SURGIR DE UMA NOVA FÊNIX

Sou Ana Júlia Costa Chaves, nascida em 28 de maio de 1975, na cidade de Cruz das Almas, interior da Bahia. Durante grande parte da minha vida, acreditei que não seria capaz de construir uma família, pois me via como alguém incapaz de corresponder aos padrões sociais e estéticos esperados de uma mulher. A deficiência física que carrego, resultado da poliomielite, era, para mim, uma barreira insuperável que dificultava a aceitação plena de minha identidade, inclusive no âmbito afetivo e familiar. Surpreendentemente, encontrei um companheiro com quem compartilhei 25 anos de vida e, contra todas as expectativas, sou mãe de três filhos: Janaína (28 anos), Gabriele (20 anos) e Saulo (18 anos). Essa vivência foi, e ainda é, uma grande fonte de realização, desafiando as limitações impostas por um imaginário de incapacidade que eu mesma havia construído.

Agradeço a Deus pela oportunidade de ter uma família que me preenche como mulher e como mãe. Contudo, essa trajetória não foi isenta de desafios. Durante a infância, vivi uma sensação constante de exclusão, sentindo-me como a “Patinha Feia” em meio aos meus três irmãos, como se minha diferença, tanto física quanto emocional, me tornasse inferior aos padrões de normalidade que a sociedade impõe. A ausência de uma referência materna protetora, somada à figura de um pai ausente emocionalmente e marcado pela violência doméstica, resultou em uma infância repleta de inseguranças e traumas. Meu pai, embora trabalhador, limitava-se ao papel de provedor, sem oferecer o afeto necessário ao nosso desenvolvimento emocional. A violência física e verbal por parte dele, combinada à ausência de uma estrutura de apoio emocional por parte de minha mãe, criou um ambiente de constante medo e instabilidade, que culminou na separação de meus pais.

Após a separação, fomos morar com a professora Lúcia, que, junto de sua mãe idosa, proporcionou um ambiente de estabilidade e cuidado que, por muitos anos, nos havia faltado. Minha convivência com Mainha, como carinhosamente a chamávamos, foi determinante para a formação do meu caráter e para o meu desenvolvimento acadêmico. Sua postura firme, mas cheia de carinho, tornou-se minha primeira referência de ensino e dedicação, permitindo-me transcender as limitações impostas pelo contexto familiar. Mainha foi uma figura de grande importância e, para mim, o exemplo de educadora comprometida que marcou para sempre minha trajetória.

Ainda assim, minha jornada escolar foi repleta de desafios. A deficiência física me tornava alvo de piadas e apelidos pejorativos, o que resultou em intenso sofrimento emocional durante a infância e a adolescência. Fui chamada de “aleijada” e ridicularizada pela forma como andava, um processo de exclusão que apenas reforçava minhas inseguranças. Infelizmente, não havia adultos capazes de intervir ou me proteger adequadamente. Mesmo com o apoio da mãe adotiva, que tentava minimizar os impactos dessas experiências, a comparação com outras pessoas com limitações ainda reforçava o estigma da minha condição, em vez de proporcionar uma visão construtiva de meu potencial.

Foi somente após a inserção em uma escola mais conceituada, a Escola Comendador Temístocles, que tive uma experiência positiva, marcada pela presença de uma professora acolhedora, a senhora Raquel, que me tratava com carinho e respeito. No entanto, os desafios continuaram, como o preconceito relacionado ao meu nome e à associação com o inseto “tanajura”, gerando gozações e aumentando a minha angústia. Apesar disso, o apoio de Mainha e o ambiente mais acolhedor da nova escola foram fundamentais para minha superação.

Ao longo dessa trajetória, a educação tornou-se minha grande aliada. O processo de alfabetização foi uma verdadeira virada em minha vida. Foi a partir dos livros que pude expandir minhas perspectivas e compreender que, embora fosse marcada por uma característica física, ela não definia minha totalidade como ser humano. A educação me permitiu romper com o casulo da insegurança e das limitações sociais, transformando-me em uma “borboleta” cheia de sonhos, projetos e realizações.

Hoje, ao refletir sobre minha trajetória acadêmica e profissional, percebo que a educação foi a chave da minha ressignificação. A partir do momento em que passei a ver o conhecimento como um meio de empoderamento, minha vida tomou um novo rumo. O conhecimento se tornou o ponto de partida da minha transformação, permitindo-me compreender a pluralidade das identidades e a capacidade humana de reinvenção. A leitura me proporcionou uma verdadeira fuga das limitações impostas pela sociedade, possibilitando-me criar uma nova realidade a partir do meu próprio olhar.

Como parceira da inclusão e da transformação, reconheço hoje que o conhecimento é a única via capaz de garantir a valorização plena de cada indivíduo, independentemente de suas características físicas, intelectuais ou sociais. A educação é a base para a construção de um mundo mais justo, capaz de reconhecer a pluralidade humana e, ao mesmo tempo, valorizar as especificidades de cada ser.

Este é o ensinamento de Edgar Morin ao enfatizar a importância da transdisciplinaridade e do autoconhecimento: o conhecimento é um processo que nos conduz à verdadeira inclusão. É a partir dessa perspectiva que acredito que todos somos capazes de ultrapassar as barreiras do capacitismo estrutural.

1.1 DA CONSTITUIÇÃO DE UMA FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL PARA O ALÇAR DO VOO NA DOCÊNCIA SUPERIOR

A referida narrativa autobiográfica pretende apresentar minhas memórias e minha trajetória acadêmica e profissional, que percorrem o caminho da Educação Básica até o Ensino Superior, enquanto docente com deficiência física, permeada por emoção e reflexões profundas sobre uma jornada pessoal, uma luta contra as adversidades e o uso do poder transformador do conhecimento. Ao dissecar cada linha, é possível perceber quão íntima e poderosa é essa conexão entre a experiência vivida e a busca constante pelo aprendizado, que se torna fonte de força e esperança.

Essa vivência assume um momento de suma importância, no qual tenho a oportunidade de discorrer um pouco sobre minha vida, podendo, concomitantemente, realizar uma autorreflexão e autoavaliação, no intuito de continuar essa trajetória e adentrar esse percurso repleto de possibilidades e desafios.

Admito que falar da minha trajetória escolar não é tarefa fácil nem prazerosa. Discorrer cada linha, cada parágrafo, não será um devaneio, mas terá um caráter melancólico por me fazer lembrar das barreiras que enfrentei, da nostalgia de momentos que pareciam irreais, mas que eram verídicos – e, sobretudo, foram átimos que me fizeram levantar a cada queda e jamais deixar de acreditar que só encontraria regozijo pleno em minha pacata infância e adolescência com o êxito nos estudos.

Estudar foi a mola propulsora que me tirou do quarto sombrio e da inércia, levando-me a assumir outro olhar: o da docente que continua a acreditar que o conhecimento nos mantém eretos mesmo quando caímos. Parafraseando Morin: “a condição humana funciona não somente com percepções, mas também com ideias, com palavras. O problema do conhecimento humano é um problema-chave da condição humana”. Apontar minhas próprias percepções e tentar transportar as ideias de uma caminhada em forma de palavras é mais do que reviver: é um processo de autoconhecimento genuíno e autêntico.

Quando afirmo que “discorrer cada linha, cada parágrafo, não será devaneio, mas terá um caráter melancólico”, apresento uma sensação de nostalgia e reflexão sobre um passado de desafios e superações. Essas barreiras não foram apenas obstáculos, mas também momentos de aprendizado, pois foram justamente as dificuldades que moldaram minha jornada. Já a “nostalgia dos momentos que não são irreais, mas verídicos” revela o contraste entre o sofrimento vivido e a maneira como o tempo ressignifica tais experiências. O que parecia insuportável ou distante agora é reconhecido como real e fundamental para a trajetória aqui explanada. O “irreal” e o “verídico” se entrelaçam, e cada “átimo” (momento breve e significativo) torna-se uma oportunidade de crescimento. Ao dizer “foram átimos que me fizeram levantar a cada queda”, destaco o valor dos pequenos instantes que, muitas vezes imperceptíveis à primeira vista, tiveram profundo impacto em minha resiliência. Cada queda e cada recomeço não foram apenas obstáculos, mas etapas imprescindíveis para a construção de meu crescimento humano.

Por sua vez, a oração “estudar foi a mola propulsora para que eu saísse da inércia” reforça a ideia de que o conhecimento, a educação e a busca constante por aprendizado foram o que realmente contribuiu para minha transformação. A escola foi uma ferramenta de emancipação que me levou a um novo patamar de conscientização, autoconfiança e movimento.

Essa metáfora da mola propulsora é significativa, uma vez que destaca a capacidade que o conhecimento tem de gerar ação e mudança não apenas na vida acadêmica, mas em todos os aspectos da existência.

Por fim, ao reafirmar minha postura de “docente que continua a acreditar que o conhecimento nos mantém eretos mesmo quando caímos”, procuro transmitir uma visão profundamente pedagógica e humanista que deve sustentar o ser humano em momentos de crise.

Estudei o Ensino Fundamental em duas escolas. A primeira se chamava Escola Maria Peixoto Barbosa Alves, que, à época, era municipal. Nessa escola tive uma professora polivalente chamada Ana Maria, que me olhava de forma acolhedora e com quem pude aprender muito. Sempre gostei de estudar e fui uma estudante dedicada. Meus pais nunca foram referência para mim, principalmente minha mãe biológica, mas, graças a Deus, minha mãe do coração, professora Lúcia – sempre comprometida e bastante rígida com seus alunos, do tempo dos “puxões de orelha” – foi quem direcionou minha educação e a de meus irmãos.

Já os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio foram cursados na Escola Estadual Alberto Torres, onde fiz o Magistério. Posso dizer que tive bons exemplos de educadores, desde as merendeiras, que sempre me davam um pouco mais de comida, até as estagiárias, por quem eu nutria grande carinho quando chegavam à escola. Uma delas me marcou profundamente; cheguei a desejar que fosse minha mãe, tamanhos eram a doçura e o cuidado que transmitia. Certamente, esse desejo já refletia a carência provocada pela infância difícil – sofrer violência física, psicológica e molestamento infantil foram experiências bastante traumáticas para mim.

Antes de mergulhar em minha formação após o Ensino Médio, não posso deixar de registrar um pouco mais da “menina” que se tornou adolescente e que, por muito tempo, esteve apaixonada por livros de histórias, principalmente contos de fada e romances de banca. Eu sei que esse gênero literário recebe críticas, mas ele tem um significado marcante em minhas memórias.

Os romances de banca, por exemplo, representam uma parte histórica da minha adolescência e contribuíram de forma tanto positiva quanto negativa para minha vida. Positiva, porque fortaleceram o sentimento de empatia, a crença no amor e na vitória do bem sobre o mal – pelo menos nos livros –, além de terem despertado em mim o desejo de ler outros gêneros. Negativa, porque as constantes leituras me fizeram idealizar um “príncipe encantado” que viria me resgatar em seu cavalo branco, o que me levou a agir e reagir de maneira excessivamente emocional – um reflexo que ainda persiste em mim.

Todavia, lembra-se do conhecimento a que me referi no resumo? Pois bem! Foi por meio dele que pude ampliar meu repertório e interpretar o mundo de forma mais crítica. Segundo pesquisas, os romances de banca tiveram origem no Brasil em 1935, quando a Companhia Editora Nacional publicava coleções chamadas *Biblioteca das Moças*, que sempre retratavam um caso de amor entre um herói nobre e rico e uma heroína plebeia e pobre. Historicamente, esses romances eram consumidos pelas mulheres francesas como forma de prover a educação feminina da burguesia.

Deixando os saudosos romances de banca, passo a relatar como esse início de minhas leituras despertou em mim o desejo de cursar a pós-graduação *stricto sensu* justamente na área da literatura. Como já mencionei, tenho uma afeição natural também pelos contos de fada, desde as histórias que cresci ouvindo de minha avó até a prática da “contação de histórias”, hoje quase perdida em uma sociedade globalizada e de acesso facilitado às tecnologias. Essa prática desperta em mim a necessidade de pesquisar a literatura, especialmente seu uso como ferramenta para trabalhar leitura, interpretação e produção de textos com sentido, pertencimento e alma. Trata-se de tecer, fio a fio, uma leitura com emoção, compaixão e vida.

Desde “os causos”, que a grande maioria dos brasileiros cresceu ouvindo na literatura de tradição oral, havia a imersão na amadora dramaturgia encenada por avós e contadores em cada pequena cidade, nas diferentes regiões do país. No âmbito da escola formal, essas memórias tomavam forma e conteúdo por meio da pedagogia das professoras, nos momentos destinados à “Hora do Conto”, com histórias retiradas das narrativas da literatura infantojuvenil e dos clássicos brasileiros, como *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, entre outros escritores e livros.

Tais vivências literárias, ora populares, ora formais, despertaram em mim desenvoltura e desejo pela leitura. Essa benquerença conduziu-me ao mergulho no universo da pesquisa. A memória de todas aquelas crenças, mitos e realidades, com seu saudosismo riquíssimo de aprendizados, envolvendo tantas personagens, culturas, medos, alegrias e suspenses – e, sobretudo, o desejo de descobrir outras histórias nos livros! – reforça em mim a convicção de que ler é algo mágico, quase surreal.

A leitura transcende a simples decodificação; trata-se de um ato, uma ação vinculada à atividade perceptiva que se dá na relação do sujeito com o meio, a partir de sua posição como atuante no próprio mundo e em interação com seus pares. Outrossim, considero que a literatura, em sua potencialidade, é um meio de proporcionar ensino e aprendizagem com leveza, amorosidade e significado. Conforme Santos (2008, p. 33), “A aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de

compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”. Ser diferente nos dá a chance de aprender juntos coisas diferentes.

Essa citação de Santos (2008) reflete uma visão enriquecedora sobre o processo de aprendizagem ao destacar condições essenciais para que ele aconteça de forma efetiva. A motivação e o interesse são fundamentais, pois levam os estudantes a se engajarem de maneira profunda. Além disso, a habilidade de compartilhar experiências e interagir com diferentes contextos abre espaço para um aprendizado coletivo e diversificado, que amplia a compreensão de cada indivíduo.

Essa abordagem valoriza a diferença como um ponto de aprendizagem coletiva, em vez de uma barreira. Quando conseguimos compreender e respeitar as diversas experiências e perspectivas que cada um traz, aprendemos não apenas o conteúdo em si, mas também a maneira de interagir com o mundo e com os outros – o que se torna fundamental para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Essa concepção pode ser aplicada a diversas metodologias de ensino, especialmente aquelas mais voltadas à troca e à religação dos saberes, como nos mostra Morin (1998), intelectual que prioriza uma abordagem humanizada e interativa.

Todavia, o resultado de tudo isso foi, sem ceticismo algum, o privilégio de experienciar outro papel: deixar de lado o papel de espectadora para assumir o de interlocutora numa sala de aula, com a docência na Educação Básica. Aquela garota insegura, que vivia sob a proteção de Mainha, estava terminando os anos finais do Ensino Fundamental e dizia à mãe, professora, que queria ser muitas coisas. O grande desejo era ser cantora; ora pensava em ser engenheira agrônoma, ora psicóloga. Professora?! Não. Foi assim que começou... Mainha sempre dizia: “Oh, minha filha, carreira de cantora dura pouco (detalhe: minha voz não ajudava). Você tem que fazer o Magistério, que vai lhe garantir um emprego”. E assim fiz o Magistério.

Em 1994, concluído o curso de Magistério do 2º grau, ingressei na carreira docente com a experiência de trabalhar em “banca de reforço” por um ano. Em 1995, iniciei meu primeiro trabalho formal em uma escola privada, onde permaneci por 14 anos, numa sala do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas confesso: foi muito difícil encarar esse primeiro emprego formal como PROFESSORA. Foi nesse momento que comecei a sair do casulo e a aprender mais do que ensinava com aquelas crianças, que, em meio a dores e percalços, me deram a oportunidade de experimentar o sentimento de pertencimento. Como pessoa com deficiência, percebi que tinha o “poder” de mudar vidas e de dar asas para que essas vidas se tornassem águias!

Encarar o primeiro emprego foi um grande desafio. A insegurança e o medo tomavam conta de mim todas as manhãs na primeira semana com aquelas crianças. Sabe o que acontecia dentro de mim? Imaginava que elas não me aceitariam como professora e que os pais também não. Mas, a cada manhã cumprida, fui percebendo que apenas eu precisava me aceitar, porque aquelas crianças me acolhiam todos os dias, cheias de amor para dar e receber. Essa foi minha primeira experiência com a inclusão.

Todos os dias, na acolhida, quando levava minha turma para a área externa para brincar, renascia a criança que adormecia dentro de mim. Assim, iniciaram-se as pegadas por um caminho rumo a uma profissão que me fez sentir uma águia (lembrando o texto de Leonardo Boff), capaz de ensinar aqueles meninos e meninas a voarem e a pensarem como águias! E nesse voo, ora sublime, ora rasante, que já dura 29 anos, alcancei uma quase certeza neste mundo de incertezas: só consigo voar porque a educação me deu algumas asas: Dignidade, Desejo e Conhecimento.

A cada degrau alcançado, não estive sozinha. Muitas pontes foram sendo construídas, muitos fios foram tecidos. E assim continuei a acreditar que a educação ainda poderia transformar minha vida. Era preciso depositar tudo o que tinha no conhecimento.

Avancei na minha caminhada acadêmica com o curso de Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (Unopar), na cidade de Cruz das Almas/BA, em 2006. Concomitantemente ao período em que ingressei na graduação, submeti-me a concursos públicos e passei a integrar o quadro de professores efetivos da rede municipal de Cruz das Almas, com carga horária de 20 horas semanais. Paralelamente, comecei a lecionar em uma escola pública.

Agora começa um novo ciclo, que me faz aprender ainda mais a exercitar a escuta sensível, o olhar acolhedor e a capacidade de ensinar muito além da leitura e da escrita. Comecei a ensinar àquelas crianças da mesma forma que aprendi a deixar de ser “galinha” e passei a ser “águia” (“A águia e a galinha”, de Leonardo Boff). Mais do que ensinar, era segurar a mão de cada um, entendendo e respeitando suas diferenças, e voar juntos. Continuo sendo professora nas duas redes de ensino!

Ao mesmo tempo, em 2011, fiz outro concurso pelo município da mesma cidade e passei a exercer carga horária de 40 horas semanais, o que me levou a pedir exoneração da instituição privada.

No período de 2012 a 2013, realizei duas especializações *lato sensu* com êxito: uma em Psicopedagogia, pelo Instituto de Educação Casa do Professor, em Cruz das Almas, na qual dei meus primeiros passos como “aspirante à pesquisa”, orientada pela professora Rosineide Pereira Mubarak Garcia; e outra em Língua Brasileira de Sinais, realizada no Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), em Salvador/BA, orientada pela professora Simone Maria Rocha Oliveira.

Em 2013 e 2014, assumi a ação de gestão como professora comunitária do Programa Mais Educação, regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, que compreende a Educação Integral em jornada ampliada de no mínimo sete horas, com atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das Ciências da Natureza; e educação econômica.

A relação com a coordenação do Mais Educação foi de imediato motivo de entusiasmo e paixão pela causa, que não apenas passou a ser uma jornada ampliada, mas também a oportunidade de ampliar o direito à Educação Básica e colaborar para reinventar a escola.

Entre os anos de 2012 e 2017, a continuidade de meus estudos e de minha formação educacional foi um ponto-chave: realizei diversos cursos de curta duração, a maioria com foco em Língua Brasileira de Sinais (Libras), além de seminários voltados a Educação e Diversidade. Essas experiências tiveram peso na escolha do objeto investigativo do mestrado, cuja dissertação defendi em fevereiro de 2018, na Universidade Federal de Sergipe (UFS). A temática envolveu a mesma linha de pesquisa, centrada na literatura, pois continuava a vislumbrar uma realidade complexa e passível de problematização no campo da pesquisa científica, especialmente no que tange à motivação pela leitura e ao processo de aquisição, pelo sujeito surdo, da Língua Portuguesa e de sua língua natural – a Libras, considerando também o letramento literário. Antonio Candido (1989, p.113) afirma que “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo [...]”.

Em agosto de 2014, tomei posse no cargo de professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Área Libras, Classe/Nível D 101, em regime de 20 (vinte) horas, conforme Portaria IFS nº 1.534, de 9 de julho de 2014, publicada no Diário Oficial da União em 10 de julho de 2014, Seção 2, página 28. Fui lotada no Campus Lagarto, um dos maiores municípios de Sergipe, distante apenas 75 km da capital, Aracaju. Iniciei minhas atividades ministrando a disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais e, em seguida, Educação, Diversidade e Cidadania.

Através da Portaria nº 382, de 22 de fevereiro de 2016, meu regime de trabalho foi alterado para 40 (quarenta) horas semanais com Dedicação Exclusiva. Participei, a partir de 2014, como representante do Colegiado do curso de Licenciatura em Física, de acordo com o

disposto no inciso II do Artigo 3º e no inciso VIII do Artigo 5º do Regulamento do Colegiado dos Cursos Superiores no âmbito do Instituto Federal de Sergipe (Resolução 05/2012/CS).

Fui nomeada Coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE¹), pela Portaria nº 3.271, de 30 de novembro de 2015. Essa experiência foi importante por me permitir vivenciar e participar ativamente do processo da Educação Inclusiva, adquirindo competências como trabalho em equipe, liderança, gestão de projetos e profundas experiências pessoais, dada a atuação junto à Equipe Multidisciplinar² composta por 14 (quatorze) servidores do IFS de diversas áreas – psicólogos, assistentes de alunos, médico, pedagogo, assistente social, entre outros. Foi possível vivenciar atendimentos e ações para assegurar aos alunos uma educação com qualidade, tanto em conhecimento quanto em saúde psíquica, física e emocional.

Por meio da Portaria nº 3534, de 21 de novembro de 2017, recebi o Reconhecimento de Saberes e Competências, nível II, processo pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício de atividades de ensino, pesquisa e extensão. No decorrer de minha atuação profissional, exerci papéis na condução de projetos de pesquisa, aplicados ou não. Entre esses projetos, destaco três oriundos da disciplina que leciono, Educação, Diversidade e Cidadania, desde 2016, e do Núcleo de Apoio às Necessidades Específicas.

Atualmente, participo de três grupos de pesquisa voltados a educação, diversidade e inclusão: o PAII (Práticas de Aprendizagem Integradora e Inovadora³), o GEPETO (Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais, Tecnológicas e Organizacionais⁴), e o DIVERSO (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva e Diversidade Aplicada à Educação Profissional e Tecnológica⁵). Essas experiências têm me permitido avançar ainda mais nos caminhos da pesquisa.

O projeto “Educar para a Diversidade – Respeitar as diferenças para uma inclusão continuada” tem como objetivo principal promover discussões acerca da diversidade étnica, social e cultural no Brasil. É organizado por mim e mais dois servidores. Entre as várias atividades realizadas – palestras, oficinas e colóquios – destacam-se as visitas técnicas. Um

¹ Instituído oficialmente pela Portaria nº 1.209 no dia 21/05/2013 no campus Lagarto/SE.

² Portaria nº 613 de 29 de fevereiro de 2016, que trata da designação dos servidores elencados para compor Equipe Multidisciplinar com o objetivo de dar suporte às ações do NAPNE – campus Lagarto.

³ Endereço para acessar este espelho: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8345567266334868>.

⁴ Endereço para acessar este espelho: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1913493858630598>.

⁵ Endereço para acessar este espelho: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4752011967078395>.

exemplo é a visita às aldeias indígenas⁶, momento muito esperado por todos os alunos a cada período. Dessa ação, resultou a apresentação de trabalhos científicos (produção de banners) de alunos de Física na V Jornada de Física, projeto desenvolvido pelo curso.

O projeto “CINENAPNE – Inclusão e conhecimento em tela” é uma ação desenvolvida pela equipe multidisciplinar do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas com o objetivo central de desencadear diálogos, vivências e diversas atividades pedagógicas. Trata-se de uma oportunidade de realizar uma abordagem humanística e democrática, que percebe o sujeito em suas singularidades, com o propósito de repensar o modo como encaramos as especificidades da educação inclusiva.

Na aprovação do Doutorado pelo Programa de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), inserida na perspicaz Linha de Pesquisa “Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico”, tive não apenas a oportunidade de me aprofundar no universo da inclusão, mas também de dar visibilidade científica e humanista à trajetória de docentes com deficiência, que adentram um cenário ainda distante para muitos. Essa experiência instiga-me a investigar como se dá a formação e as práticas vividas por esses profissionais atípicos em contextos de poder e ascensão. Como nos diz Antônio Machado: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”.

Hoje continuo meu caminhar no mais alto voo. Sou PROFESSORA do Instituto Federal de Sergipe! Eita alegria!

Mas não deixo de me lembrar daquelas mãozinhas que seguraram minhas mãos inseguras; por elas e pela Educação, não posso parar de voar. Só posso finalizar cantarolando, sorrindo e declamando com tom abolicionista: “A EDUCAÇÃO nos liberta das gaiolas. Sejamos ÁGUIAS! Cada um de nós constrói a sua própria história, e cada ser carrega em si o dom de ser capaz, de ser feliz!”, como diz a canção de Almir Sater.

Almir Sater nos inspira confiança e ressalta a capacidade individual de cada ser humano de construir sua própria jornada e alcançar a felicidade. Comparando-nos a águias, ele nos lembra que somos capazes de alçar voos altos, superar desafios e explorar o potencial único que carregamos dentro de nós. Esse pássaro, conhecido por sua visão aguçada e por ser símbolo de força e liberdade, inspira-nos a buscar nossa verdade interior e a atingir nossos objetivos com coragem e determinação. Assim como as águias, que voam sozinhas e possuem grande visão,

⁶ Link de acesso a reportagens no site do IFS: <https://www.ifs.edu.br/noticias-lagarto/5412-educar-para-a-diversidade-e-tema-de-visita-a-aldeia-indigena>; <https://www.ifs.edu.br/noticias-lagarto/6847-visita-a-comunidade-indigena-promove-reflexao-sobre-cidadania-e-valores-culturais>; <https://www.ifs.edu.br/noticias-lagarto/7765-em-visita-a-aldeia-indigena-alunos-recebem-aula-de-diversidade-cultural>.

cada um de nós tem a capacidade de construir uma história própria, repleta de significados, frustrações, mas também de realizações.

Essa ideia conecta-se de forma coerente com a abordagem de aprendizado que a pesquisa propõe, na qual o indivíduo é visto como uno e, ao mesmo tempo, plural, com potencial ilimitado, capaz de alcançar felicidade e sucesso em sua caminhada acadêmica e pessoal.

SEGUNDA SEÇÃO - CAMINHOS INICIAIS

*[...] Caminhante não há caminho,
se faz ao caminhar...
Golpe a golpe, verso a verso.*

(Antônio Machado)

2 O CAMINHAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: OS DESDOBRAMENTOS E AS INTERFACES DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO

A história da pessoa com deficiência no Brasil leva-nos a uma reflexão por meio das memórias coletivas e individuais e, através dos registros, permite perceber o quanto as pessoas que nasciam com corpos e aparências marcados por diferenças eram esquecidas, mortas, trancafiadas, sacrificadas, apedrejadas e usadas como objetos expostos ao escárnio de uma sociedade que alimentava um desprezo acentuado por aqueles que não se enquadravam em seus preceitos. Sendo assim, as pessoas com deficiência foram historicamente marcadas por práticas e valores que refletem exclusão, preconceito e desvalorização dos corpos considerados diferentes. Por muito tempo, foram tratadas como objetos de vergonha ou pena, submetidas a práticas desumanizantes que incluíam abandono, violência e exclusão social.

Esse contexto histórico é crucial para compreendermos como a sociedade se (re)constrói a partir de nossas relações, de nossas memórias e do imaginário coletivo. Como destaca Morin (2018) em entrevista: “Nós somos as nossas memórias”. Essa citação reforça a importância de revisitar experiências históricas e culturais para entender a evolução do tratamento dado às pessoas com deficiência. As memórias, tanto individuais quanto coletivas, servem como alicerces para ressignificar o passado e propor novas formas de convivência e inclusão. Somente ao refletir sobre essas práticas e reconhecê-las como parte da nossa história é que podemos avançar rumo a um futuro mais inclusivo. Conforme Lobo (2008, p. 21):

Tomar a deficiência como acontecimento, do ponto de vista tanto coletivo quanto individual, é assegurar-lhe a historicização. Isso não seria negar a existência de um tipo de efeito no corpo, as marcas de um acontecimento (da cegueira ou da surdez, por exemplo, genética ou adquirida depois da concepção). Como qualquer outra marca na história de vida dos indivíduos, elas não têm um sentido em si que percorre os tempos, com apenas algumas variações.

Assim, a análise do passado evidencia o quanto é essencial lutar pela inclusão e pelo reconhecimento da diversidade humana, buscando romper com os preconceitos e barreiras que ainda persistem na sociedade contemporânea. Essa luta envolve políticas públicas, bem como mudanças culturais e educativas que reconheçam e respeitem os direitos das pessoas com deficiência como sujeitos plenos de cidadania e dignidade.

A imposição de padrões de normalidade, historicamente moldados e reforçados pela mídia e pelas práticas sociais, continua sendo uma barreira significativa no século XXI. A exaltação do “corpo perfeito” – muitas vezes definido como jovem, magro, ágil e dentro de padrões eurocêntricos – marginaliza corpos que não se enquadram nessas características, incluindo os corpos com deficiência. Esses padrões não apenas excluem, mas também geram uma hierarquização que impacta profundamente as relações sociais, a autoestima e a construção identitária.

A educação desempenha papel crucial na desconstrução desses padrões e estigmas. Como espaço de formação de valores e práticas, ela tem o potencial de transformar a maneira como a sociedade percebe e trata a diversidade. Para isso, é necessário que o ambiente educacional vá além da mera inclusão física das pessoas com deficiência, promovendo um processo que reconheça a diversidade como elemento enriquecedor.

A educação, portanto, constitui espaço fundamental para a ressignificação da imagem do corpo, promovendo o respeito à pluralidade e construindo uma sociedade que reconheça a dignidade de cada pessoa, independentemente de sua conformidade com padrões estéticos ou funcionais hegemônicos.

Na concepção de Goffman (1891, p. 6), o termo estigma

Será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso.

Erving Goffman, em sua obra clássica sobre estigma, destaca que o conceito não reside exclusivamente no atributo em si, mas nas relações sociais que lhe atribuem um significado depreciativo. Segundo Goffman, o estigma é uma construção social que emerge a partir de interações e comparações entre indivíduos e grupos. Um atributo considerado “estigmatizante” em determinado contexto pode ser percebido como “normal” ou até valorizado em outro, evidenciando que o estigma é fluido e depende da dinâmica social e cultural.

Essa perspectiva desafia a visão essencialista que associa atributos físicos, comportamentais ou identitários a valores negativos de forma intrínseca. Em vez disso, propõe uma análise relacional: o que é estigmatizado por um grupo pode ser valorizado por outro. Esse olhar permite compreender como as diferenças são culturalmente construídas, funcionando ora como barreiras, ora como elementos de exclusão.

No contexto da deficiência ou de outros corpos considerados “desviantes” das normas sociais, o estigma atua como um mecanismo de poder que legitima a exclusão e perpetua desigualdades. Goffman nos convida a questionar as estruturas que rotulam, depreciam e marginalizam, propondo uma transformação dessas relações para promover um ambiente mais inclusivo e justo. Ao desnaturalizar o estigma, abre-se caminho para desconstruir preconceitos e criar uma sociedade que valorize a diversidade como elemento central da convivência humana.

Assim, Goffman (1988) argumenta que é mais adequado falar em termos de relações sociais do que de atributos isolados. Um atributo que estigmatiza uma pessoa pode, simultaneamente, reforçar a normalidade de outra; portanto, o estigma não é intrinsecamente desonroso ou negativo, mas depende do contexto social e das relações que o circundam.

Nesse sentido, essa visão ressalta a complexidade do estigma, mostrando que ele não reside apenas no atributo em si, mas na maneira como as relações sociais o constroem e interpretam. A exclusão social baseada em estigmas vai além das atitudes individuais, refletindo um sistema de normalização que privilegia determinados padrões e marginaliza aqueles que não se enquadram neles. Esse sistema é sustentado por normas sociais, culturais e institucionais que reforçam a ideia de que existe uma única forma “correta” ou “aceitável” de ser, contribuindo para a perpetuação de desigualdades.

O conceito de “normalização” precisa ser questionado e desconstruído, especialmente em ambientes educacionais, onde a diversidade deve ser reconhecida e valorizada. Nesse âmbito, a questão assume um papel central, pois a identidade é um espaço formador de consciência coletiva. Quando a diversidade não é reconhecida e valorizada, reforçam-se barreiras que limitam o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos. Por outro lado, promover uma educação inclusiva, que acolhe as diferenças como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, permite transformar esse cenário.

A desconstrução desse sistema exige práticas pedagógicas que questionem as normas hegemônicas e promovam uma cultura de respeito à pluralidade. Isso implica não apenas considerar as diversas formas de existência, mas também combater preconceitos e

discriminações. É necessário que a educação ensine a valorizar múltiplas perspectivas e experiências, incentivando uma convivência mais justa e solidária.

Portanto, criar um ambiente educacional inclusivo não é apenas atender a demandas legais ou políticas, mas sim um compromisso ético e social com a construção de uma sociedade que valorize e respeite a dignidade de cada pessoa, independentemente de suas características ou condições.

Goffman (1988) em sua obra *Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, discute que o termo “estigma” encobre uma dupla perspectiva: por um lado, há a situação em que o estigmatizado acredita que sua característica distintiva já é conhecida ou visível para os outros, o que ele chama de condição do “desacreditado”. Por outro lado, existe a condição do “desacreditável”, em que o estigma não é imediatamente perceptível ou conhecido pelos presentes. Essas duas situações são distintas, mas frequentemente coexistem na experiência de uma pessoa estigmatizada, que pode enfrentar ambas as condições em diferentes momentos.

Para o autor, embora essa distinção seja significativa, na prática, as experiências de desacreditado e desacreditável muitas vezes se sobrepõem e se interconectam. Por isso, é importante considerar ambas as condições ao analisar como o estigma afeta a identidade e as interações sociais de uma pessoa. Em suma, a compreensão do estigma requer uma análise das relações sociais que o moldam e das diferentes maneiras como ele se manifesta e é vivenciado pelos indivíduos. Identificar os estigmas exige uma abordagem que vai além do indivíduo, e sim de uma análise das dinâmicas sociais, culturais e históricas que o estruturam. O estigma não é um atributo intrínseco, mas uma construção relacional, surgindo a partir de interações sociais que definem o que é “normal” e o que é “desviante”.

Cada indivíduo vivencia o estigma de maneira única, influenciado tais fatores supracitados e por suas experiências pessoais. Isso significa que os impactos do estigma variam amplamente, podendo variar a identidade, as relações interpessoais e o acesso a direitos e oportunidades.

Para desconstruir o estigma, é fundamental considerar essas relações sociais e as estruturas de poder que o sustentam. Essa desconstrução exige não apenas mudanças nas atitudes individuais, mas também ações coletivas que promovam uma cultura de valorização da diversidade, justiça social e respeito às diferenças. Essa abordagem nos permite avançar na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Desse modo, percebe-se que a distinção entre o desacreditado e o desacreditável é crucial para entender as dinâmicas do estigma, pois ela ilustra como o contexto social influencia

a maneira como o estigma é percebido e gerido. No caso do desacreditado, o indivíduo deve lidar com a exposição imediata do estigma e suas consequências sociais diretas, como o preconceito e a discriminação. Já no caso do desacreditável, o indivíduo enfrenta a tensão constante de potencialmente ser descoberto, o que pode gerar ansiedade e estratégias de gerenciamento para evitar essa exposição.

A diferença entre desacreditado e desacreditável, proposta por Goffman, reflete duas formas distintas de vivenciar o estigma e suas consequências sociais. Essas categorias ajudam a entender como os indivíduos lidam com as formas de marginalização, seja pela exposição imediata ao estigma ou pela ansiedade constante de ser descoberta.

- **Desacreditado:** Esse indivíduo já está exposto ao estigma de forma visível e, portanto, enfrenta diretamente as consequências sociais da marginalização, como o preconceito e a discriminação. A sociedade já o categoriza de maneira negativa, e isso afeta sua interação com os outros, muitas vezes limitando suas oportunidades e sua dignidade. A exposição do estigma é evidente e dificilmente pode ser ocultada, o que faz com que o estigmatizado enfrente as respostas imediatas da sociedade, como o afastamento, o julgamento ou a desqualificação.
- **Desacreditável:** No caso do desacreditável, o estigma não é imediatamente visível, mas há uma tensão constante sobre a possibilidade de ser descoberto. Essa condição cria uma experiência de insegurança e ansiedade, pois o indivíduo vive com o medo de que sua “diferença” seja revelada. Para evitar a exposição, ele pode desenvolver estratégias de ocultação ou adaptação, tentando manter uma aparência de normalidade. Essa tensão contínua pode gerar um desgaste emocional significativo, uma vez que a gestão constante da imagem exige esforço pessoal, além de causar um sofrimento pela necessidade de esconder uma parte de sua identidade.

Esses dois tipos de experiências estigmatizantes destacam não apenas as formas como os indivíduos enfrentam a discriminação, mas também as diferentes estratégias de resistência ou adaptação que podem surgir. No caso do desacreditado, a luta é contra a exclusão aberta e explícita; no caso do desacreditável, a luta é contra a exclusão latente e o medo constante de que sua identidade seja descoberta. Ambos os casos revelam a complexidade das dinâmicas sociais de estigmatização e as profundas consequências psicológicas e sociais que elas impõem aos indivíduos afetados.

Outro conceito discutido por Goffman (1988) em sua obra é o de “encobrimento”. Para o autor, o encobrimento é uma maneira de lidar com o estigma, especialmente quando este não é imediatamente perceptível. Isso envolve uma série de técnicas e comportamentos que

permitem ao indivíduo “passar como normal”, evitando assim as reações negativas que poderiam surgir se o estigma fosse revelado.

O conceito de “encobrimento” desenvolvido por Goffman (1988) refere-se a uma estratégia desenvolvida por indivíduos para ocultar atributos estigmatizantes que não são imediatamente perceptíveis. Para Goffman, o encobrimento é uma maneira de lidar com o estigma, especialmente em casos de “desacreditáveis”, em que uma característica estigmatizante não é visível a todos, mas o indivíduo ainda enfrenta o risco de ser descoberto pela sociedade.

O encobrimento envolve a adoção de comportamentos, atitudes ou aparências que ajudam a esconder o estigma e a manter uma imagem socialmente aceitável, minimizando assim o risco de exclusão ou discriminação. Essa estratégia pode incluir a ocultação de aspectos como uma deficiência, uma condição de saúde mental, ou até mesmo a identidade sexual ou de gênero, que, caso sejam revelados, podem resultar em preconceito ou marginalização.

Embora o encobrimento possa ser uma estratégia eficaz para evitar o estigma, ele também carrega uma carga emocional e psicológica significativa. Manter a ocultação de uma característica estigmatizante exige um esforço constante e pode gerar sentimentos de ansiedade, culpa e insegurança. Além disso, a necessidade de esconder uma parte de si mesmo pode prejudicar o bem-estar emocional, visto que impede que o indivíduo seja autêntico e plenamente aceito por quem realmente é.

O encobrimento também pode resultar em um ciclo de autossabotagem em que o indivíduo passa a internalizar os preconceitos da sociedade, acreditando que sua verdadeira identidade não é digna de ser exposta. Portanto, embora o encobrimento seja uma estratégia de enfrentamento do estigma, ele também reforça uma estrutura de exclusão e pode aumentar a carga emocional do indivíduo.

A reflexão sobre o encobrimento evidencia a complexidade das relações sociais e as maneiras como os estigmatizados tentam se proteger em uma sociedade que, muitas vezes, rejeita aquilo que é considerado diferente. No entanto, a longo prazo, a verdadeira superação do estigma exige que se desafiem essas normas e que as diferenças sejam colhidas de forma mais aberta e inclusiva.

Goffman (1988) afirma que o encobrimento é particularmente relevante para aqueles que se encontram na condição do “desacreditável”, em que o estigma não é imediatamente aparente. Esses indivíduos vivem com a constante preocupação de serem descobertos, o que pode gerar um elevado nível de tensão e a necessidade de gerenciar cuidadosamente suas interações sociais.

Goffman (1988) também aborda a noção de encobrimento no contexto do estigma, uma condição que é altamente relevante quando se fala sobre a experiência de pessoas que estão em situações de “desacreditabilidade”. Segundo o estudioso em tela, o estigma não é imediatamente visível ou evidente aos outros, o que cria um dilema constante para o indivíduo. Esses sujeitos, que são “desacreditáveis”, enfrentam uma tensão constante de serem descobertos, na medida em que possuem uma aparência ou característica que poderia ser estigmatizada se fosse revelada.

Essa situação gera o que Goffman chama de tensão social, pois essas pessoas precisam não apenas lidar com suas próprias percepções internas, mas também com a vigilância e as interações sociais que podem levá-las a serem “descobertas”. A necessidade de esconder uma parte de si mesma ou controlar cuidadosamente as interações sociais pode ser mentalmente desgastante, uma vez que isso exige vigilância constante para evitar que algo que possa gerar julgamento seja exposto.

Esse conceito pode ser refletido em muitas situações da vida cotidiana, como no caso de pessoas com deficiências invisíveis, doenças intelectuais, ou outras características que podem ser estigmatizadas, mas não são imediatamente visíveis aos outros. O conceito de encobrimento se relaciona profundamente com questões de identidade e como os indivíduos negociam sua presença social, principalmente quando sua identidade completa não é visível para os outros.

Essa ideia tem implicações importantes também para o aprendizado e o desenvolvimento humanos, já que o ambiente de aprendizagem, ao criar um espaço de acessibilidade e respeito, pode ajudar a reduzir esses custos. Oferecer um espaço de apoio onde as diferenças, visíveis ou não, sejam respeitadas pode minimizar a necessidade de encobrimento e permitir que os indivíduos se sintam mais confortáveis e autênticos em sua interação com os outros.

Sendo assim, a presente pesquisa visa, a partir das inquietações levantadas por estudos, leituras e vivências ao longo da minha trajetória escolar e profissional, explorar as identidades presentes em corpos disformes. De acordo com Zoboli (2012, p. 15), “o existir humano se dá através do corpo. Pelo corpo, o humano estabelece relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo”.

A proposta da pesquisa, ao refletir sobre essas identidades, busca contribuir para a visibilidade de experiências frequentemente marginalizadas ou invisibilizadas pela sociedade. Como aponta Zoboli (2012), é pelo corpo que o ser humano estabelece suas relações com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Portanto, é através do corpo que as pessoas

expericiam suas identidades, e essa vivência é profundamente influenciada por contextos sociais, culturais e históricos.

No caso dos corpos disformes – que podem incluir pessoas com deficiência, características físicas não normativas ou outras diferenças que fogem dos padrões estabelecidos –, essas identidades frequentemente se veem atravessadas por estigmas, preconceitos e barreiras sociais. O corpo, portanto, não é apenas o espaço de vivência; é também o local em que normas sociais são projetadas, determinando quem pode ser aceito, quem é digno de respeito e quem é excluído.

A partir das inquietações vivenciadas ao longo da trajetória escolar, este estudo pretende não apenas compreender como essas identidades são moldadas e experienciadas, mas também destacar que o corpo disforme, longe de ser um simples “problema” ou obstáculo, pode constituir um campo de resistência e transformação. Ao focar nas experiências de estudantes que habitam esses corpos, a pesquisa busca evidenciar como o corpo pode ser um espaço de autodescoberta e de (auto)afirmação de identidade, mesmo em contextos de estigmatização.

Além disso, esse olhar atento ao corpo como meio de existir e se relacionar abre espaço para uma reflexão mais profunda sobre a inclusão educacional. Ao tratar as diferenças como algo a ser corrigido ou ocultado, perde-se a oportunidade de enxergar esses corpos como parte fundamental da diversidade humana, merecendo reconhecimento e respeito no processo educativo.

Assim, ao estudar e questionar as identidades formadas em torno de corpos disformes, a pesquisa busca compreender não apenas os desafios enfrentados por esses indivíduos, mas também as formas criativas e resistentes com que constroem suas próprias narrativas e modos de existência.

Todavia, emerge a necessidade de efetivar os direitos garantidos por lei, pois acreditar neles sem ações concretas não altera a realidade. Ao longo da história, a sociedade manteve essas pessoas à margem de uma vida digna, impondo segregação e exclusão que deixaram marcas profundas e cicatrizes nos corpos, nas identidades e nas memórias de cidadãos que não se enquadravam no ideal social. Dessa forma, pergunta-se:

Como fabricar no animal-homem uma memória? Como imprimir algo que continue presente nesse entendimento do instante, simultaneamente obtuso e distraído? [...] Esse problema muito antigo não foi resolvido, como se pode imaginar, com respostas e meios muito suaves; talvez não haja nada de mais terrível e de mais sinistro em toda pré-história do homem que sua mnemotécnica. “Grava-se algo a ferro e fogo, para que fique na memória: somente o que não cessa de doer fica guardado na memória” (Gagnebin, 2006, p. 140).

A citação de Gagnebin (2006) propõe uma reflexão profunda sobre a memória humana e o processo de como algo é “gravado” na mente. A ideia de “fabricar” uma memória no ser humano remete ao esforço de tornar um momento ou uma experiência suficientemente significativos para que sejam retidos por longo tempo, considerando que nossa memória é frequentemente volátil, influenciada por distrações e pelo fluxo constante de estímulos ao nosso redor.

A frase “somente o que não cessa de fazer fica guardado na memória” sugere que o sofrimento – seja ele físico, emocional ou psicológico – desempenha um papel fundamental na fixação de acontecimentos. O impacto da dor cria uma marca duradoura, algo que “não cessa de fazer”, tornando a experiência indelével na mente. Gagnebin (2006), ao adotar essa perspectiva, nos convida a refletir sobre o lado mais sombrio e, muitas vezes, traumático da memória humana, que se constrói, em grande parte, a partir da dor e da angústia.

Além disso, o trecho aborda a “mnemotécnica”, isto é, os métodos e processos desenvolvidos ao longo da história para guardar e transmitir o conhecimento. Como Gagnebin (2006) esclarece, a história da mnemotécnica é marcada por “respostas suaves”, mas também por tentativas de lidar com essa necessidade profunda de lembrar. Apesar dos avanços conquistados pela ciência, a complexidade do processo de memória – especialmente como ele é afetado por emoções intensas – permanece um dos maiores desafios para a compreensão da psique humana.

Essa citação nos leva a refletir sobre como a memória não é apenas uma ferramenta de retenção de conhecimento, mas também um espaço marcado por experiências intensas, nas quais as emoções desempenham papel crucial na construção de nossa história pessoal e coletiva. No campo da educação, compreender esse fenômeno é relevante porque experiências de aprendizagem que evocam emoção – não apenas em momentos de dor, mas também de êxtase, admiração ou revelação – tendem a se tornar mais significativas e impactantes na memória dos estudantes.

Diante das problematizações acerca do objeto de estudo desta pesquisa, o problema de pesquisa tomou forma e consolidou-se com o intuito de visibilizar e legitimar a trajetória acadêmica e profissional de docentes com deficiência. Todo sujeito, independentemente de atender aos padrões de “normalidade” – muitas vezes inexistentes e impostos pelo meio social –, possui particularidades únicas, seja na vida sociocultural, psicossocial, poética, subjetiva ou racional. Ele carrega consigo pensamentos, sentimentos, ações e reações que moldam uma identidade singular e relações coletivas repletas de diversidade, abstraindo-se da necessidade

de ter um corpo considerado “belo” ou “diferente”, e preservando assim sua marca pessoal, única e intransferível.

Esta tese tem como objeto de estudo a trajetória de professores com deficiência, desde a formação escolar até sua inserção enquanto docentes nos cursos superiores dos campi do Instituto Federal de Sergipe (IFS). O objetivo é analisar as experiências e os desafios enfrentados por esses docentes, com foco na formação acadêmica, nos obstáculos institucionais e na construção de suas trajetórias. Considera-se, ainda, o impacto da cultura capacitista, que permeia uma sociedade marcada por um histórico de preconceito e discriminação, tratando a pessoa com deficiência como inferior e improdutivo.

O impacto da cultura capacitista é um dos principais fatores que perpetuam a exclusão e marginalização das pessoas com deficiência, fortalecendo uma visão distorcida e desumanizadora sobre elas. O capacitismo constitui-se uma forma de discriminação baseada na ideia de que pessoas sem deficiência são superiores, mais capazes ou mais produtivas do que aquelas que apresentam algum tipo de diferença, seja ela física, sensorial, cognitiva ou emocional.

Essa perspectiva, profundamente enraizada na sociedade, tem origem em um histórico de preconceito e discriminação. Ao longo dos séculos, pessoas com deficiência foram frequentemente tratadas como inferiores, incapacitadas ou até como objetos de piedade. Essa visão de inferioridade se manifestava em práticas desumanizantes, como confinamento em instituições segregadas, punições ou negação de direitos básicos, como educação e trabalho. Ainda hoje, muitas vezes, pessoas com deficiência são vistas como “improdutivas”, “dependentes” ou “incapazes de contribuir para a sociedade”, reforçando o estigma e a exclusão.

A cultura capacitista não se limita ao preconceito explícito; manifesta-se também de formas sutis, como a invisibilidade das pessoas com deficiência nas representações sociais, culturais e midiáticas. A falta de acessibilidade – arquitetônica, programática, social, política, comunicacional e atitudinal – nas instituições educacionais, no mercado de trabalho e em espaços públicos evidencia como a sociedade ainda marginaliza essas pessoas, impedindo sua plena participação.

No contexto educacional, o capacitismo se reflete em práticas pedagógicas que não consideram a diversidade de formas de aprender e viver. O foco muitas vezes recai sobre adaptar o indivíduo às normas e expectativas de “normalidade”, em vez de promover uma educação inclusiva que reconheça e valorize diferentes modos de ser e aprender. Esse modelo perpetua a ideia de que a deficiência é um problema a ser corrigido, e não uma característica

que deve ser respeitada e acomodada para favorecer o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Romper com a cultura capacitista exige, portanto, um movimento coletivo de transformação, envolvendo a revisão de normas sociais, educacionais e políticas. É necessário promover a valorização da diversidade e a inclusão efetiva, fazendo com que a diferença não seja vista como limitação, mas como uma das múltiplas expressões da condição humana. Esse processo implica um desafio cultural, no qual é essencial questionar crenças enraizadas e criar espaços de respeito, acessibilidade e equidade para todos.

TERCEIRA SEÇÃO - INTRODUÇÃO

3 DESCONSTRUINDO BARREIRAS E CONSTRUINDO PONTES - A JORNADA TRANSFORMADORA DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

A reflexão sobre a história das pessoas com deficiência no Brasil revela uma realidade dolorosa e muitas vezes silenciada. A trajetória dessas pessoas é marcada por um longo processo de marginalização, no qual suas existências foram frequentemente ignoradas ou tratadas com violência, exclusão e crueldade. Muitos indivíduos foram esquecidos, trancafiados, sacrificados ou até utilizados como objetos de escárnio público, sendo vistos como “anormais” ou “indesejáveis” em uma sociedade que valorizava padrões rígidos de normalidade.

Essas memórias coletivas e individuais, muitas vezes apagadas ou distorcidas, evidenciam a profundidade do estigma que envolve as pessoas com deficiência e o quanto tais práticas refletiram um desprezo sistemático pela diversidade humana. Durante muito tempo, a sociedade tratou a diferença como uma falha a ser corrigida ou escondida, sem reconhecer a humanidade, as capacidades e os direitos desses indivíduos.

A presença de registros históricos, ainda que muitas vezes trágicos, é fundamental para refletirmos sobre essa trajetória de opressão e compreender os avanços obtidos na luta pela inclusão e pelos direitos das pessoas com deficiência. Nas últimas décadas, especialmente com o movimento de direitos civis e pela igualdade de oportunidades, essa história começou a ser questionada, buscando dar voz e visibilidade a essas pessoas.

Essa reflexão permite compreender a importância de transformar uma narrativa de dor em uma narrativa de resistência, afirmação de direitos e transformação social. No Brasil, o movimento de inclusão e a criação de políticas públicas voltadas para acessibilidade e igualdade têm promovido avanços, embora ainda haja um longo caminho a percorrer. Reconhecer essas memórias e compreendê-las no contexto atual é essencial para continuar a luta pela dignidade plena e integração das pessoas com deficiência na sociedade, sem que sejam vistas como objetos de desprezo ou marginalização.

A disseminação dos padrões de normalidade incutidos numa sociedade carregada de estigmas e a preocupação para com ele é evidente no trilhar do século XXI. A exposição da imagem do corpo belo, por exemplo, exclui o corpo diferente da cultura que domina padrões determinados e que não atende às pessoas que fogem dessa imagem do que seria “perfeito e

harmonioso”. Sabe-se que a sociedade educacional é o ponto de sustentação nessa caminhada de muitos entraves sociais, emocionais, identitários e culturais.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) define deficiência como “problemas na função ou estrutura corporal” e incapacidade como “limitações de atividades e restrições à participação”. Elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a CIF oferece uma abordagem mais ampla e integrada para compreender deficiência e incapacidade, enfatizando a interação entre o indivíduo e o ambiente ao seu redor, em vez de considerar apenas as limitações do corpo ou da mente de forma isolada. Essa classificação não apenas descreve o que significa ter uma deficiência, mas também analisa como ela impacta a vida cotidiana do indivíduo em diversos contextos.

A partir desses conceitos, é possível compreender que a deficiência se relaciona diretamente às alterações no corpo, enquanto a incapacidade possui um significado mais amplo, envolvendo a interação entre corpo, fatores ambientais e aspectos pessoais. Enfrentar desafios não define a capacidade de alguém. Muitas vezes, o que parece ser uma limitação é, na realidade, um reflexo dos estigmas e preconceitos que ainda permeiam nossa sociedade (Nubila; Buchalla, 2008).

A citação de Nubila e Buchalla (2008) traz uma perspectiva crucial para se entender as questões relacionadas à deficiência e à inclusão: muitas vezes, o que é visto como limitações em uma pessoa não é, na verdade, uma incapacidade causada, mas sim um reflexo de estigmas e preconceitos sociais. Ou seja, a percepção de limitações muitas vezes está mais relacionada com as barreiras que a sociedade impõe do que com as verdadeiras capacidades do indivíduo.

Esse entendimento é importante porque desafia a visão tradicional de que as pessoas com deficiência são “menos capazes” ou “limitadas” por sua condição. Na realidade, é a sociedade, com suas normas e estruturas, que frequentemente restringe as oportunidades de participação e realização plena dessas pessoas, seja por falta de acessibilidade, atitudes discriminatórias ou pela ausência de adaptação do ambiente social e educacional.

Essa reflexão também implica transformar práticas sociais, educacionais e de trabalho. Para que as pessoas com deficiência possam expressar plenamente seu potencial, é necessário reconfigurar o ambiente ao redor, removendo as barreiras sociais e institucionais. Mudar a percepção sobre as deficiências – enxergando-as não como limitações intrínsecas, mas como reflexos de obstáculos impostos pela sociedade – é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

A inclusão das pessoas com deficiência nos toca profundamente, levando-nos a confrontar as complexas realidades que enfrentam em seu cotidiano. Ao considerar os

ambientes familiar, escolar e profissional, somos convidados a reconhecer o impacto dessas esferas na formação e no desenvolvimento dessas pessoas. Nesse sentido, a presente pesquisa, a partir das inquietações levantadas por estudos, leituras e vivências ao longo de minha trajetória escolar, busca apresentar as identidades presentes em corpos disformes. Vale ainda considerar, segundo Zoboli (2012, p. 15), que “O existir humano se dá através do corpo. Pelo corpo, o humano estabelece relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo”.

Zoboli (2012) destaca a centralidade do corpo na experiência humana, afirmando que “o existir humano se dá através do corpo”. Essa ideia reforça que o corpo não é apenas um veículo físico para a experiência, mas o meio fundamental pelo qual o ser humano se conecta consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Ao afirmar que “pelo corpo, o humano estabelece relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo”, Zoboli (2012) nos lembra que a corporeidade é parte essencial de nossa identidade e de nossa maneira de existir. O corpo é o ponto de partida para a percepção de nós mesmos, para nossa interação com os outros e para a construção de significados sobre o mundo ao nosso redor. Ele reflete nossas condições internas e, ao mesmo tempo, é o veículo pelo qual comunicamos sentimentos, pensamentos e desejos.

Essa perspectiva é especialmente relevante ao se pensar em pessoas com deficiência, já que a deficiência é frequentemente reduzida a aspectos “físicos” ou “funcionais”, sem considerar as dimensões mais amplas da experiência humana. Quando Zoboli (2012) enfatiza que as relações se estabelecem “pelo corpo”, ressalta que, independentemente das condições físicas de uma pessoa, o corpo permanece como meio de interação, expressão e conexão. Mesmo diante de limitações, ele é um elo entre o indivíduo e o mundo, e as experiências vividas – incluindo sofrimento ou resistência – contribuem para a construção da identidade e das relações sociais.

Essa visão nos leva a uma compreensão mais rica e complexa da experiência humana, que não se limita ao corpo físico, mas se expande para as relações que ele possibilita e constrói. Ao colocar o corpo como central na experiência humana, Zoboli (2012) oferece uma perspectiva que abre caminho para uma inclusão mais profunda, em que as diferenças corporais não são vistas como limitações, mas como uma parte integral e legítima da diversidade humana.

Nos últimos anos, observam-se avanços significativos, como a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, que buscou transformar a educação em um espaço mais inclusivo. No entanto, o debate sobre paradigmas de inclusão nas escolas continua em desenvolvimento, à medida que as instituições educacionais procuram redefinir suas práticas para atender melhor às necessidades de todos. A

discussão sobre a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a legislação trabalhista também evidencia a relevância e a complexidade do tema, refletindo a necessidade de um compromisso contínuo com uma inclusão verdadeira e equitativa.

Além disso, pesquisadores, professores e estudantes posicionaram-se perante o Conselho Nacional de Educação (CNE), após debates ocorridos no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e no XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), em assembleia na Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e ao Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec). Esses grupos manifestaram-se contrários à proposta de reformulação da atual PNEEPEI, evidenciando divergências importantes na condução das políticas de inclusão.

Esta pesquisa nasceu de uma jornada pessoal profundamente marcada pelas minhas experiências como professora com deficiência no Ensino Superior Público Federal, no Instituto Federal de Sergipe, Campus Lagarto. A motivação para este trabalho foi despertada pela leitura inspiradora do livro autobiográfico da minha orientadora, a professora Dra. Maria Dolores, intitulado *O voo da águia*. O título já sugere uma narrativa de potencial, liberdade, e coragem para olhar para o alto e seguir em frente. Essa obra provocou reflexões profundas que influenciaram tanto a motivação quanto o direcionamento deste estudo, tocando meu coração e impulsionando-me a explorar o processo de inclusão de professores com deficiência no Ensino Superior, especialmente aqueles cuja formação ocorreu em contextos permeados por metodologias cartesianas e por um capacitismo estrutural predominante.

Nesta pesquisa, busco compartilhar minha trajetória pessoal e profissional, oferecendo um olhar íntimo sobre as memórias e experiências que moldaram minha vida desde os primeiros anos de escolaridade até a atuação atual no Ensino Superior. Pretendo mostrar como essas vivências influenciaram minha formação e a forma como exerço a prática docente. Ao revelar esses aspectos, espero contribuir para uma compreensão mais profunda e empática do papel dos professores com deficiência, e iluminar caminhos para uma inclusão genuína e transformadora no ambiente educacional.

Os desafios são numerosos quando se considera o sujeito docente com deficiência atuando no Ensino Superior, cujo corpo docente é, em sua maioria, composto por professores típicos, sem deficiência. Diante dessa inquietação, emerge a seguinte problemática: como os docentes com deficiência enfrentam e superam os desafios institucionais e sociais até lecionarem no Ensino Superior, e quais são os impactos da formação acadêmica e das políticas

institucionais na construção de suas trajetórias profissionais? Esta pesquisa investiga as experiências e os desafios da autora, junto aos relatos de outros docentes com deficiência atuantes no contexto do ensino público federal, articulando aspectos ligados à educação inclusiva na esfera do Ensino Superior.

A investigação concentra-se na formação acadêmica, nos obstáculos institucionais e na construção das trajetórias profissionais de docentes com deficiência, buscando compreender os processos de pertencimento e as estratégias de enfrentamento das barreiras encontradas ao longo de suas carreiras. A tese central sustenta que a trajetória desses docentes nos cursos superiores do Instituto Federal de Sergipe (IFS) é marcada por desafios institucionais e sociais, sendo o sentimento de pertencimento e reconhecimento profissional condicionado tanto a uma formação acadêmica pautada em práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras (Alves, 2016), quanto a estratégias individuais e coletivas de resistência e ressignificação. Isso evidencia a necessidade de políticas educacionais mais eficazes que promovam inclusão efetiva e valorização das trajetórias desses profissionais.

A análise apresenta uma visão complexa sobre a trajetória dos docentes com deficiência no IFS, destacando não apenas os desafios institucionais e sociais, mas também as estratégias de resistência e os processos de ressignificação que eles desenvolvem para alcançar pertencimento e reconhecimento no ambiente acadêmico.

Ao considerarmos que o sentimento de pertencimento e reconhecimento esteja relacionado a práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras, torna-se evidente a importância de uma formação acadêmica que ultrapasse a mera adaptação, promovendo um ensino transformador, capaz de atender às necessidades de docentes e discentes com deficiência. Conforme argumenta Alves (2016), a pedagogia inclusiva não se limita à implementação de recursos e adaptações, mas envolve uma mudança de paradigma que valoriza as diferenças e cria condições para a participação plena de todos no processo educativo.

Além disso, é evidente que as trajetórias dos docentes com deficiência são marcadas por um contínuo trabalho de resistência e ressignificação. Esses profissionais, muitas vezes, precisam enfrentar estigmas e preconceitos relacionados não apenas à sua deficiência, mas também à percepção sobre suas capacidades pedagógicas e acadêmicas. As estratégias de resistência, individuais ou coletivas, envolvem o fortalecimento da identidade profissional, a construção de redes de apoio no âmbito institucional e a atuação em prol de transformações culturais e organizacionais que favoreçam uma inclusão mais ampla e efetiva.

Ao destacar a necessidade de políticas educacionais mais eficazes, reforça-se a urgência de instituições que promovam uma inclusão verdadeira, contínua e significativa. Tais políticas

não devem se limitar ao acesso físico ou à adaptação de recursos, mas precisam fomentar uma cultura de valorização das trajetórias desses profissionais, garantindo que suas contribuições sejam reconhecidas e respeitadas, tanto em termos de capacitação profissional e produção científica quanto na inclusão social.

Essa análise oferece uma abordagem crítica e necessária sobre os caminhos para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo, no qual as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como recursos enriquecedores que contribuem para a formação de uma sociedade mais justa, diversa e acessível a todos.

Todavia, reafirmo que o percurso deste estudo seguirá caminhos que buscam compreender como os professores com deficiência percebem a si mesmos e o contexto escolar e social em que estão inseridos, explorando fragmentos de relatos autobiográficos que evidenciam suas experiências e desafios. O objetivo é alcançar uma visão integradora e reflexiva, capaz de considerar práticas criativas e inovadoras (Alves, 2016) dentro de uma abordagem transdisciplinar e do pensamento complexo, conforme discutido por Morin (2005). A intenção é aprofundar a compreensão das realidades vividas por esses profissionais, buscando soluções que promovam uma inclusão genuína e o reconhecimento de suas contribuições únicas e valiosas no ambiente educacional.

Apesar dos avanços proporcionados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), os paradigmas adotados ainda passam por processos de ressignificação, considerando as condições de ensino organizadas nas escolas comuns para estudantes com deficiência. Nesse contexto, pesquisadores, professores e estudantes têm se posicionado junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), especialmente após debates recentes ocorridos em 2018, durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e o XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE). Nessas instâncias – Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec) – manifestam-se contrários à proposta de reformulação da atual PNEEPEI, defendendo a necessidade de políticas inclusivas mais consistentes e eficazes.

Um dos pontos centrais no documento enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) durante o Congresso Brasileiro de Educação Especial (2018), que fundamentará esta tese no Programa de Pós-Graduação, é a análise da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 2015). Esses instrumentos

asseguram o acesso pleno ao currículo (Inciso III, Art. 28) e garantem adaptações razoáveis (§3º, Art. 54). No entanto, na prática, essas garantias frequentemente se confrontam com a realidade de diferenciação curricular e com a ausência de diretrizes que assegurem uma formação inicial adequada para os professores da Educação Básica.

É natural sentir inquietação ao refletir sobre a discrepância entre o compromisso legal de garantir acesso total ao currículo e a ausência de formação que capacite adequadamente os educadores, especialmente aqueles que atuam na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior. Esses professores frequentemente enfrentam o desafio de atender alunos com uma ampla variedade de necessidades – sejam elas físicas, intelectuais, sensoriais ou relacionadas a déficits de aprendizagem –, enquanto a formação oferecida muitas vezes não está alinhada com tais demandas.

A discussão sobre as modificações na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) deve transcender meras alterações formais, concentrando-se na implementação eficaz das resoluções vigentes e no desenvolvimento de novas diretrizes. É imprescindível que a formação inicial de professores os prepare para atender à diversidade de necessidades dos estudantes, considerando diferentes condições de saúde, habilidades cognitivas variadas e modos diversos de comunicação e aprendizagem. Além disso, é essencial garantir educação bilíngue em contextos como o da comunidade surda, assegurando que todos os alunos tenham condições de atingir seus objetivos acadêmicos e profissionais, com inclusão e equidade reais no ambiente educacional e no mercado de trabalho.

Essa abordagem busca eliminar preconceitos e valorizar a diversidade, promovendo uma educação inclusiva que respeite e acolha as diferentes realidades dos alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. A pesquisa insere-se no campo da educação inclusiva, com ênfase na formação docente a partir de uma perspectiva que integra múltiplas abordagens, como a transdisciplinaridade (Nicolescu, 2002; Sant’Ana; Sabota; Suanno, 2017) e a epistemologia da complexidade (Morin, 2000), permitindo que práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas dialoguem com as diversas dimensões do conhecimento e da experiência humana.

As instituições que ainda operam com práticas fragmentadas ou cartesianas enfrentam a necessidade urgente de uma “reforma do ensino que traga consigo uma reforma do pensamento, capaz de confrontar e reduzir a hiperespecialização nas instituições educacionais” (Morin, 2008). Esse enfoque visa garantir espaços educativos que valorizem a pluralidade de saberes, promovam a autonomia dos estudantes e reconheçam as diferentes formas de aprendizagem.

A reflexão de Morin (2008) aponta para uma transformação do pensamento que desafie a hiperespecialização, oferecendo uma crítica contundente à estrutura educacional, sobretudo nas instituições de Ensino Superior, que historicamente têm se organizado de forma fragmentada, muitas vezes negligenciando a integração de saberes e a inclusão de múltiplas perspectivas no processo de ensino-aprendizagem.

Morin (2008) propõe que, além de uma reforma educacional voltada à revisão curricular e à modernização das práticas pedagógicas, é necessária uma transformação profunda no pensamento educacional. Ele critica a hiperespecialização – a tendência de fragmentar o conhecimento em áreas extremamente específicas e isoladas –, alertando para a perda da visão holística e da interconexão entre saberes, elementos essenciais para uma educação mais integrada e inclusiva.

Diante desse panorama e considerando a questão norteadora da pesquisa, tornou-se possível identificar os principais obstáculos que impactam a trajetória acadêmica de docentes com deficiência no Instituto Federal de Sergipe (IFS). Nesse sentido, estabeleceu-se como objetivo geral analisar as experiências e desafios enfrentados por docentes com deficiência, considerando a formação acadêmica, os obstáculos institucionais, a construção de trajetórias profissionais e as estratégias de enfrentamento do estigma no contexto do Instituto Federal de Sergipe.

Para alcançar esse objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Verificar como a formação de docentes com deficiência é abordada na literatura científica;
- Identificar os principais obstáculos que permeiam a trajetória do profissional de educação com deficiência no âmbito do Ensino Superior;
- Aplicar uma escuta sensível e dialogar sobre a construção de memórias e trajetórias dos participantes, valorizando suas experiências singulares;
- Compreender, por meio de entrevistas, os processos de enfrentamento e superação dos obstáculos identificados, articulando-os à teoria da complexidade e à perspectiva transdisciplinar;
- Analisar a construção das memórias e trajetórias dos docentes com deficiência, utilizando a metodologia da história oral, priorizando a riqueza dos relatos que evidenciam conquistas e desafios específicos;
- Compreender se e como as estratégias de enfrentamento do estigma associado à deficiência se refletem na atuação docente, evidenciando práticas pedagógicas afirmativas e inclusivas.

Enfatiza-se que o estudo se insere na área de Educação, especificamente na linha de pesquisa “Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico”, com ênfase na Educação Inclusiva. No contexto metodológico, foram adotadas as abordagens qualitativa e exploratória, combinando pesquisa bibliográfica e história oral. Essa combinação permitiu compreender de forma aprofundada as experiências singulares e contextuais dos docentes, articulando referenciais teóricos sobre acessibilidade, transdisciplinaridade, complexidade e pessoa com deficiência à análise empírica. Tal estratégia evitou generalizações, evidenciando a especificidade de cada trajetória e a riqueza das experiências individuais.

Adicionalmente, a análise considerou dimensões geracionais e institucionais, distinguindo experiências de professores substitutos e efetivos e identificando como políticas institucionais, segurança no trabalho e participação na vida democrática das instituições influenciam a construção das trajetórias profissionais e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

O Instituto Federal de Sergipe (IFS) foi escolhido como lócus desta pesquisa devido à minha conexão pessoal e profissional, uma vez que atuo como docente na instituição. Além disso, trata-se de um ambiente marcado por resquícios de um ensino e aprendizagem tecnicista e cartesiano, apesar dos avanços em direção a uma educação mais humanística, voltada à formação profissional e tecnológica para o mercado de trabalho.

É instigante, diante do exposto, refletir sobre a trajetória de estudantes com deficiência, que carregam em seu corpo ou intelecto o estigma do sujeito considerado improdutivo para a sociedade e enfrentam processos excludentes para alcançar cargos, como o de docente no Ensino Superior.

Tive o privilégio de acompanhar, durante minha coordenação no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), a inserção de dois estudantes do Ensino Médio Integrado – uma estudante com cegueira e outro com deficiência intelectual – no curso de Redes de Computadores. Nesse contexto, pude presenciar falas capacitistas e a negação de práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras, que pudessem garantir uma formação plena para todos.

A pesquisa abrange todos os sete campi do Instituto Federal de Sergipe (IFS) que oferecem cursos superiores – Aracaju, São Cristóvão, Estância, Itabaiana, Lagarto, Glória e Propriá – distribuídos pela capital, pela região metropolitana e pelo interior de Sergipe, na costa nordeste do Brasil. A metodologia adotada é a história oral, iniciando-se com a aplicação de um questionário com perguntas abertas destinado aos docentes com deficiência. Esse questionário serviu como base para a elaboração do roteiro de entrevistas, que serão conduzidas

de forma aprofundada, permitindo explorar detalhadamente as trajetórias acadêmicas e profissionais dos participantes, capturando as memórias e experiências que moldaram suas identidades como professores com deficiência.

Adicionalmente, a pesquisa incorpora o memorial pessoal e profissional da pesquisadora, enquanto pessoa com deficiência e docente do Campus Lagarto do IFS, reconhecendo que minhas próprias vivências contribuem para a compreensão das experiências analisadas e permitem uma reflexão mais profunda sobre os impactos da formação acadêmica e das políticas institucionais. A decisão de incluir esse memorial foi inspirada pela leitura da obra autobiográfica da professora orientadora desta tese, doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), evidenciando como a narrativa pessoal pode conferir empoderamento e sentimento de pertencimento, ampliando a compreensão das diferentes fases da trajetória acadêmica e profissional.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, fundamentada na história oral e guiada pela análise de conteúdo segundo Bardin (2011), com o objetivo de identificar, interpretar e sistematizar categorias emergentes das histórias de vida dos participantes. Os critérios de seleção dos extratos textuais priorizaram relatos ricos em significados e especificidades individuais, evitando generalizações e permitindo evidenciar conquistas e estratégias de superação diante de obstáculos institucionais, sociais e atitudinais.

As categorias inicialmente definidas são:

- O caminhar da trajetória profissional;
- Atuação social-política, estigmas e resistência ao capacitismo.

Ressalta-se que, durante a análise, novas categorias a posteriori emergiram, refletindo dimensões complexas da experiência dos docentes e integrando conceitos de acessibilidade, transdisciplinaridade, complexidade e da condição da pessoa com deficiência de forma articulada aos relatos empíricos, evitando abordagens isoladas ou reducionistas.

A análise também considerou a dimensão geracional dos participantes, evidenciando diferenças entre professores substitutos e efetivos. Professores efetivos apresentaram maior segurança institucional e mobilização política, utilizando a voz e os mecanismos de democracia interna para reivindicar direitos e assegurar condições dignas de trabalho. Em contrapartida, professores substitutos demonstraram maior vulnerabilidade e dificuldades de engajamento nos processos decisórios, refletindo os impactos da estrutura institucional e das políticas inclusivas na trajetória profissional.

Dessa forma, a análise metodológica e empírica integra os relatos singulares dos participantes, articulando-os com teorias da complexidade e da transdisciplinaridade (Morin,

2000; Nicolescu, 2002; Sant’Ana; Sabota; Suanno, 2017), promovendo uma compreensão ampliada das trajetórias profissionais, das conquistas individuais e dos desafios enfrentados por docentes com deficiência no contexto do Instituto Federal de Sergipe.

Todos esses procedimentos metodológicos foram adotados para conferir rigor e validade a esta tese, que defende que o docente com deficiência enfrenta barreiras significativas em sua formação acadêmica e trajetória profissional até alcançar a docência no ensino público superior federal, especialmente em práticas integradoras e inclusivas que legitimem seu direito a um espaço educacional pautado na educação para todos.

Diversas barreiras ainda dificultam a plena inserção das pessoas com deficiência (PcD) na sociedade. Entre elas, destacam-se a implementação insuficiente das políticas existentes e a falta de atenção adequada às necessidades das PcD. Atitudes preconceituosas de escolas, professores, colegas e empregadores contribuem para a exclusão, assim como lacunas nos serviços de saúde, incluindo assistência médica, reabilitação e a escassez de profissionais capacitados. A ausência de acessibilidade física e comunicacional, a exclusão das PcD dos processos decisórios que impactam suas vidas e a falta de dados e evidências que poderiam orientar políticas mais eficazes também configuram desafios críticos (OMS, 2012).

No mercado de trabalho, segundo dados do IBGE, a taxa de participação das PcD é de 28,3%, inferior à das pessoas sem deficiência, que é de 66,3%, evidenciando as dificuldades enfrentadas para acessar o mercado formal (CNJ, 2022). Em ambientes inclusivos, as diferenças são valorizadas e adaptações físicas ou administrativas são realizadas, permitindo que a PcD exerça suas funções com autonomia e qualidade (Carmo; Gilla; Quiterio, 2020). O maior obstáculo à inclusão plena não é a falta de talento ou competência, mas a escassez de oportunidades justas e a persistência de atitudes limitantes, que impedem esses indivíduos de demonstrar plenamente seu potencial e suas habilidades únicas.

Além disso, o capacitismo – preconceito que desconsidera ou subestima as capacidades das pessoas com deficiência – continua a erguer barreiras invisíveis, dificultando a integração plena e o desenvolvimento profissional. Tais obstáculos não apenas limitam a possibilidade de uma trajetória profissional completa, mas também perpetuam ciclos de exclusão e subestimação, tornando a inclusão muitas vezes um objetivo distante. Em vez de reconhecer a diversidade como um ativo, a sociedade frequentemente permite que o medo e o preconceito impeçam a criação de um mercado de trabalho genuinamente inclusivo e acolhedor. Torna-se urgente transformar essas realidades, garantindo a todos a oportunidade de contribuir plenamente com suas habilidades.

No contexto escolar, cada instituição é formada por múltiplas culturas, envolvendo tanto alunos quanto professores, sendo única na interação dessas culturas (Araújo, 2020). Contudo, persistem preconceitos contra estudantes e profissionais PcD. Apesar da existência de políticas de acesso e igualdade, ainda há um longo caminho para que as escolas se tornem verdadeiramente inclusivas e acolhedoras. Isso demanda não apenas a aplicação de normas, mas também o reconhecimento e valorização das capacidades estudantis das PcD e das competências laborais dos docentes com deficiência.

As instituições educacionais precisam implementar estratégias que transcendam a teoria. É fundamental avançar nos estudos sobre inclusão no Ensino Superior e aplicar políticas públicas de forma concreta, garantindo que a inclusão não se limite a ações pontuais, mas se torne prática constante e estruturante no ambiente universitário (Tomelin et al., 2018).

O Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP) surge da parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, inaugurando uma nova etapa para a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional. Segundo Esteves Neto (2014), apenas 33% das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica desenvolviam ações voltadas para a formação de pessoas com deficiência. A SETEC, vinculada ao MEC, busca consolidar um projeto educacional que integre trabalho, ciência, técnica, humanismo, tecnologia e cultura geral, promovendo uma política de inclusão social e emancipatória.

O estudo se destaca por três aspectos fundamentais. Primeiro, evidencia que educadores com experiências diversas possuem habilidades excepcionais, sendo capazes de assumir papéis de liderança e autonomia tanto no ambiente escolar quanto profissional. Segundo, oferece contribuições teóricas que fortalecem uma proposta inclusiva e igualitária, estimulando futuras pesquisas e reflexões. Terceiro, reflete a inspiração das palavras de Alves (2016) em *Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas*: “Viver, amar, partilhar, aprender, ser e conviver são direitos universais e privilégios de todos. Somos ímpares e todos são únicos, uns e complexus”.

A verdadeira inclusão reside na celebração da individualidade e no reconhecimento do direito de cada pessoa agir, pensar e construir com legitimidade. Ela acontece no respeito à singularidade de cada indivíduo, permitindo conviver com o outro e com a natureza de maneira genuína, respeitosa e afetiva, promovendo valor e oportunidades de forma mútua.

A problemática que norteia esta pesquisa emerge de minha experiência profissional na área de Educação Inclusiva, das leituras e estudos realizados, bem como da minha vivência

enquanto pessoa com deficiência física. Desde meu primeiro contato com minha orientadora, Dolores – referência para mim como mulher, profissional e ser humano pleno de amorosidade –, senti-me inspirada a investigar os desafios e conquistas de pessoas com deficiência que rompem as barreiras do capacitismo e, com dedicação, alcançam a docência na Educação Básica e no Ensino Superior Federal. A professora Dolores, também pessoa com deficiência, representa um ícone de inspiração, especialmente após a leitura de sua obra *O voo da águia*, que consolidou meu interesse pelos temas abordados nesta pesquisa.

Portanto, a origem desta investigação está profundamente entrelaçada à minha trajetória de vida e formação. Cresci com uma deficiência física, resultado da poliomielite que me acometeu aos oito meses de idade, na década de 1970, época em que a inclusão ainda era um ideal distante e a segregação, ou formas excludentes de integração, predominavam.

Como segunda filha em uma família marcada por desafios, fui criada ao lado de meus irmãos sob os cuidados amorosos de uma mãe de coração, a Mainha, e de minha avó, que, embora não parentes de sangue, ofereceram um lar acolhedor e educativo. Mainha, professora municipal e estadual hoje aposentada, desempenhou papel fundamental em minha educação. Graças a ela, pude acreditar que a educação e o conhecimento seriam instrumentos para transformar minha realidade, permitindo-me superar as barreiras impostas pelo capacitismo.

Essa experiência despertou em mim uma profunda paixão pelos estudos, com o desejo de usar meu conhecimento para promover uma educação inclusiva, que abraça e valoriza cada indivíduo, independentemente de suas circunstâncias. O meu intuito é contribuir para um ambiente educacional em que todos possam encontrar oportunidades para crescer e realizar seus sonhos, construindo um futuro mais justo e igualitário para todos.

A tese está organizada em nove seções, que serão brevemente apresentadas a seguir.

A primeira seção apresentou o memorial pessoal e profissional, abordando a trajetória da pesquisadora e tecendo suas motivações para investigar um tema que dá visibilidade aos professores com deficiência, evidenciando a força da educação frente a um capacitismo estrutural.

A segunda seção discutiu os desdobramentos e as interfaces da caminhada da pessoa com deficiência, situando o cenário da inclusão e da exclusão.

A terceira seção, intitulada “Desconstruindo barreiras e construindo pontes: a jornada transformadora dos docentes no Ensino Superior”, ofereceu uma visão geral do trabalho, incluindo a trajetória pessoal da pesquisadora, a escolha do tema, a questão de pesquisa, os objetivos, os fundamentos teóricos, a metodologia adotada, a estrutura da tese e as considerações finais desta seção.

A quarta seção explora a experiência e os impactos dos professores com deficiência no Ensino Superior, com base em estudos do estado da arte, utilizando fontes de informação das bases Google Acadêmico e CAPES. A investigação inclui revisão de artigos de periódicos, dissertações e teses (Mestrado e Doutorado), legislação e sites especializados.

A quinta seção apresenta o referencial teórico, em subseções que abordam os caminhos percorridos por educadores com deficiência à luz da Transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999) e do pensamento complexo (Morin, 2005).

Na sexta seção, são detalhados os procedimentos metodológicos da pesquisa, incluindo a descrição dos campi pesquisados e dos participantes. Este arcabouço teórico-metodológico garante que cada etapa da investigação seja cuidadosamente delineada, preservando a fidedignidade das experiências relatadas e dos resultados coletados.

A sétima seção sintetiza os pontos mais relevantes da história oral, enquanto a oitava seção analisa, de forma detalhada, as experiências dos docentes com deficiência no Ensino Superior a partir desses relatos.

A nona seção aborda a inclusão dos docentes com deficiência no Ensino Superior, considerando uma análise transdisciplinar e complexa.

Por fim, nas considerações finais, a pesquisadora apresenta as conclusões da investigação e formula propostas baseadas nos resultados provenientes dos relatos de experiência. Em seguida, são apresentados referências, apêndices e anexos.

Diante do contexto apresentado, espera-se que esta pesquisa contribua com resultados teórico-metodológicos capazes de orientar a construção de currículos e políticas de formação docente inicial e continuada para uma educação inclusiva, atendendo às demandas sociais e educacionais e promovendo maior assertividade no processo de ensino e aprendizagem.

QUARTA SEÇÃO - ESTADO DO CONHECIMENTO

4 EXPLORANDO A EXPERIÊNCIA E O IMPACTO DOS EDUCADORES COM DIVERSIDADES NO ENSINO SUPERIOR

De acordo com a pesquisa nacional realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, estima-se que existam cerca de 18,6 milhões de pessoas no Brasil com necessidades específicas que afetam seu cotidiano a partir dos 2 anos de idade (G1, 2023). Esse dado evidencia a magnitude da população que enfrenta desafios relacionados à deficiência ou a outras condições que requerem atenção específica, reforçando a necessidade de reflexões sobre acessibilidade, inclusão social e políticas públicas.

O estudo do IBGE destaca a diversidade dessa população, que não se limita a deficiências físicas, mas inclui também deficiências sensoriais, cognitivas, múltiplas e outras condições de saúde que podem impactar a mobilidade, a comunicação e a interação social. Essa variedade de necessidades específicas vai além da mera quantificação, evidenciando a necessidade de adequações nos ambientes educacionais, no mercado de trabalho e em outros espaços de convivência social.

O número expressivo de 18,6 milhões de pessoas funciona como um chamado à construção de uma sociedade mais inclusiva e acessível, capaz de superar barreiras sociais, culturais e estruturais. Ele reforça a urgência de políticas públicas eficazes que assegurem o acesso a serviços essenciais, educação, saúde, transporte e emprego, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa, na qual todas as pessoas com necessidades específicas possam exercer plenamente seus direitos e desenvolver seu potencial.

Esta pesquisa define como pessoas com necessidades específicas aquelas que enfrentam desafios em diferentes áreas funcionais, tais como: dificuldades de visão, mesmo com o uso de óculos ou lentes de contato; dificuldades auditivas, mesmo com o uso de aparelhos; limitações na locomoção, como caminhar ou subir degraus; dificuldades para realizar atividades manuais, como levantar objetos pesados ou pegar pequenos itens; problemas em tarefas cotidianas, como abrir e fechar recipientes; desafios nos cuidados pessoais; e dificuldades de comunicação, compreensão e expressão (IBGE, 2023). O termo deficiência, portanto, é amplo e abrange limitações físicas, auditivas, visuais, cognitivas ou sensoriais que prejudicam a realização de atividades do cotidiano.

O Artigo I da Convenção Interamericana, com o intuito de eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, assim como o Decreto nº 3.956/2001, conceituam deficiência como uma restrição física, mental ou sensorial, permanente ou temporária, que ocasiona limitações na capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária (Brasil, 2001). Nesse contexto, as pessoas com deficiência enfrentam, ao longo de sua vida, obstáculos relacionados à adaptação social, familiar, educacional e profissional.

Diversas barreiras ainda impedem a plena inclusão dessas pessoas na sociedade, incluindo: a falta de implementação eficaz de políticas públicas; a ausência de consideração das necessidades das pessoas com deficiência; atitudes preconceituosas de escolas, professores, estudantes e empregadores; falhas na oferta de serviços de saúde, como assistência médica e reabilitação; insuficiência de recursos e profissionais qualificados; falta de acessibilidade física e comunicacional; pouca participação em decisões que afetam suas vidas; e carência de dados e evidências que poderiam subsidiar a eliminação de barreiras e aumentar a participação social dessas pessoas (OMS, 2012).

No mercado de trabalho, segundo o IBGE, a taxa de participação das pessoas com deficiência (PcD) é de 28,3%, significativamente inferior à das pessoas sem deficiência, que alcança 66,3% (CNPJ, 2022). Esse dado evidencia os desafios enfrentados pelas PcD para acessar o mercado formal. Empresas inclusivas, por sua vez, valorizam as diferenças e implementam adaptações físicas ou administrativas, permitindo que as PcD desempenhem suas funções com autonomia e qualidade (Carmo; Gilla; Quiterio, 2020).

No contexto escolar, as instituições são compostas por múltiplas culturas, envolvendo estudantes e professores, e cada escola é única, dependendo da interação entre essas culturas (Araújo, 2020). Apesar das políticas de acesso e igualdade, ainda persistem preconceitos contra estudantes e profissionais PcD. Para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva e acolhedora, é necessário aplicar normas consistentes, respeitar as diferenças e reconhecer tanto as capacidades dos estudantes PcD quanto as competências laborais dos docentes com deficiência.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender as trajetórias dos professores com deficiência no Ensino Público Superior Federal, os obstáculos que enfrentam para alcançar igualdade, bem como seus sentimentos e estratégias para efetivar a docência no ambiente educacional.

O objetivo desta seção é identificar e analisar, por meio de um estado da arte, estudos que abordam as trajetórias e experiências de professores brasileiros com deficiência atuantes

no Ensino Público Superior Federal. Para tanto, será apresentada uma síntese da produção acadêmica e científica sobre o tema, oferecendo uma visão crítica e atualizada das pesquisas existentes.

A busca por artigos, dissertações e teses relacionadas à atuação de professores com deficiência no Ensino Superior foi realizada nos bancos de dados Google Acadêmico e CAPES, abrangendo o período de 2013 a 2023. O objetivo foi verificar, nos últimos dez anos, o teor qualitativo e inclusivo das pesquisas sobre a inserção e atuação desses docentes, analisando o impacto da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 2015), considerando o período dois anos antes e dois anos após sua implementação.

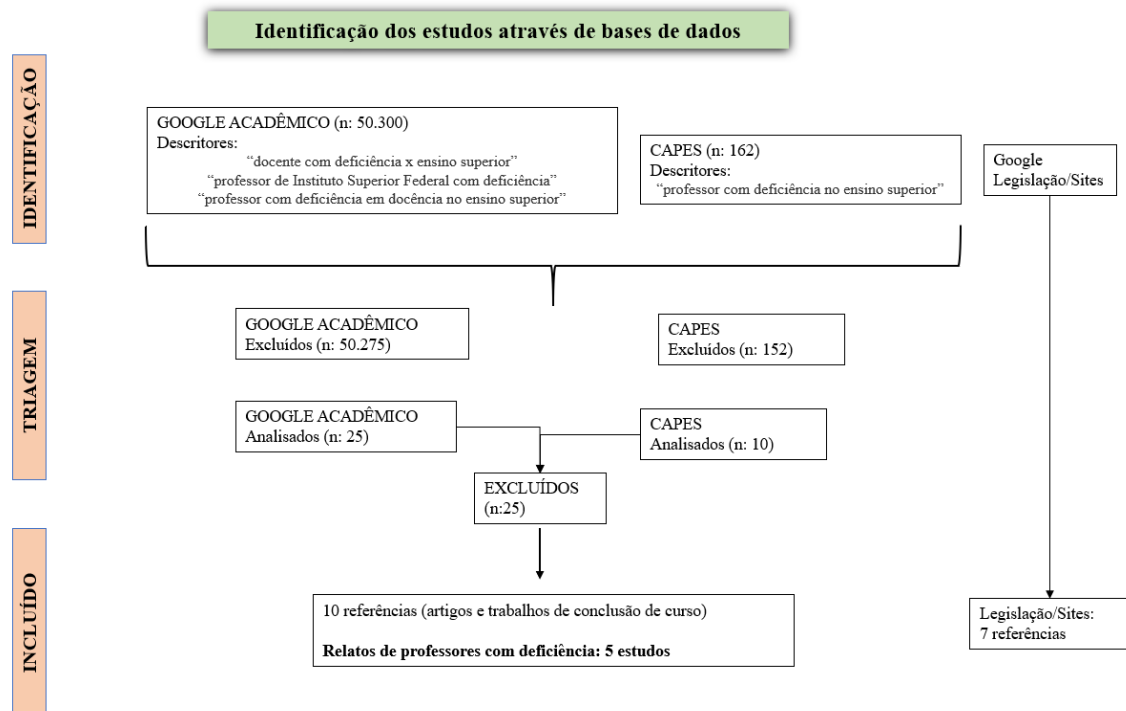
O estudo seguiu uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, combinando pesquisa bibliográfica, estado da arte e história oral. O estado da arte consiste no mapeamento das produções acadêmicas sobre um determinado tema, reunindo as principais conclusões dos estudos (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020). Foram analisados artigos de periódicos, trabalhos *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), legislação pertinente e informações presentes em sites especializados.

4.1 INFORMAÇÕES DO ESTADO DA ARTE: UM LONGO CAMINHO A PERCORRER

A pesquisa foi realizada considerando trabalhos publicados no período de dez anos (2013-2023). Na base de dados Google Acadêmico, utilizaram-se os seguintes descritores: “docente com deficiência x Ensino Superior” (16.600 resultados), “professor de Instituto Superior Federal com deficiência” (16.900 resultados) e “professor com deficiência em docência no Ensino Superior” (16.800 resultados). Na base CAPES, utilizou-se o descritor “professor com deficiência no Ensino Superior” (162 resultados).

Como critérios de seleção, foram incluídos artigos e trabalhos *stricto sensu* que abordassem especificamente professores com deficiência atuando no Ensino Superior, com ênfase no ensino público federal. Foram excluídos trabalhos relacionados a alunos com deficiência ou a professores com deficiência que não atuassem como docentes no Ensino Superior.

Após a aplicação desses critérios, foram selecionados dez estudos, incluindo artigos, trabalhos de conclusão de graduação e trabalhos *stricto sensu*, sendo que cinco estudos apresentavam relatos de professores com deficiência no Ensino Superior. Complementarmente, foram incluídas sete referências de legislação e sites, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Seleção dos estudos

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na pesquisa realizada nas bases de dados Google Acadêmico e CAPES, mesmo com a ampliação do período de publicação para dez anos (2013-2023), a maior parte dos estudos encontrava-se voltada para estudantes com deficiência e sua inclusão na Educação Básica. O foco deste trabalho, contudo, foi identificar estudos que apresentassem relatos por entrevistas ou autobiográficos de professores com deficiência atuando em Universidades e Institutos Federais.

Durante o período analisado (2013-2023), foram encontrados cinco trabalhos que registram experiências de docentes com deficiência no Ensino Superior, evidenciando a necessidade de maior produção científica voltada a essa população. Para compreender a evolução e os desafios enfrentados por esses docentes, a pesquisa analisou o impacto da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), considerando dois anos antes e dois anos depois de sua implementação.

Foram utilizados descritores como “docente com deficiência x Ensino Superior”, “professor de Instituto Superior Federal com deficiência” e “professor com deficiência em docência no Ensino Superior”, examinando trabalhos publicados nas bases Google Acadêmico e CAPES durante a última década.

A Tabela 1, a seguir, apresenta quatro estudos que exploraram relatos de professores com deficiência por meio de entrevistas (dois de 2014, um de 2020 e outro de 2021) e um estudo

de caráter autobiográfico (2019). Todos os relatos são de docentes que atuam em instituições públicas federais, no Instituto Federal de Educação, e em universidades privadas.

Tabela 1 - Estudos que trazem relatos dos professores com deficiência no Ensino Superior

Ano	Autor(es)	Deficiência	Tema	Base de dados		Periódico/ Instituição
				Google Acadêmico	CAPES	
2014	Moreira	Auditiva	História de vida e concepção de docentes surdos acerca das políticas de inclusão na educação superior no DF.	Sim	Não	Universidade Católica de Brasília
2014	Orlando e Caiado	Deficiência múltipla e baixa visão Cego (ausência total de visão) Auditiva	Professores Universitários com Deficiência: trajetória escolar e conquista profissional.	Sim		Educação & Realidade
2019	Farias	Cego (ausência total de visão)	Deficiência, docência e Ensino Superior: a trajetória acadêmica de uma professora cega.	Sim	Não	REIN - Revista Educação Inclusiva
2020	Costa e Garcia	Auditiva e física	Processos de produção de identidades profissionais: narrativas de trajetórias de docentes com deficiência no Ensino Superior.	Sim	Sim	Revista On Line de Política e Gestão Educacional
2021	Silva	Auditiva	Narrativas e histórias de um professor universitário surdo e sua relação com estudantes ouvintes.	Sim	Não	Universidade Federal de Alagoas

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na pesquisa realizada nas bases Google Acadêmico e CAPES, verificou-se que dois estudos estavam publicados em ambas as bases: o de Orlando e Caiado (2014) e o de Costa e Garcia (2020). Entre os trabalhos incluídos neste estado da arte, dois não foram publicados em periódicos: um trabalho de conclusão de curso de graduação, de Silva (2021), que trouxe narrativas e histórias de um professor com deficiência auditiva; e um trabalho *stricto sensu* de conclusão de mestrado, de Moreira (2014), que apresentou relatos de docentes com deficiência auditiva no Ensino Superior.

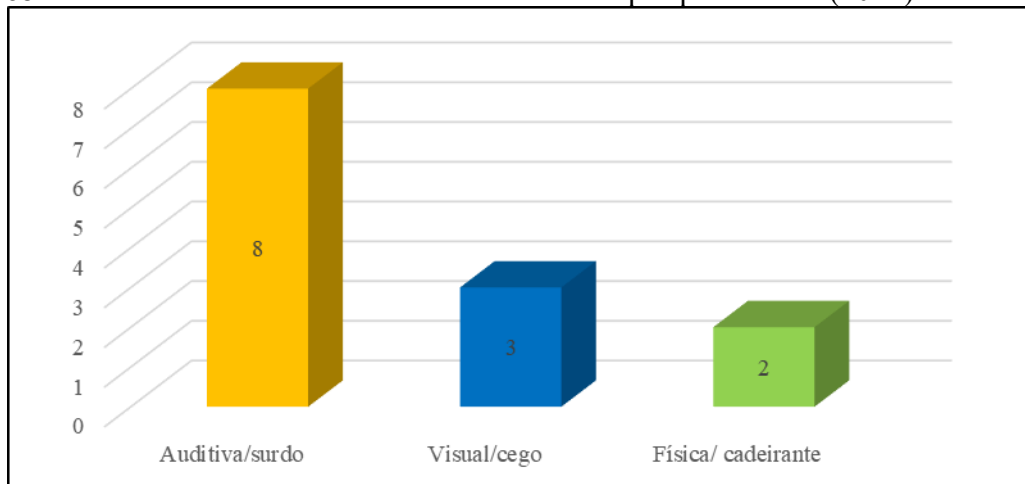
4.2 RESULTADOS DOS TRABALHOS ENCONTRADOS

Após pesquisa na base dados Google Acadêmico e CAPES, foi observado que a maioria dos estudos estão direcionados a alunos com deficiência e sua inclusão na escola. Trabalhos que mostram a trajetória dos professores com deficiência no Ensino Superior possuem poucas publicações, podendo perceber com a presente pesquisa, em que dentro de um período de busca na base dados de dez anos (2013-2023) foram encontrados cinco trabalhos, dos autores Moreira (2014), Orlando e Caiado (2014), Farias (2019), Costa e Garcia (2020), Silva (2021).

Destes, dois trabalhos descrevem a trajetória de professores com deficiências diferentes, como Deficiência múltipla e baixa visão, cego (ausência total de visão), auditiva (Orlando; Caiado, 2014) e de professores com deficiência auditiva e física (Costa; Garcia, 2020). Em um estudo, o autor descreveu a trajetória de cinco professores com deficiência auditiva (Moreira, 2014). Também foi incluído um estudo autobiográfico de uma professora cega de nascimento (Farias, 2019).

O total de professores de curso superior dos estudos apresentados neste estado da arte foram de 13 (treze) professores, sendo que oito docentes com deficiência auditiva/surdo, três com deficiência visual/cego e dois professores com deficiência física/cadeirante, conforme o Gráfico 1.

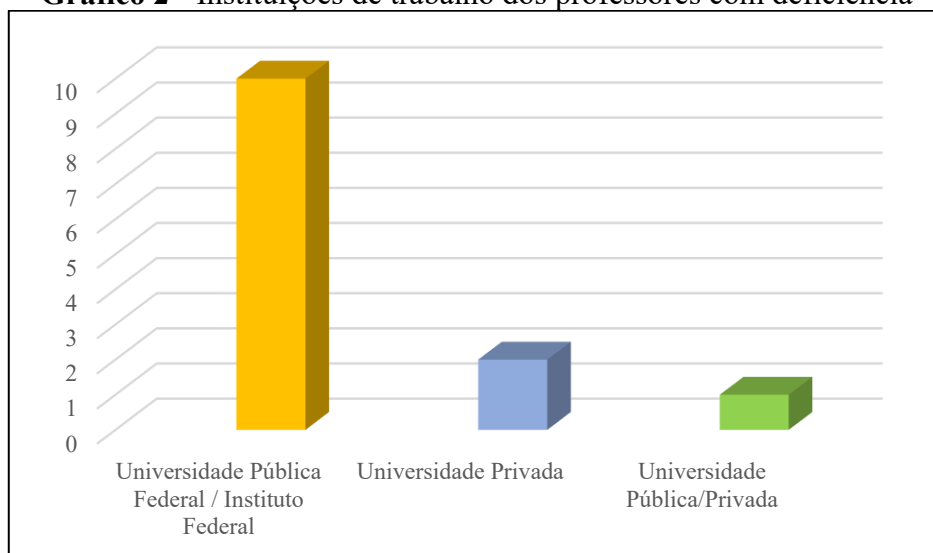
Gráfico 1 - Professores incluídos no estudo: dados da pesquisa IBGE (2022) e outras fontes



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao considerar que muitos professores trabalham em várias instituições de Ensino Superior (públicas e privadas), foi identificado na análise de dados (artigos/trabalhos *stricto sensu*) que dez professores lecionam em instituições públicas (Universidade Pública Federal e Instituto Federal), dois professores trabalham em Universidades Privadas e um professor leciona em Universidade Pública Federal e em Universidade Privada.

Gráfico 2 - Instituições de trabalho dos professores com deficiência

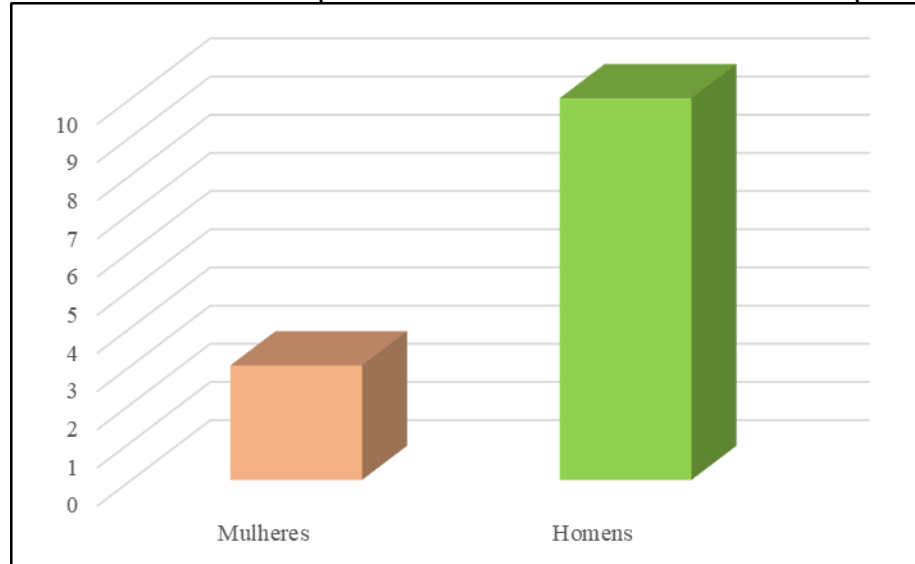


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Embora alguns estudos não tenham descrito as características dos professores quanto a gênero e idade, foi possível perceber, na análise dos trabalhos, que muitos docentes do Ensino Superior com deficiência são homens ($n=10$) em sua maioria (Moreira, 2014; Orlando; Caiado, 2014; Costa; Garcia, 2020; Silva, 2021); no entanto, as professoras ($n=3$) se fizeram presentes

nos estudos, com suas trajetórias (Orlando; Caiado, 2014; Costa; Garcia, 2020) e relatos autobiográficos (Farias, 2019), conforme Figura 4. As faixas etárias dos professores variaram de 29 a 55 anos de idade.

Gráfico 3 - Gênero dos professores com deficiência no Ensino Superior



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Quadro 1, a seguir, apresenta a síntese da análise dos estudos incluídos neste trabalho, subdivididos em Autor/Objetivo/Tipo de estudo; Caracterização; Trajetória; Resultados/Conclusão.

Quadro 1 - Síntese dos estudos

Autor/ Objetivo/ Tipo de estudo	Caracterização	Trajetória	Resultados/ Conclusão
Moreira Investigar as percepções de docentes surdos que atuam na Educação Superior em relação às políticas de educação inclusiva voltadas para os surdos no Brasil desde a Lei nº 10.436/2002. Pesquisa qualitativa com base na metodologia da história de vida. *Quantidade: 05 docentes. Sexo: masculino. Faixa etária: 29 a 39 anos.	<u>Professor 1</u> Universidade Pública. Surdo Bilíngue. Ênfase em língua de sinais. Domina a língua portuguesa. Comunicação por língua de sinais. Mestre em Linguística. Professor de língua de sinais. Participação em Movimentos Surdos.	<u>Professor 1</u> Quando criança, os pais não tinham informações sobre a surdez. No crescimento, ao descobrir a surdez, se sentia inferior. Aprendeu a língua de sinais aos 21 anos. A partir daí, viu significado no mundo. Na escola, era isolado de grupos de trabalho.	Os docentes trazem uma história de luta e aceitação da língua de sinais como comunicação no sistema de ensino.

	<u>Professor 2</u> Universidade Pública. Surdo Bilíngue. Ênfase nas duas línguas (sinais e portuguesa) Doutorando em Linguística. Três graduações e um mestrado. Coordenador de laboratório e de grupo de pesquisa. Professor de língua de sinais.	<u>Professor 2</u> Quando criança, em idade escolar, não conseguia acompanhar o ritmo dos colegas. Viu-se surdo e diferente dos colegas. Estudou em ensino regular. Não tinha intérpretes. O professor O fazia copiar, e o aluno surdo sem entender. Felicidade ao passar em concurso para professor.	
	<u>Professor 3</u> Instituto Federal. Surdo Bilíngue. Comunicação em línguas de sinais. Domina o português. Mestre em Linguística. Professor de Libras. Participação em Movimentos Surdos.	<u>Professor 3</u> A família aprendeu a língua de sinais. Na escola, comunicação prejudicada entre professor e aluno. Sem acessibilidade e sem intérprete. Como professor, sempre teve que provar competência.	
	<u>Professor 4</u> Instituição particular. Surdo Bilíngue. Mestrando em Linguística. Participação em Movimentos Surdos. Professor de Libras.	<u>Professor 4</u> Convivia com crianças ouvintes. Depois se viu surdo. Percebeu-se estranho e diferente. Ao aprender Libras, se identificou como igual. Tornar-se professor não foi fácil. A instituição não tinha intérprete. Participava de reuniões sem acessibilidade. Sem comunicação com o setor administrativo, pois os funcionários não sabiam Libras.	

	<u>Professor 5</u> Instituição particular. Surdo Bilíngue. Comunicação em línguas de sinais. Graduação em Sistemas de Informação e Letras. Participação em Movimentos Surdos. Professor de Libras.	<u>Professor 5</u> Perdeu a audição total aos 15 anos. Percebeu a dificuldade de comunicação com o ouvinte. Buscava ler os lábios. Dificuldade na faculdade, ou escrevia ou acompanhava o intérprete.	
Orlando e Caiado Investigar a trajetória escolar de professores universitários e compreender influências sobre desempenho escolar. Pesquisa qualitativa através de entrevistas. Quantidade: 03 docentes	<u>Professor 1</u> Universidade Pública. Deficiência múltipla e baixa visão. Idade: 55 anos Educação Básica em escolas públicas. Formado em Serviço social. Mestrado e Doutorado. <u>Professor 2</u> Universidade Pública. Cego. Idade: 39 anos. Licenciado em Física. Mestrado e Doutorado em Educação. Professor dos Departamentos de Física, Matemática, Biologia e Engenharia. Coordenador de pesquisa. <u>Professor 3</u> Professora de faculdade particular e Universidade Pública. Surda. Idade: 29 anos.	<u>Professor 1</u> Sempre estudou em sala comum. A família foi importante para a formação. <u>Professor 2</u> Sempre recebeu apoio da família nos estudos. <u>Professor 3</u> Quando criança, fez o curso de língua de sinais. Professor de Libras.	A família foi importante para o sucesso profissional.

	Graduada em Ciências da Computação. Mestre em Educação. Pesquisa com foco nos surdos.		
Farias Apontar perspectivas de enfrentamento/empoderamento face as barreiras que impedem a participação de estudantes/docentes com deficiência no ambiente universitário. Estudo autobiográfico. *Quantidade: 01 docente.	<u>Professora</u> Atua no Ensino Superior. Cega congênita.	Ingressou em instituição especializada aos 6 anos de idade e ficou até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Anos finais do Ensino Fundamental e Médio em escolas regulares. Ingressou no Ensino Superior. Foi tentada a abandonar devido às dificuldades para acessar o conteúdo. Como professora no Ensino Superior: <u>Barreiras:</u> Preconceitos. Receio das pessoas em se aproximarem, na condução e no diálogo. Falta de tecnologias assistivas. Custo elevado das tecnologias.	É importante conhecer as opiniões dos alunos e apontar atitudes e preconceitos. É preciso assumir a identidade. É importante o uso de tecnologias assistivas, por Sistema Braille ou mecanismos de acessibilidade encontrados nos computadores e dispositivos móveis. Essas tecnologias corrigem atividades enviadas por e-mail e estabelecem comunicação através de grupos de WhatsApp, o que contribui para a participação de pessoas cegas.
Costa e Garcia Compreender como os docentes com deficiência têm produzido sua identidade profissional no Ensino Superior. Rodas de conversa. *Quantidade: 03 docentes	<u>Professor 1:</u> Idade: 50 anos Graduação em Letras/Libras. Mestre em Educação. Professor concursado no Ensino Superior Federal. Surdo congênito.	<u>Professor 1:</u> Início profissional como instrutor de Libras. Antes não tinha sonhos para o futuro. Após trabalho como instrutor, percebeu que pode ocupar um lugar na sociedade. Sente-se realizado como professor de Ensino Superior.	Para a produção da identidade profissional, são necessárias mudanças de comportamento, atitudinais e respeito às diferenças. Como entrave à identidade profissional está o sistema celetista, excludente e conservador.

	<u>Professor 2:</u> Idade: 36 anos. Especialista em Direitos Humanos. Professor da faculdade de Direito. Deficiência física.	<u>Professor 2:</u> Início em faculdades particulares. Sente-se valorizado no curso superior. Recebeu cargo de coordenação. <u>Barreiras:</u> Obstáculo na comunicação. Falta de profissionais habilitados; Preconceito. <u>Barreiras:</u> Adaptações de recursos didáticos. Falta de acessibilidade (escadas). Sistêmicas-pedagógicas e atitudinais.	
	<u>Professor 3:</u> Idade: 30 anos. Psicóloga. Especialista em Teoria do Comportamento Cognitivo. Mestre em Educação. Concursada como docente do Ensino Superior. Deficiência física (cadeira de rodas).	<u>Professor 3:</u> Início como professor substituto. <u>Barreiras:</u> Físicas, arquitetônicas e atitudinais. Ausência de políticas públicas para assistir PcD. Conversas não direcionadas diretamente ao profissional e sim ao acompanhante. Uso indevido das vagas de estacionamento.	
Silva Compreender a trajetória educacional e profissional de um professor surdo na universidade.	Professor Surdo. Universidade Federal. Professor de Libras.	No início, não tinha intenção de ser professor. Foi ser instrutor de Libras. Fez vestibular. Tornou-se professor de Libras.	A presença de intérprete na Universidade facilita a comunicação tanto para os alunos quanto para os professores, o que facilita o ensino de Libras.

Pesquisa qualitativa e narrativa. *Quantidade: 01 docente.		No início da docência, não existia intérprete, e o professor muitas vezes tinha que fazer mímica. Com a intérprete é possível fazer seminários, debates, discussões. <u>Barreiras:</u> No primeiro contato, as pessoas se assustam. Colocam em dúvida a capacidade. O aluno, muitas vezes, se direciona ao intérprete e não ao professor.	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da síntese dos estudos, foram separadas as principais dificuldades e as barreiras enfrentadas pelos professores com deficiência nas Instituições de Ensino Superior, por tipo de deficiência, conforme descrito no Quadro 2.

Quadro 2 - Principais barreiras que os professores com deficiência enfrentam na docência no Ensino Superior

Deficiência	Barreiras
<i>Auditiva / surdo</i>	- Reuniões sem acessibilidade/sem intérprete. - Falta de comunicação com os professores ouvintes e administrativo, por não saberem Libras. - Colocam em dúvida a capacidade. - O aluno faz perguntas ao intérprete e não ao professor. - Preconceitos.
<i>Visual / cego</i>	- Preconceitos. - Receios com aproximação. - Falta de tecnologias assistivas. - Custo elevado das tecnologias.
<i>Física / cadeirante</i>	- Falta de adaptações de recursos didáticos. - Falta de acessibilidade (escadas) / arquitetônica. - Sistêmicas, pedagógicas e atitudinais. - Ausência de políticas públicas para assistir PcD. - Falta reconhecer a capacidade do professor. - Conversas não direcionadas diretamente ao profissional e sim ao acompanhante. - Uso indevido das vagas de estacionamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Todos os professores com deficiência, nos estudos analisados, apontaram dificuldades de acessibilidade, seja em relação às barreiras arquitetônicas ou à falta de intérpretes e de tecnologias assistivas. Essas limitações impactam diretamente sua autonomia no espaço de trabalho, tanto na locomoção quanto no uso dos recursos disponíveis – ou na ausência deles – para a realização de suas práticas didáticas.

Os relatos sobre as dificuldades de acessibilidade enfrentadas pelos docentes com deficiência revelam um panorama preocupante, marcado por barreiras estruturais e tecnológicas que comprometem sua autonomia profissional no ambiente escolar. A acessibilidade arquitetônica, frequentemente negligenciada, impede que esses professores circulem de forma autônoma em salas de aula, laboratórios ou outros espaços educativos. A ausência de rampas, elevadores, banheiros adaptados e sinalização adequada constitui obstáculos recorrentes à mobilidade e à plena integração desses profissionais.

Além disso, a falta de intérpretes de Libras e de tecnologias assistivas apropriadas para o ensino compromete o desempenho docente, especialmente no caso de professores com deficiência auditiva, visual ou motora. Intérpretes de Libras, por exemplo, são fundamentais para garantir a comunicação eficaz entre o professor e os alunos, bem como para facilitar a interação com colegas de trabalho. A ausência desses profissionais limita o exercício pleno das funções docentes, restringindo a capacidade de instrução e a participação ativa no ambiente educacional.

As tecnologias assistivas também desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem não apenas para os estudantes com deficiência, mas igualmente para os professores que necessitam de recursos adaptados para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Leitores de tela, softwares de apoio, teclados e mouses adaptados, entre outros, são recursos que podem ampliar a autonomia do docente com deficiência e favorecer sua efetividade pedagógica.

Esse cenário evidencia a urgência de implementar estruturas educacionais inclusivas que contemplem não apenas a acessibilidade física, mas também o uso de tecnologias assistivas e a oferta de apoio especializado. Assim, professores com deficiência poderão exercer sua profissão com dignidade, autonomia e qualidade. Para tanto, políticas públicas e práticas educacionais precisam ser repensadas de modo a eliminar essas barreiras e assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva a todos os profissionais da área.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS: DESAFIOS E TESSITURAS DO PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR

Ao analisar os relatos da trajetória estudantil e profissional dos professores com deficiência presentes nos estudos incluídos neste trabalho, observa-se que a maioria deles remete às experiências vividas na infância, período em que as famílias, na maior parte dos casos, não tinham conhecimento nem preparo para lidar com uma pessoa com deficiência.

Notoriamente, os relatos expressam que, quando crianças, esses professores não se percebiam como pessoas com deficiência. Com o tempo, entretanto, a condição tornou-se mais evidente, levando-os a se reconhecer como diferentes das demais pessoas. Muitos estudaram em escolas regulares, junto a estudantes ouvintes, e, até determinado momento, não se identificavam como pessoas com deficiência. É o caso de professores com deficiência auditiva que, segundo seus relatos, não se davam conta de que eram surdos (Moreira, 2014).

A descoberta da deficiência – entendida como uma característica fora do padrão normativo da sociedade – costuma ser um “choque” para a família, que frequentemente não sabe como lidar com a situação, seja por falta de instrução, de conhecimento ou de recursos. Muitas famílias não dispõem de condições financeiras para buscar estratégias de adaptação, como a matrícula em escolas inclusivas ou outras alternativas, o que resulta na inserção das crianças em escolas regulares, geralmente sem práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares ou acessibilidade em suas diversas dimensões: arquitetônica, comunicacional, programática, metodológica, instrumental, atitudinal e natural. O processo de inclusão da criança na vida escolar e social também depende do empenho e dedicação da família, ainda que, em muitos casos, seja evidente a falta de informação e de conhecimento acerca da inclusão em suas múltiplas nuances.

No caso dos professores surdos, a descoberta da perda auditiva e o desconhecimento ou a ausência de contato com sua língua natural – a Libras – durante a infância geravam sentimentos de inferioridade em relação às demais crianças. A falta de domínio da Libras e a ausência de intérpretes dificultavam o acompanhamento das atividades escolares (Moreira, 2014). Ainda assim, o papel da família foi apontado como essencial na formação (Orlando; Caiado, 2014). Enquanto alguns frequentaram a escola regular (Moreira, 2014; Orlando; Caiado, 2014), outros tiveram o privilégio de estudar em instituições especializadas para pessoas com deficiência (Orlando; Caiado, 2014; Farias, 2019).

No decorrer da trajetória acadêmica, com todas as dificuldades de acessibilidade, enfrentamento de preconceitos e estigmas da deficiência, alguns professores pensaram em

desistir dos estudos (Farias, 2019; Orlando; Caiado, 2014), outros não pensavam em ser docentes, em comandar uma turma de alunos (Costa; Garcia, 2020).

As dificuldades enfrentadas desde a infância se tornam, para alguns, muitas vezes desanimadoras para que uma pessoa com deficiência prossiga em seus estudos e seu trabalho. A própria sociedade é preconceituosa, talvez por falta de conhecimentos ou até mesmo por não acreditar na capacidade de uma PcD na realização de atividades cotidianas.

Mesmo como docentes em nível superior, com formação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), esses profissionais precisam mostrar competência devido a estigmas e preconceitos ainda existentes no ambiente universitário (Moreira, 2014; Farias, 2019; Costa; Garcia, 2020; Silva, 2021). Preconceitos ou desconfianças de capacidade vindos dos próprios alunos (Farias, 2019) ou até mesmo dos demais professores ouvintes e técnicos administrativos, que não estão preparados para a comunicação com o professor, muitas vezes a comunicação é expressa para o profissional de apoio e não para o docente (Farias, 2019; Costa; Garcia, 2020; Silva, 2021). Há casos em que, mesmo sendo cadeirante, com visão e audição, as pessoas ainda acham que são incapazes de entender/ouvir um diálogo.

O potencial da pessoa com deficiência frequentemente é colocado em segundo plano. Em geral, destacam-se suas limitações e dificuldades para desempenhar tarefas, associadas, muitas vezes, à ideia de incapacidade. As instituições raramente buscam oferecer ferramentas que possibilitem a superação dessas barreiras (Sousa Junior; Sales, 2020). Assim como pessoas sem deficiência necessitam de instrumentos para realizar suas atividades, professores com deficiência também precisam de condições de acessibilidade que lhes permitam planejar melhor suas aulas e comunicar-se de forma mais eficaz com alunos, colegas e demais profissionais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) foi criada para fortalecer os direitos e promover a igualdade, assegurando a essas pessoas melhores condições de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e em outras esferas, de modo a equipará-las em direitos às pessoas sem deficiência. A LBI (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, tem como objetivo central garantir o exercício pleno e equitativo dos direitos e liberdades fundamentais, promovendo a inclusão social e a cidadania.

A lei aborda diversos aspectos da vida cotidiana da pessoa com deficiência, com ênfase na eliminação das barreiras que ainda restringem seu acesso à educação, ao trabalho, à cultura, ao lazer, ao transporte e aos serviços de saúde. De forma abrangente, busca assegurar igualdade de oportunidades, tratando a deficiência não como obstáculo, mas como uma condição que deve ser respeitada e acolhida, de modo a favorecer uma inclusão efetiva.

No entanto, as pessoas com deficiência ainda sofrem com a falta de acessibilidade, embora, com o passar dos anos, tenham melhorado em alguns aspectos. Por outro lado, ainda existem barreiras, desde a autonomia em locomoção no ambiente até mesmo na comunicação e nos relacionamentos internos. Mesmo com a Lei de Cotas (Brasil, 2016), para ingresso de alunos e profissionais com deficiência, muitas instituições ainda falham em fazer com que o ambiente seja mais inclusivo, desde o arquitetônico (rampas em vez de escadas) até o treinamento de profissionais e alunos para melhor comunicação com surdos, cegos ou pessoas com outras deficiências.

O sistema educacional, muitas vezes, apresenta condições consideradas precárias e algumas instituições de ensino ainda não praticam o que está prescrito nas leis que garantem uma educação inclusiva e de direitos iguais. As garantias legais e normativas vêm atender aos educandos com deficiência, mas deixam de lado a possibilidade de que a pessoa que acessa o ambiente escolar seja um professor com deficiência, que, assim como os discentes, precisa enfrentar dificuldades para desempenhar o seu papel de docente (Sousa Junior; Sales, 2020).

A importância do professor com deficiência no nível superior é deixada de lado, o que pode ser verificado no pequeno número de trabalhos publicados nas bases de dados. Isso nos leva a entender que a inclusão está relacionada apenas aos alunos, esquecendo-se dos servidores, que podem ser professores ou técnico-administrativos com deficiência.

A partir disso, muitos professores com deficiência são atuantes em movimentos pela luta de igualdade nos ambientes sociais (Moreira, 2014), para promover melhor inclusão da pessoa com deficiência no espaço que frequentam. Os próprios professores com deficiência buscam conscientizar os alunos sobre a deficiência que possuem, ouvir suas opiniões, apontar atitudes cotidianas de preconceito e discriminação, contrapor a negação da deficiência e explicar a importância de assumir a deficiência como identidade (Farias, 2019).

É perceptível que existem muitas pessoas com deficiência, mas poucas conseguem chegar à docência no Ensino Superior. Logo, os professores com deficiência nas universidades precisam de apoio e de pessoas sem deficiência que lutem pela causa e que busquem a inclusão no ambiente de ensino.

O professor com deficiência é um determinante para superar os estigmas atribuídos e as abordagens tradicionais com fragmentação de conteúdo, podendo ultrapassar as reproduções do conhecimento para a produção dos saberes, com a reinvenção da própria prática (Sousa Junior; Sales, 2020), aliada à sua deficiência. O professor com deficiência não é um indivíduo isolado, pois, em uma visão transdisciplinar, é preciso ter uma conexão com os alunos, com todos que estão ao seu entorno e que fazem parte do ambiente em que está incluído. Para isso, precisa ter

um sentimento de pertencimento ao meio, sem barreiras no ir e vir, ter autonomia das ferramentas didáticas, ser respeitado, ser considerado capaz, ter voz e se sentir parte do todo.

A afirmação de que o professor com deficiência não é um indivíduo isolado é uma reflexão importante sobre a necessidade de inclusão verdadeira no ambiente educacional, e destaca que, para que a inclusão seja eficaz, não basta apenas integrar o professor fisicamente ao espaço, mas também garantir que ele tenha um sentimento de pertencimento e de participação plena nesse contexto.

A ideia de uma visão transdisciplinar propõe que, para que o professor com deficiência possa exercer seu papel de maneira plena, ele precisa estar conectado com os alunos e com todos os demais membros da comunidade escolar. O termo “transdisciplinar” sugere uma abordagem que reconhece a importância das relações sociais e ambientais para a formação e o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educacional. Isso implica que o ambiente de ensino deve ser construído de forma colaborativa e interdependente, em que todas as partes – estudantes, professores, gestores e funcionários – se respeitem e interajam de maneira inclusiva e integradora.

O ser professor universitário ainda é um espaço restrito a poucos, e uma pessoa com deficiência, quando vence todas as barreiras que tentam impedi-la de alcançar novos patamares e chega a um cargo profissional desejável, alcança uma conquista que prova sua capacidade de estar à frente de um trabalho de liderança e de produção de conhecimentos, que a iguala aos demais professores sem deficiência. A presença de um professor com deficiência na universidade ainda é pequena, mas, aos poucos, é possível verificar a atuação e o ganho no espaço docente.

Ao enxergar o papel do professor com deficiência no ensino e aprendizagem, novos significados ajudam a construir a identidade do professor que pretende ser. Na sala de aula, os alunos passam a perceber que não existem diferenças entre uma pessoa com deficiência e uma pessoa considerada “normal”. Percebem suas capacidades, suas potencialidades e que existe uma vida social, familiar e profissional. É um exemplo para os estudantes com deficiência de que existe a possibilidade de galgar patamares mais altos, ter acesso ao nível superior, passar em concurso público (Sousa Junior; Sales, 2020) e assumir cargos de liderança, mostrando que é possível vencer os obstáculos que surgirem na caminhada estudantil e profissional.

Nesta análise de trabalhos sobre o docente de nível superior com deficiência, foi possível perceber que a maioria dos professores era constituída por pessoas do gênero masculino. Em relação a isso, Veronezi, Ribeiro e Gomes (2022) mostraram que, mesmo que o percentual de mulheres com deficiência no Brasil seja maior que o de homens, o número de mulheres com

deficiência na docência é menor, se comparado ao número de homens. Segundo as autoras, a ciência ainda é “masculina, elitizada e perfectiva”, em que as mulheres, tanto sem deficiência quanto com deficiência, são silenciadas e têm pouca visibilidade; no entanto, sabe-se que podem contribuir para o avanço científico no país e, para isso acontecer, precisam de oportunidades.

Percebe-se que muitas barreiras enfrentadas pelo professor com deficiência são atitudinais, relacionadas à postura das pessoas sem deficiência diante da pessoa com deficiência; ao modo de agir ou até mesmo ao não saber como agir e se comunicar com essas pessoas. Essas atitudes precisam de mudanças internas, de conscientização, de treinamentos e, acima de tudo, de empatia e de reconhecimento de que a capacidade não está relacionada com a deficiência do indivíduo.

Através da realização do estado da arte sobre estudos que se dedicaram a apresentar memórias e trajetórias de professores com deficiência em Instituições de Ensino Superior Público Federal, foi possível perceber que existem poucas publicações sobre este assunto em um período de dez anos. Diante disso, percebe-se que os professores com deficiência no Ensino Superior precisam ser vistos, ganhar voz e expressar, além das conquistas, as dificuldades e barreiras enfrentadas para a execução de suas atividades escolares e profissionais.

É importante entender como esses professores enfrentam as dificuldades de acessibilidade e como trabalham para promover a produção do conhecimento. Entende-se que é preciso ouvir o professor com deficiência sobre a sua dificuldade de se sentir realmente incluído no sistema de Educação Superior para que, através de suas falas, seja possível planejar, tirar do papel e executar projetos inclusivos, de modo que esses professores possam transpor suas limitações por meio de uma abordagem humanística.

Mas, para isso, todo o ambiente precisa ser tratado em relação aos preconceitos e estigmas, ser preparado e instruído para reconhecer a diferença do outro e suas limitações, não como incapacidade, mas promovendo instrumentos que transpõem as dificuldades e facilitam o trabalho do professor em sala de aula e no ambiente escolar.

A quebra de preconceitos precisa ser concretizada dentro do próprio colegiado de professores, com os profissionais considerados sem deficiência que estão no mesmo nível de um professor com deficiência, com ocupação de cargo público, sem diferenças de “níveis” de conhecimento. É necessário entender a limitação e a capacidade do professor com deficiência, que, apesar de sua trajetória difícil, conseguiu chegar à profissão docente.

Sendo assim, as instituições de ensino não foram planejadas para a pessoa com deficiência e, mediante a lei de cotas e de reserva de vagas em concursos públicos, precisam

pensar e projetar um ambiente acessível em todos os sentidos, romper com os preconceitos e a visão capacitista, assim como reconhecer as habilidades e o potencial de cada um, para que realmente sejam consideradas instituições de ensino inclusivas.

A análise revelou que, embora existam esforços significativos na pesquisa sobre este tema, a quantidade de publicações ainda é limitada, refletindo a necessidade de mais estudos e discussões sobre a inclusão e a atuação de docentes com deficiência no Ensino Superior. Essa constatação enfatiza a importância de continuar promovendo a visibilidade e a pesquisa em torno das experiências e contribuições desses profissionais, para construir um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo para todos.

A inclusão de docentes com deficiência no Ensino Superior revela uma lacuna importante na literatura acadêmica, apontando que, embora haja esforços significativos no campo de pesquisa sobre o tema, o número de publicações ainda é relativamente restrito. Isso reflete uma necessidade urgente de mais estudos que aprofundem as experiências, os desafios e as contribuições desses profissionais no contexto educacional superior.

Essa constatação destaca a importância de ampliar a pesquisa e o debate sobre a inclusão de professores com deficiência para que se compreendam melhor as barreiras que esses profissionais enfrentam, bem como as estratégias de enfrentamento que utilizam para se integrar ao ambiente de trabalho e oferecer um ensino de qualidade.

QUINTA SEÇÃO - DESAFIOS DE EDUCADORES COM DEFICIÊNCIA

5 DESAFIOS ENFRENTADOS POR EDUCADORES COM DEFICIÊNCIA

As gerações passadas enfrentaram algumas dificuldades para o acesso ao Ensino Superior, porque não existiam muitas universidades e havia poucas vagas de acesso a elas. Assim, o acesso ao Ensino Superior restringia-se a alguns privilegiados financeiramente e mais bem colocados na sociedade. De fato, as gerações passadas enfrentaram dificuldades significativas no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior, principalmente devido a uma estrutura educacional limitada e a um sistema de acesso restrito.

Historicamente, o número de universidades era limitado, e o acesso ao Ensino Superior era restrito a um pequeno grupo da sociedade, geralmente os privilegiados financeiramente e aqueles que ocupavam posições sociais mais altas. Esse cenário reflete uma exclusão educacional que impedia a maioria da população de ter acesso à educação superior, perpetuando um ciclo de desigualdade.

No entanto, com o passar dos anos, foram criadas legislações que proporcionaram o aumento de oportunidades para os mais “desprivilegiados” na sociedade, como indígenas, negros e pessoas com deficiência. Isso ocorreu devido à expansão da educação superior, com o aumento de instituições e da população universitária, principalmente de estudantes da educação especial (Rocha; Lacerda; Lizzi, 2022), com a obrigação de reserva de vagas de acordo com a Lei nº 13.409, de 2016 (Brasil, 2016).

A exclusão de pessoas ao acesso ao Ensino Superior foi construída por princípios meritocráticos, competitivos e seletivos, o que excluía aqueles considerados incapazes de aprovação nos vestibulares. Seletividade essa que não faz parte da estrutura universitária, mas da individualidade do candidato (Silva, 2018). Para Morin (2005, p. 20), “o princípio da exclusão é a fonte do egoísmo, capaz de exigir o sacrifício de tudo, da honra, da pátria e da família”. Já o princípio da inclusão “permite incluir o seu Eu no Nós [...] conduzir ao sacrifício de si pelos seus, pela sua comunidade [...]”.

Para “universalizar” o Ensino Superior, foram criadas políticas de acesso e, dentre as políticas de inclusão no Ensino Superior, tem-se a Política de Cotas, uma ferramenta para inserir pessoas nos espaços acadêmicos, por meio do Decreto nº 12.711, de 2012 (Brasil, 2012), com a finalidade de democratizar o acesso às universidades públicas, seja devido a questões étnicas, a classes sociais desfavoráveis ou a algum tipo de deficiência que as impeça de acessar e

permanecer no Ensino Superior. Visto que as pessoas com deficiência ainda enfrentam barreiras distintas, isso pode estar relacionado à história da exclusão e do assujeitamento social, com limitações de desenvolvimento (Silva, 2018).

A Política de Cotas no Brasil, imposta pelo Decreto nº 12.711 de 2012, tem sido um marco importante na busca pela democratização do acesso ao Ensino Superior, promovendo inclusão e igualdade de oportunidades para grupos historicamente marginalizados. Essa política de ações afirmativas foi criada com o objetivo de garantir o ingresso nas universidades públicas de pessoas que enfrentam barreiras estruturais e sociais, como pessoas negras, indígenas, estudantes oriundos de escolas públicas e pessoas com deficiência.

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), representa um marco importante na garantia de direitos e na promoção da igualdade para as pessoas com deficiência no Brasil. O Art. 1º da lei estabelece os direitos fundamentais dessas pessoas, garantindo-lhes igualdade de condições para o exercício da cidadania, liberdade e inclusão plena na sociedade. Portanto, a pessoa com deficiência está assegurada pela LBI (2015) a ter condições de igualdade, de direitos, de liberdade, de inclusão e de cidadania.

Dessa forma, a lei define a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou intelectual, que, em interação com diversas barreiras, pode obstruir sua plena participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015). Esse conceito é crucial para a compreensão de como a sociedade deve tratar as pessoas com deficiência, não apenas com base em suas condições de saúde ou limitações, mas no contexto das barreiras sociais, físicas, atitudinais e educacionais que frequentemente impedem sua participação integral na sociedade.

Apesar de existirem leis e decretos mais recentes para a inclusão da pessoa com deficiência, na década de 1980 alguns princípios foram promulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o Ano Internacional das Pessoas Deficientes⁷, proclamado em 1981, e a Década das Nações Unidas das Pessoas com Deficiência (1982-1992), para dar ênfase a movimentos e à criação de leis com o intuito de promover maior igualdade de oportunidades para as pessoas com necessidades especiais (Cabral; Santos; Mendes, 2018).

Na década de 1990, o movimento de inclusão e a busca pela valorização da pessoa com deficiência tiveram um papel de destaque na sociedade, por meio das mobilizações sociais e

⁷ Várias leis alteraram o termo “pessoa deficiente” para “pessoa com deficiência”. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi um marco nessa mudança, adotando a linguagem que valoriza a pessoa e não a deficiência.

das declarações divulgadas nos fóruns mundiais, como a Declaração de Jomtien (Tailândia), na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990), e a Declaração de Salamanca (Espanha), em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que influenciaram as reformas para romper a exclusão histórica das pessoas com deficiência (Giabardo; Ribeiro, 2017).

Tendo em vista que os movimentos sociais não são apenas para o conhecimento/reconhecimento da deficiência – porque ela já é vista nos espaços sociais (Da Costa; Garcia, 2020) –, pode-se afirmar que, nas décadas de 1990, o movimento de inclusão e a valorização das pessoas com deficiência ganharam destaque na sociedade, principalmente devido às mobilizações sociais que buscavam reverter a exclusão histórica e promover os direitos dessa população. Essas mobilizações culminaram em declarações e eventos internacionais que estabeleceram diretrizes importantes para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

No Brasil, a partir da década de 1990, começaram a acontecer mudanças na política da educação brasileira. Na busca da equidade e igualdade, as instituições de Ensino Superior passaram a se organizar para poderem melhor atender as pessoas com deficiência, na adequação de espaços físicos e de serviços de apoio (Poker; Valentim; Garla, 2018). Porém, não basta apenas dar a oportunidade de inclusão do aluno no Ensino Superior; também é importante planejar aulas que incluam o estudante com deficiência para que não seja uma aula inacessível e para que esse aluno não encontre uma barreira pedagógico-curricular e mantenha sua permanência no curso (Silva, 2018).

As instituições superiores também têm aberto oportunidades, com reserva de vagas não apenas para alunos com necessidades especiais, mas também para profissionais, incluindo professores com algum tipo de deficiência e outros profissionais que são importantes para o apoio ao ensino. Porém, ainda existe falta de conhecimento por parte do empregador sobre o potencial da prática da docência de pessoas com deficiência, além da precariedade de infraestrutura, acessibilidade e equipamentos que possam auxiliar os professores com necessidades especiais na prática pedagógica (Giabardo; Ribeiro, 2017).

É preciso maior investimento em infraestrutura das universidades e mudanças na concepção curricular na formação dos professores e profissionais da educação para a educação inclusiva, de modo que os estudantes, após o ingresso no Ensino Superior, consigam permanecer e concluir com êxito o curso (Anache; Cavalcante, 2018) e possam ingressar no mercado de trabalho, seja como professor ou como outro profissional (Giabardo; Ribeiro, 2017).

Em relação ao problema de acesso, as instituições de Educação Superior têm enfrentado desafios para atender à diversidade de grupos historicamente excluídos, desde a separação de vagas para esses estudantes e professores, até os custos da matrícula e as adequações físicas do ambiente, como banheiros acessíveis para cadeirantes, rampas e profissionais de apoio, que incluem intérprete de língua de sinais durante a aula ou guia (Alzate, 2018).

Porém, mesmo com a expansão da política educacional inclusiva em Universidades Federais, com incentivo da lei de cotas e de projetos de acessibilidade, ainda existem algumas desvantagens em instituições, como a falta de aparato para efetivar mudanças necessárias, ausência de suporte para as discussões sobre as dificuldades e de operacionalização do processo, como intérpretes para surdos e serviços de apoio para aluno e professor (Poker; Valentim; Garla, 2018). Nesse sentido, mais ações precisam ser viabilizadas quanto à acessibilidade, à flexibilidade, pertinência, equidade e participação em programas acadêmicos (Alzate, 2018).

Algumas universidades possuem barreiras arquitetônicas, o que impede o indivíduo com deficiência física de transitar livremente nos espaços da instituição. O professor com deficiência ainda lida, no dia a dia, com as barreiras atitudinais das pessoas sem deficiência, o que dificulta o processo identitário docente no espaço escolar, assim como o descrédito em sua atuação docente (Costa; Garcia, 2020; Veronezi; Ribeiro; Aquino Gomes, 2022).

Os profissionais com deficiência têm dificuldade de inclusão no mercado de trabalho e em outras esferas sociais, porque muitas pessoas sem deficiência ainda mantêm o estigma de que a pessoa com deficiência é incapaz de exercer sua cidadania, sendo vista como inválida e dependente, necessitando de uma terceira pessoa para apoio em suas atividades. Isso dificulta o reconhecimento de que indivíduos com deficiência são pessoas produtivas e de garantir sua autonomia econômica e social, resultando em exclusão e isolamento (Veronezi; Ribeiro; Gomes, 2022).

5.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE NOS CURSOS SUPERIORES NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN

Na educação brasileira, existe uma lacuna na formação pedagógica específica para a docência universitária, pois a maioria dos professores da educação superior é formada em cursos técnicos, não tendo preparo didático para a prática pedagógica, considerando que as disciplinas de formação pedagógica se resumem a 60 (sessenta) horas em cursos de Metodologia do Ensino Superior, conforme a Resolução nº 12/83, artigo 4º. Os docentes podem ter sua formação ampliada por meio de cursos de Mestrado ou Doutorado, porém, muitas vezes,

o currículo desses cursos não oferece disciplinas voltadas à formação didático-pedagógica (D'Ávila; Zen; Guerra, 2020).

Os professores que não têm formação específica em docência, em sua maioria, não possuem aptidão para o ensino e a pesquisa, deixando uma lacuna no sistema educacional superior, porque a pesquisa precisa ser intrínseca à docência. Não basta ter apenas uma formação inicial, pois esta não consegue abarcar a complexidade das atividades do Ensino Superior; do mesmo modo, as formações *stricto sensu* não conseguem resolver os problemas que envolvem a docência nesse nível de ensino, sendo necessária uma formação constante e contínua. O professor precisa ter a capacidade de pensar de modo multidimensional (Castro; Barros; Barreto, 2018).

A formação continuada é um meio de aperfeiçoamento profissional, com agregação de novos conhecimentos, seja na teoria ou na prática, para melhorar a desenvoltura no ensino-aprendizagem e a qualidade das aulas (Santos; Sá, 2021). A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, artigo 63, inciso III, aponta a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação, em qualquer nível de atuação (Brasil, 1996).

As escolas separam os conhecimentos em disciplinas como algo isolado, em vez de associar e entrelaçar. Não fazem conexões com as situações cotidianas, nem consideram problemas permanentes e emergentes, o que contribui para que o ensino se torne incompleto e parcial (Morin, 2015).

A escola, em si, é algo complexo, pois acolhe diversas culturas, pensamentos e sentimentos, sendo um ambiente com todas as características para a reforma do pensamento. Não deve apenas transmitir conteúdos e repassar informações aos alunos de forma desconectada, mas dar sentido e significado aos conhecimentos, sendo necessárias mais discussões humanizadas dentro das escolas (Pereira Filho, 2019).

Na perspectiva adotada pelo filósofo, sociólogo, antropólogo e pensador francês Edgar Morin, o complexo significa “entretecido junto”, em que “tudo se liga a tudo”: uma totalidade social abrangente e não hierárquica, um pensamento que não separa, mas une e busca relações interdependentes (D'Ávila; Zen; Guerra, 2020). De acordo com Morin, o pensamento complexo é capaz de compreender a organização, reunir, contextualizar, globalizar e, ao mesmo tempo, reconhecer o individual (2000, p. 213).

O pensamento complexo de Morin abre novas possibilidades de reflexão ao destacar as relações de interdependência entre os fenômenos, o conhecimento e seu contexto. Trata-se de uma tecitura que torna inseparáveis pessoa e sociedade, professor e aluno. Esse pensamento não

oferece soluções prontas ou métodos didáticos a serem simplesmente aplicados na educação, mas propõe uma reforma do modo de pensar. A construção do conhecimento é contínua, marcada pelas especificidades da jornada e pelas múltiplas dimensões que a compõem (Santos; Sá, 2021).

A complexidade busca superar as condições limitadoras da produção do saber ao defender uma perspectiva que reconhece as várias dimensões presentes em qualquer fenômeno. Para orientar esse olhar, Morin formulou princípios complementares e interdependentes que auxiliam na compreensão da complexidade (Pereira Filho, 2019). Entre eles, destacam-se: o princípio hologramático, a causalidade retroativa, o princípio dialógico, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (Góes et al., 2019; Pereira Filho, 2019).

O princípio hologramático indica que a parte está presente no todo e o todo se encontra inscrito em cada parte (Góes et al., 2019). Em outras palavras, o todo carrega as partes e cada parte guarda, em si, uma expressão do todo (Pereira Filho, 2019).

O princípio da causalidade retroativa propõe compreender os indivíduos como, simultaneamente, produtos e produtores do processo social e histórico. Nesse movimento circular, os sujeitos interagem com o meio, modificam-no e, ao mesmo tempo, são modificados por ele (Menegazzi, 2019).

Por seu turno, o princípio dialógico ressalta a coexistência de contradições e a possibilidade de conciliações provisórias (Góes et al., 2019). Na educação, a dialogicidade possibilita reconhecer divergências culturais, modos distintos de aprender, de vestir ou de se posicionar, permitindo que professores e alunos construam saberes em movimento (Pereira Filho, 2019).

A interdisciplinaridade se manifesta no encontro de diferentes disciplinas que colaboram entre si, enquanto a transdisciplinaridade ultrapassa as fronteiras disciplinares, integrando-as em um novo patamar de unidade e organização do conhecimento (Góes et al., 2019; Pereira Filho, 2019).

Morin acredita que, embora no sistema educacional a transdisciplinaridade e a complexidade sejam concebidas separadamente, devem ser articuladas, de modo que uma seja o princípio da outra. Defende a necessidade de uma reforma no pensamento e no ensino, a partir da perspectiva transdisciplinar, que possibilite a formação de cidadãos éticos, solidários e preparados para enfrentar os desafios da sociedade (Góes et al., 2019). Para Morin, o pensamento complexo busca superar falhas do pensamento científico hegemônico, propondo a reforma do modelo científico atualmente utilizado, sem, contudo, romper com ele. Destaca ainda a importância das inter-relações entre os fenômenos, segundo as quais, ao estudar o todo,

é preciso compreender as partes e, ao estudar as partes, é preciso compreender o todo (Pereira Filho, 2019).

A complexidade busca religar saberes, considerando que, para compreender os fenômenos, é necessário levar em conta todos os fatores tecidos e circunstâncias interdependentes, com suas ligações mútuas. Nesse sentido, torna-se essencial articular todas as áreas do conhecimento, investigando a complexidade do objeto e seu contexto. Ao unir os saberes das disciplinas em uma elaboração integrada, torna-se possível compreender o todo (Bueno, 2020).

Os docentes dos cursos superiores, assim como de outros níveis da educação, precisam imaginar outros contextos e relações, fazer conexões, permitir novas formas de integração de conhecimentos, ouvir e se deixar ouvir. O pensamento complexo pode contribuir para um novo olhar sobre o contexto educacional, favorecendo a superação de ideias fragmentadoras e reducionistas dos saberes. A formação continuada é fundamental para a construção do pensamento tecido, pois permite compreender que a prática docente deve ser compartilhada e construída coletivamente, com a participação de professores e alunos, de forma cooperativa, no processo de ensino-aprendizagem (Santos; Sá, 2021).

5.2 POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE

A inclusão de pessoas com deficiência (PcD) nas escolas e universidades não diz respeito apenas a uma reestruturação física do ambiente educacional, como a criação de rampas de acesso e salas equipadas com tecnologias que auxiliem pessoas com deficiência visual ou auditiva, mas também a uma reconfiguração pedagógica, criando um ambiente de diálogo e favorável à diversidade. Trata-se de tornar a instituição acessível em todos os seus aspectos. É uma questão organizacional, na qual também deve ser considerada a permanência desse alunado, já que a taxa de evasão de alunos com deficiência é alta. É necessário garantir que a PcD tenha todo o aproveitamento necessário à sua formação e à sua constituição cidadã. Esse direito também está regulamentado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

As escolas e universidades, ao atenderem alunos com deficiência, deverão respeitar as normas das políticas públicas implementadas e, assim, garantir a continuidade desses estudantes. Nesse sentido, Guerreiro e Queiroz (2019, p. 234) alegam que

As políticas públicas voltadas à inclusão escolar perpassam pela criação de medidas que contemplem o respeito às diferenças de forma a viabilizar, além do acesso, a permanência e o desenvolvimento da aprendizagem, pois os alunos com necessidades educativas especiais precisam ter acesso à escola e a mesma precisa voltar-se para um ensino centrado no aluno, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades e necessidades de aprendizagem.

É indispensável que o aluno com deficiência tenha total acesso aos recursos escolares e universitários essenciais e, acima de tudo, que a instituição esteja apta a recebê-lo, dispondo de tecnologias assistivas eficientes.

Um dos feitos mais recentes em prol da educação inclusiva foi a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em 2009, que tem como meta a complementação do aprendizado de estudantes com necessidades específicas. O documento estabelece as “diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (Brasil, 2009).

O AEE, entretanto, também contempla o Ensino Superior, ainda que poucas instituições ofereçam esse recurso a seus estudantes. Isso talvez se deva à falta de conhecimento desses alunos sobre seus direitos na universidade ou, ainda, ao desconhecimento da própria instituição acerca da relevância desse atendimento no processo de formação dos estudantes. Tal fator pode estar associado também à escassez de recursos (Evaristo; Asnis; Cardoso, 2022).

A proposta apresentada pelo AEE é de caráter obrigatório e deve ser ofertada por todos os sistemas de ensino, funcionando em horários distintos dos das aulas e em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais (Silva; Silva; Silva, 2020). Essas salas devem ter organização específica, com mobília adequada, materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade que atendam às necessidades de todos os alunos. Além disso, é indispensável a presença de profissionais especializados e o cumprimento do que está previsto em lei.

Contudo, mesmo com a existência da legislação, a prática evidencia que a falta de acessibilidade ainda é um problema alarmante. Apesar das leis, a inclusão não se configura como uma realidade satisfatória, e muitos desafios ameaçam a garantia dos direitos humanos. Mas, afinal, o que é acessibilidade? Para Azevedo (2022, p. 2), “a acessibilidade pode ser definida como acesso com segurança e autonomia de todos, incluindo as pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida, ao meio físico da sociedade, à comunicação e ao transporte”.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), em sua norma NBR 9050:2004, entende que a acessibilidade é “a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos” (ABNT,

2015). Complementando essa ideia, tem-se a definição da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que entende o termo como

Possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2000).

A partir desses termos, percebe-se a acessibilidade como condição essencial para a inclusão de pessoas com deficiência, auxiliando na relação entre sociedade e indivíduo e garantindo a todos os que possuem mobilidade reduzida o direito de levar uma vida com o máximo possível de independência.

Mesmo considerando que incluir não significa apenas adaptar espaços físicos (conforme supramencionado), a acessibilidade é um conceito imprescindível, pois viabilizar o acesso das PcD é permitir sua liberdade e concretizar o direito de ir e vir.

A LBI, em seu artigo 53, destaca: “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e participação social” (Brasil, 2015). Assim, a construção e a reforma de espaços públicos devem levar em conta todos esses elementos.

Não obstante, é válido lembrar que a acessibilidade não diz respeito somente às pessoas com deficiência física, mas também às pessoas com deficiência visual, surdos e indivíduos com doenças neurológicas que dificultam a locomoção. Essas pessoas vêm ganhando consciência de seus direitos e passando a exigí-los nos âmbitos civil, político, social e econômico, o que muito contribui para o rompimento de paradigmas. Afinal, uma população consciente de seus direitos é uma população que dificilmente será subordinada.

Sobre isso, o artigo 84 da LBI dispõe que “a pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas” (Lei nº 13.146, de 2015). Além disso, as PcD podem designar pessoas de sua confiança para participar das decisões a serem tomadas (Gadelha et al., 2022).

Pensar a educação a partir de processos que primam pela integração social é compreender seu caráter universal e indispensável a qualquer ser humano. Incluir é reconfigurar moldes antes adotados como verdades imutáveis, a fim de que todos os indivíduos sejam igualmente contemplados e possam usufruir de todos os benefícios e deveres como cidadãos.

A educação, vista enquanto processo de formação de base, é indiscutivelmente um dos principais pilares da sociedade contemporânea, tendo em vista, em especial, a estrutura que determina e gerencia as relações sociais, as quais se desenvolvem movidas pelas relações

econômicas de produção. Essa estrutura é chamada capitalismo, que, apesar de fundado na modernidade, possui origens mais antigas, desenvolvidas ao longo de processos graduais que, aos poucos, construíram e moldaram o sistema capitalista e a sociedade moderna. Este fornece os contornos da sociedade a partir dos determinantes econômicos, colocando o trabalho no centro dos interesses sociais, responsável pela mediação das relações.

Como bem se sabe, uma das principais características das sociedades capitalistas é o seu caráter competitivo, que marca uma profunda desigualdade social entre certos grupos, em que alguns são favorecidos e outros prejudicados. Durante muito tempo na história recente da humanidade, indivíduos que não se encaixavam no padrão físico exigido pelo mercado de trabalho, apresentando algum tipo de transtorno ou deficiência física ou psicológica, foram excluídos da vida social, das escolas e do próprio mercado de trabalho.

Sendo assim, pensar o contexto do processo de ensino e aprendizagem para indivíduos com necessidades específicas é indispensável para compreender as características desse processo, bem como suas imbricações com a realidade vivenciada atualmente, marcada, sobretudo, pelo avanço das tecnologias digitais.

Nessa conjuntura, a educação é concebida como um processo de preparo dos indivíduos para a vida em sociedade, que culmina em um preparo para o mercado de trabalho, em uma escala linear, na qual a escola está na base desse processo. Se a família constitui a base formativa para a vida em sociedade, sendo a primeira experiência social dos indivíduos, a escola, dando continuidade em certos aspectos, constitui a base formativa da própria sociedade, sendo a primeira experiência fora do ambiente doméstico, na qual se experimenta o gosto da vida em sociedade. A universidade, por sua vez, dá continuidade a essa formação, especializando sujeitos nos mais diversos ofícios e colaborando para a manutenção da qualidade de vida das gerações futuras.

Assim, indivíduos que não tiverem a chance de frequentar a universidade, ou que mantiverem um percurso apenas com fins obrigatórios, de alcançar um diploma, ficam prejudicados nesse processo social. Tendo em vista que a educação é assegurada por lei como um direito básico e universal, não podem ocorrer situações que gerem a exclusão de indivíduos no acesso ao processo educacional.

Entretanto, cenários que evidenciam desigualdade no acesso à educação ainda são recorrentes na sociedade brasileira. Um dos grupos mais prejudicados nesse contexto são os alunos com deficiência, que têm dificuldades em se integrar ao convívio social das escolas e faculdades, por falta de preparo dos profissionais e da estrutura institucional, ficando à margem das relações sociais estudantis.

Diante dessa realidade, marcada por inúmeros desafios, surgem iniciativas que visam, senão mitigar, ao menos suavizar o problema. E é nesse contexto que se insere a importância do desenvolvimento de pesquisas científicas sobre o assunto, aliadas à promoção de políticas públicas que atendam à demanda dos grupos sociais segregados por um sistema educacional que, mesmo em pleno século XXI, insiste em carregar valores mecanicistas e excludentes.

Para nortear o processo de educação inclusiva na Educação Básica e Superior, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007 (Brasil, 2007). Anos depois, pela Lei nº 12.711, de 2012 (Brasil, 2012), as Universidades Federais e Instituições Federais passaram a reservar vagas para pessoas com deficiência, conforme assegurado por essa lei.

Para reafirmar o direito da pessoa com deficiência de ser incluída e ter acesso à Educação Superior, para sua inclusão social e cidadania, foi instituída a Lei nº 13.146, de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esse direito proporciona à pessoa com deficiência uma inclusão igualitária em relação às pessoas consideradas sem deficiência, conforme inciso XIII, capítulo IV. No Art. 55, explica-se que a concepção de projetos físicos, de transporte, tecnologias e serviços deve promover a acessibilidade. Além disso, o poder público deve promover a inclusão de conteúdos temáticos nas diretrizes curriculares do Ensino Superior e da educação profissional e tecnológica (Brasil, 2015).

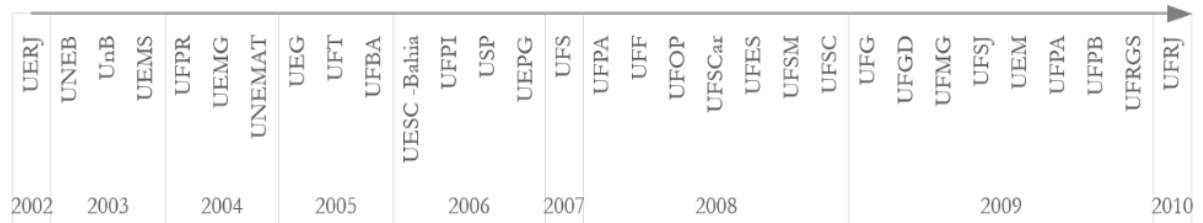
Percebe-se que a criação de leis contribuiu para o ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior Público Federal. Contudo, para que essas conquistas acontecessem, foram necessários vários movimentos nacionais e internacionais em prol da democratização do acesso à educação superior. Esses movimentos sociais, que incluíam pessoas com deficiência e suas famílias, tiveram na década de 1980 como característica principal a representação dos próprios indivíduos com deficiência, e não de especialistas.

Nos anos seguintes, em 1984, foi fundada a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FBEC), atualmente inapta; a Organização Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência Física, que, por meio de suas representações, participou de discussões que criaram a Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas com Deficiência (Corde); e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, entidade filantrópica que defende as políticas linguísticas, a educação, a cultura, o emprego, a saúde e a assistência social para a comunidade surda brasileira (Orlando; Caiado, 2014).

Algumas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras adotaram ações afirmativas de ingresso em escolas públicas para candidatos pretos e pardos (PP), indígenas (I) e/ou pessoas

com deficiência (PcD), mesmo antes da aprovação da Lei nº 12.711/12 (Cabral, 2018), como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Linha cronológica das IES (estaduais e federais) que adotaram ações afirmativas para pretos e pardos (PP), indígenas (I) e/ou pessoas com deficiência (PcD)



Fonte: Cabral (2018).

Antes da aprovação da Lei nº 12.711/2012, de 22 Instituições de Ensino Superior (IES), 86% previam ações afirmativas de ingresso a candidatos provenientes de escolas públicas (EP), sendo que 23% eram para pessoas com deficiência (PcD), podendo citar a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (Cabral, 2018). As Instituições Federais de Ensino Superior possuem autonomia para desenvolver projetos de inclusão, promovendo o incentivo e proporcionando qualidade de vida aos alunos nos ambientes de ensino. No entanto, as Universidades ainda têm muito a melhorar no quesito acessibilidade e na circulação dos estudantes com deficiência no ambiente institucional (Santos, 2012).

Rodrigues (2020) aponta cronologicamente algumas ações afirmativas promovidas pelo Instituto Federal de Sergipe (IFS), conforme descrito a seguir:

- Criação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), através da Resolução nº 0000126/1996, que dentre os programas continha a formação e qualificação para PcD com o intuito de inclusão profissional;
- No ano 2000, foi lançado o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, com o objetivo de incluir alunos com deficiência nas Instituições Federais de Educação;
- No ano de 2001, aconteceu a implantação do NAPNEE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais);
- A partir de 2001, a implantação da Política de Cotas para PcD;

- No período de 2010-2011, foi realizado um projeto de pesquisa sobre acessibilidade, direitos e garantias no Campus Lagarto;
- Em 2012, o IFS já tinha seis unidades, e o NAPNEE passou a ser NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas), nos campi Lagarto, São Cristóvão, Itabaiana, Glória e Estância;
- Em 2014, através da Resolução nº 03/Conselho Superior, foi aprovado o Regulamento Interno do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE/IFS);
- A partir do ano de 2012, se tornou obrigatório inserir na matriz dos cursos de licenciatura e de outras graduações do IFS a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- A partir do ano de 2014, professores/estudantes/técnicos administrativos recebem treinamentos na Língua Brasileira de Sinais (Libras) para melhor comunicação entre surdos e redução da barreira comunicacional;
- A partir do ano de 2016, tem sido promovida a Semana de Acessibilidade para melhor preparação da comunidade acadêmica para saber lidar com alguma necessidade específica;
- A partir do ano de 2017, foi instaurado o Projeto de Acessibilidade Digital, para melhor acesso a sites e sistemas informatizados do IFS e tecnologia assistiva;
- A partir do ano de 2018, houve a promoção do Encontro de Libras do IFS para comemorar o dia do surdo no mês de setembro.

Com base na leitura realizada nos documentos mais recentes do IFS, que estão discriminados na Figura 3 a seguir, é possível constatar que a instituição não tem programa de acolhimento e regimentos institucionais que deem amparo legal aos servidores ingressantes (que já entram pelas cotas ou não), sejam docentes, técnicos ou terceirizados, como também a comunidade externa, pela política de cotas ou não, no tocante a nos oferecer condições de acessibilidade compatíveis com cada demanda particular do servidor com deficiência. Infelizmente nem contabilizados somos. Eu entrei na instituição pela vaga ofertada a pessoas com deficiência, e, durante as minhas tentativas para identificar quantos docentes com deficiência há nos campi, foi dado como resposta “Inexistente”. Há uma invisibilidade desumana que precisa ser descortinada.

Figura 3 - Documentos recentes associados à inclusão no Instituto Federal de Sergipe

Documento	Publicação	Objetivo	Público-alvo
Resolução	RESOLUÇÃO CS/IFS Nº 76, DE 06 DE MAIO DE 2021	Dispõe sobre o Regulamento Interno do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do IFS.	Colaboradores do NAPNE
Resolução	RESOLUÇÃO CS/IFS Nº 79, DE 21 DE MAIO DE 2021	Dispõe sobre o Regulamento de Ações Pedagógicas Inclusivas para Pessoas com Necessidades Específicas no âmbito do IFS.	Docente
E-book	ORIENTAÇÕES DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO REMOTO 2021 - Editora IFS	Auxiliar docentes no desenvolvimento de suas estratégias de ensino, com foco nos estudantes com necessidades específicas.	Docente
E-book	A DIFERENÇA ESTÁ NO OLHAR: guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas. 2021 - Editora IFS	Difundir o olhar inclusivo e possível frente à condição humana de sujeitos diferentes em sua formação integral.	Docente
Recomendação	RECOMENDAÇÃO CD/IFS Nº 48, DE 16 DE SETEMBRO DE 2022	Recomenda a utilização do Documento orientador sobre os procedimentos técnicos realizados pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas.	Colaboradores do NAPNE do IFS
Resolução	RESOLUÇÃO CS/IFS Nº 176, DE 19 DE JANEIRO DE 2023	Dispõe sobre o Regulamento do Núcleo de Acessibilidade e Educação Inclusiva - NAEDI do IFS.	Colaboradores do NAEDI do IFS

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Em relação às conquistas em Universidades e Institutos Federais, não basta apenas a reserva de vagas para que essas pessoas se sintam incluídas na educação, ou até mesmo a acessibilidade. Torna-se evidente a necessidade de inclusão interna nas atividades da instituição de ensino superior, com um olhar mais inclusivo de todos que estão no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista, também, que não é apenas o aluno com necessidades especiais que precisa desse olhar inclusivo, mas também professores com deficiência, que estão ali porque são capazes de atuar na profissão docente e que necessitam de melhor suporte para suas práticas didáticas e para um ambiente mais inclusivo, seja relacionado ao aspecto físico-arquitetônico, seja a todo o processo educacional do qual fazem parte.

Apesar das restrições no ambiente educacional e em outros espaços da sociedade, algumas pessoas com deficiência conseguiram vencer várias barreiras impostas pelo sistema, concluíram o nível superior, se especializaram por meio da pós-graduação stricto sensu, chegaram à docência no Ensino Superior e se aproximaram do conhecimento científico e universal depois de um longo processo escolar. Certamente, deixaram marcas profundas de luta e superação, conseguiram ultrapassar todos os empecilhos e restrições decorrentes da sua deficiência (Orlando; Caiado, 2014), que poderiam levá-los a desistir de galgar novos patamares na vida estudantil e profissional.

O processo de inclusão é, ainda, marcado por um caráter de complexidade que abre espaço para a exploração da Teoria da Complexidade, proposta por Morin (1999), que

estabelece as bases conceituais do que se considera complexo, com base em diversos princípios, dentre os quais merecem destaque: a aproximação de múltiplos contextos por meio das relações sistemáticas (processos que fogem à ordem da hierarquia e assumem um caminho de disseminação, influência e interação entre diversas estruturas), a auto-organização (que versa sobre os métodos pelos quais diferentes sistemas se auto-organizam na busca por seu espaço) e a incerteza (que aponta para o lado imprevisível das ações humanas).

Todas essas etapas corroboram, em termos educacionais, para o surgimento de novas estruturas não planejadas e não previstas, que resultam da interação de vários elementos sociais, como é o caso da educação especial: uma modalidade de ensino voltada às necessidades individuais de pessoas com deficiência.

5.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS E INTEGRADORAS: NUANCES E CONCEPÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E NA TRAJETÓRIA DE VIDA DO DOCENTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO PÚBLICO FEDERAL

A pessoa com deficiência, ao ingressar no curso superior, passa por grandes obstáculos, como a ausência de estratégias que respeitem as diferenças. Como exemplo, tem-se o aluno surdo, que não sabe se deve olhar para o intérprete ou anotar o que está no quadro, ou até mesmo como registrar um conceito citado pelo professor. Isso o torna refém de uma estrutura escolar e de um espaço que não facilita a acessibilidade (Moreira, 2014).

Apesar de ingressar no Ensino Superior, as lideranças exercidas por pessoas com deficiência ainda são consideradas escassas (Farias, 2019). Na maioria das vezes, o potencial de uma pessoa com deficiência (PcD) é deixado em segundo plano, sendo elencadas limitações e dificuldades para desempenhar tarefas, assim como a rotulação da pessoa com deficiência como incapaz, sem oportunizar ferramentas para que ela possa transpor suas limitações. A relação entre docência e deficiência possibilita um debate e uma melhor análise da inclusão nos ambientes escolares a partir das experiências vivenciadas nas atividades docentes (Sousa Junior; Sales, 2020).

A comunidade universitária ainda apresenta atitudes de surpresa, espanto ou indiferença diante de um discente com deficiência, assim como em relação a um professor com deficiência, em momentos de reuniões ou até mesmo em ações de pesquisa e extensão. Diante da surpresa dos alunos, uma professora cega expõe a importância de conversar com a turma, conhecer suas opiniões sobre preconceito e discriminação e a necessidade de assumir a deficiência. Para um professor cego, é importante a utilização de tecnologias assistivas, seja por meio do Sistema

Braille ou de outros mecanismos e dispositivos móveis que ampliem o acesso à informação e à comunicação (Farias, 2019).

Moreira (2014) apresentou relatos de cinco professores surdos de IES (Universidades Federais, Instituto Federal e Universidades Particulares) que ministram Libras, na faixa etária de 29 a 39 anos, sendo um professor com doutorado, um com mestrado, dois mestrandos e um especialista. Todos os professores são bilíngues; no entanto, três deles, mesmo dominando a língua portuguesa, usam a Língua de Sinais como meio de comunicação e de ensino/aprendizagem. Evidenciou-se que, a princípio, essas pessoas não tiveram apoio dos pais devido à falta de informação sobre a iniciação em Língua de Sinais, necessária para uma melhor comunicação com o filho. A ausência de linguagem específica faz com que o surdo não perceba por muito tempo que é surdo. A oralização do surdo passa a ser uma cobrança e, quando não atingida, deixa marcas de inferioridade e um rótulo preconceituoso, principalmente no que diz respeito ao intelectual.

Ser docente de nível superior no Brasil é uma conquista restrita a poucas pessoas e, para um professor surdo, foi considerado impossível por muito tempo, pois existiram diversos obstáculos, como a inexistência de acessibilidade linguística para a comunicação, assim como a necessidade de vencer o olhar da indiferença (Moreira, 2014).

Devido às atitudes estereotipadas em relação à aptidão para a prática docente, é inédito ter um professor com deficiência liderando uma sala de aula. Diante disso, as escolas perdem os benefícios que esses professores podem trazer, que incluem novas formas de aprendizado e o uso de ferramentas pedagógicas (Sousa Junior; Sales, 2020).

De acordo com Maturana e Varela (1998), a aceitação do outro no conviver e no comunicar é um fundamento biológico do fenômeno social; ou seja, sem a aceitação do outro não há socialização, e é no conviver socialmente que o ser humano se humaniza. Ainda acrescentam que a destruição da aceitação do outro ocasiona a destruição ou, até mesmo, limita o fenômeno social, destruindo o ser humano e seu processo biológico (1995 apud Alves; Oliveira; Pereira, 2018).

Os professores com deficiência precisam de acessibilidade, e não de ajuda. As universidades precisam preparar a comunidade acadêmica para a comunicação com a pessoa surda, sem a necessidade de requisitar intérpretes de Libras sempre que precisarem se comunicar com essas pessoas. Deve-se pensar em uma logística física e humana para o melhor desempenho da pessoa com deficiência. Como exemplo, pode-se citar maior empatia ao surdo, como reuniões em formato de “U”, em que o intérprete fique bem posicionado e nada da

conversa seja perdido. É importante evitar o envio de e-mails ou vídeos sem legenda, além da capacitação da comunidade acadêmica por meio de cursos na língua específica (Moreira, 2014).

No entanto, a inclusão é um movimento contínuo e inacabado, em que, a todo instante, surgem situações consideradas incomuns que precisam de atenção e que contribuem para a formação da identidade profissional, sendo necessária a colaboração de todos os envolvidos. A PcD possui limitações se comparada a uma pessoa considerada sem deficiência; no entanto, essas limitações não a impedem de obter sucesso educacional e profissional (Sousa Junior; Sales, 2020), incluindo a docência, tornando-se um exemplo de superação para todos que a acompanham no cotidiano.

O primeiro passo para se atingir uma educação inclusiva de qualidade é a promoção de campanhas eficazes que busquem a conscientização social, pois, conforme supracitado, as práticas de preconceito cometidas pelos alunos são frutos de uma ideia socialmente enraizada de que o diferente é ruim.

Assim, é preciso trabalhar a noção de diferença enquanto ligada à riqueza da diversidade. No caso dos animais, por exemplo, as diferenças representam a multiplicidade de espécies e a beleza da biodiversidade. Entretanto, com relação aos seres humanos, e devido a toda uma construção histórica que visava beneficiar algumas pessoas em detrimento de outras – criando justificativas, como ocorreu na escravidão, em que a cor da pele foi usada como âncora para inferiorizar certos grupos –, quem não atende aos padrões impostos é automaticamente colocado à margem da sociedade.

Não há como mudar essa situação nos espaços de ensino sem antes atingir a raiz do problema e erradicar o pensamento segregador e limitante. Além disso, também é necessário redefinir o que se entende por deficiência, pois grande parte das pessoas considera PcD apenas os indivíduos que apresentam comorbidades visíveis e comportamento extremamente alterado, desconsiderando pessoas que integram outros grupos de doenças que nem sempre se manifestam aos olhos de todos.

Destarte, considera-se que o movimento em prol de uma verdadeira educação inclusiva é uma ação social, cultural, pedagógica e política (Baú, 2014). Além disso, a própria educação inclusiva já surge como resultado de mudanças no modo de pensar coletivo, progressos no combate ao preconceito e a qualquer forma de discriminação. Contudo, esse tipo de ensino também depende de um engajamento filosófico e político.

Conforme defende Mittler (2013, p. 16), incluir não significa matricular os alunos na rede de ensino, mas garantir que as instituições estejam aptas a recebê-los:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas [...]. Diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças [...] e não apenas a aquelas que são rotuladas com o termo ‘necessidades educacionais especiais’.

É necessária, portanto, uma correta observação de toda a estrutura pedagógica, criando novas e eficazes metodologias de ensino e aprendizado. E isso deve partir não apenas do professor:

O professor, sozinho, não faz a inclusão, a política, sozinha, não faz a inclusão, faz-se necessária uma série de ações imediatas às políticas inclusivas para que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ocorra no sistema regular de ensino e sob condições adequadas (Glat et al., 2006, p. 13).

É importante que a escola/universidade busque desenvolver o potencial máximo do aluno, considerando as diferenças e limitações de cada um, e garantindo um ambiente de interação, respeito e harmonia, a fim de que seja estabelecido um ensino sem restrições ou barreiras; um ensino para todos.

A educação inclusiva só ocorrerá de fato quando forem concretizadas ações que viabilizem o acesso, o aprendizado, a participação e a permanência do aluno na escola/universidade e em todas as atividades nela realizadas. Para tanto, os professores e membros da coordenação pedagógica precisam pensar em algumas mudanças curriculares (Pletsch, 2009). Pletsch (2009) se refere a dois tipos de alterações curriculares que podem ser feitas: mudanças que garantem acessibilidade ao currículo – consideradas, segundo a autora, inovações de grande porte – e modificações pedagógicas, classificadas como de pequeno porte.

Falar em acessibilidade curricular é propor novas metodologias, sem barreiras ou bloqueios estruturais, bem como garantir a fluidez da comunicação por meio de condições físicas e materiais. Já a segunda alteração volta o olhar para a parte didática em si, focando em mudanças nos planejamentos, conteúdos, metodologias e recursos avaliativos.

No ano de 2003, o Ministério da Educação (MEC) propôs o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de que os sistemas de ensino se transformassem em sistemas educacionais inclusivos e de promover a formação de gestores e educadores para garantir o direito de acesso de todos à escolarização, bem como à formação de professores de educação especial (Mazzotta, 1999, p. 14). A iniciativa integra a lista de programas criados pelo Estado para materializar as intenções expressas pelas políticas de concretização de metas relacionadas ao direito à educação por parte das pessoas com deficiência (Correia; Baptista, 2018).

5.4 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O SÉCULO XXI SOB O PRISMA DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Segundo Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade na Educação Superior emerge como uma abordagem necessária para lidar com os complexos desafios do século XXI. Diferente da interdisciplinaridade, que ainda se baseia nas fronteiras entre disciplinas, a transdisciplinaridade busca ultrapassar essas fronteiras, integrando diversos campos do saber e oferecendo uma compreensão mais holística da realidade. Esse movimento educacional reflete uma mudança de paradigma, em que o conhecimento não é mais fragmentado, mas entendido como um sistema interconectado de saberes.

Autores como Ernst von Glasersfeld (1995) destacam que a educação não deve ser apenas uma transmissão de conhecimento, mas sim uma construção ativa, em que os aprendizes devem ser incentivados a integrar diferentes formas de saber e construir suas próprias compreensões sobre o mundo. Basarab Nicolescu (2002) complementa ao afirmar que a transdisciplinaridade permite ir além das fronteiras das disciplinas, oferecendo uma visão mais ampla e holística dos fenômenos, essencial para resolver os problemas complexos da sociedade contemporânea.

Edgar Morin (2005) reforça essa visão ao argumentar que o pensamento complexo, intrínseco à transdisciplinaridade, é a chave para compreender as realidades multifacetadas do mundo moderno. Ele propõe que, ao integrar várias perspectivas, a transdisciplinaridade oferece um caminho para que os indivíduos enfrentem os desafios globais de maneira mais eficaz. Michel Foucault (1995), por sua vez, observa que as disciplinas não são apenas categorias de conhecimento, mas também estruturas de poder que definem o que é considerado válido, e que a transdisciplinaridade abre espaço para contestar essas definições, promovendo um conhecimento mais inclusivo.

Por fim, autores como Claude Lévi-Strauss (1962) e César Coll (2004) destacam que a transdisciplinaridade também envolve o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas e formas de saber, ao mesmo tempo em que promove a formação integral do sujeito, incluindo dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Em um mundo cada vez mais interconectado, a transdisciplinaridade torna-se uma ferramenta poderosa para uma educação que não só forma profissionais competentes, mas também cidadãos conscientes e preparados para lidar com a complexidade da vida.

Existem muitas críticas à fragmentação dos saberes e das práticas educativas, que têm como base o modelo cartesiano, no qual o todo é dividido em partes para melhor compreender cada uma isoladamente e, posteriormente, entender o todo. Devido à necessidade de superar essa forma de aquisição do conhecimento, buscou-se novas práticas, como a transdisciplinaridade (Oliveira; Freitas, 2011).

O século XXI tem sido um período marcado por violência, guerras e miséria, bem como por desafios científicos e tecnológicos incertos, o que afeta diretamente o contexto educacional, incluindo novas formas de ensinar e aprender. Diante dessa realidade, as escolas precisam buscar estratégias criativas para práticas pedagógicas que trilhem o caminho transdisciplinar e ecoformador (Pinho; Passos, 2018).

A quantidade de informações disponíveis na atualidade faz surgir novas disciplinas, muitas vezes com saberes próximos, embora ainda existam limitações e demarcações entre elas. A educação tradicionalista contribuiu para a dificuldade de compreensão da complexidade do conhecimento ao isolar e ignorar as relações dos objetos com o meio em que estão inseridos. O ser humano, nesse contexto, é capaz de entender partes pequenas da realidade, mas não consegue compreender o todo. Assim, a transdisciplinaridade surge como meio de alcançar uma compreensão mais ampla e aberta, que inclui não apenas os saberes disciplinares, mas também a compreensão das culturas e dos diferentes níveis do sujeito e da realidade (Oliveira; Freitas, 2011).

Para compreender o mundo complexo, são necessárias mudanças nas formas de educar, de pensar, de compreender e de valorar “além de”, por meio da transdisciplinaridade, que se apresenta como uma solução para os problemas atuais da sociedade (Salgado-Escobar; Aguilar-Fernández, 2021).

A transdisciplinaridade representa uma nova visão de mundo para compreender a realidade contemporânea, sendo uma construção de laços entre disciplinas que emergiu na metade do século XX e é constituída pelos conceitos de Níveis de Realidade, Lógica do Terceiro Incluído e Complexidade (Scherre, 2015). A palavra transdisciplinaridade significa “ir além” de um conhecimento já estabelecido, o que exige dos docentes mudanças de atitude e postura em relação ao conhecimento e ao aluno, com atuação em níveis de realidade, na dimensão dos opostos, na articulação e no diálogo entre os saberes (Menegazzi, 2019).

A partir disso, surge a importância da transdisciplinaridade no Ensino Superior, permitindo um diálogo aberto entre diversas áreas e não apenas a aquisição de conhecimento de uma única perspectiva. Na educação superior, a prática da transdisciplinaridade constitui uma estratégia para enfrentar a concepção fragmentada do saber. Para que seja alcançada, é

necessária a ação de toda a sociedade, incluindo as instituições de ensino superior, que devem preparar profissionais com visão ampla, pensamento criativo, capazes de responder a situações imprevisíveis e de se adaptar ativamente a novas circunstâncias (Oliveira; Freitas, 2011).

O Ensino Superior deve priorizar ações socioambientais e exercer sua função social, humanística e planetária, com objetivos conectados ao bem comum, visando o bem-estar social, ambiental e individual. Na concepção transdisciplinar, busca-se construir junto, com o outro e com o meio ambiente, desenvolvendo um olhar ampliado que conecte tudo e todos ao planeta. Para isso, a ecoformação surge como proposta para formar pessoas autônomas, capazes de produzir, socializar e interligar contextos e conhecimentos, a fim de superar a fragmentação que separa o homem da sociedade e do meio ambiente, estimulando a conexão com a natureza para uma formação humana integral (Souza; Ertzogue; Zwierewicz, 2020).

A ecoformação proporciona maior sensibilidade para si mesmo, para as relações com outras pessoas e seres vivos, e para o meio ambiente. Quando essa sensibilidade é trabalhada entre os profissionais da educação, eles se tornam mais atentos às necessidades educacionais, favorecendo não apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades, mas também a reconstrução do papel e propósito do professor. Os docentes precisam ter autonomia para inovar em sala de aula, desenvolvendo novas práticas pedagógicas, habilidades e atitudes condizentes com a realidade educacional, com autoformação por meio da educação continuada (Salaman; Silva, 2022), considerando que o conhecimento avança continuamente e os saberes precisam ser atualizados.

É importante trabalhar a transdisciplinaridade considerando as contribuições que ela oferece à educação inclusiva. A prática transdisciplinar convida os educadores a criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, integrados e participativos. Conforme Strieder e Nogaro (2016), essa prática, fundamentada na cooperação e solidariedade, cria um espaço de respeito às diferenças, potencializando as experiências vivenciadas pelo aluno.

Um dos principais fatores de inclusão é o reconhecimento da diversidade humana, que deve estar no cerne das vivências coletivas. Esse entendimento parte de estudos que vão desde a física quântica até a filosofia da educação (Strieder; Nogaro, 2016). Esse olhar considera o indivíduo para além de sua deficiência: ele é visto enquanto sujeito inserido num contexto global, multidimensional e complexo, relacionando culturas, saberes, práticas e conhecimentos.

Sant'Ana, Sabota e Suanno (2017, p. 175) destacam: "O pensar complexo e transdisciplinar também evoca a noção de que o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, cultural, físico, psíquico, social, histórico e espiritual, isto é, multidimensional, sendo que essas

dimensões interagem entre si”. É a partir desse entendimento que o presente trabalho dialoga com a transdisciplinaridade e inclusão.

Os estudos de Morin (2005, 2015) são fundamentais para compreender os aspectos transdisciplinares. O autor propõe uma abordagem que visa superar a fragmentação do conhecimento, alcançando uma compreensão mais global, complexa e integrativa da realidade. Assim, superam-se barreiras interdisciplinares e busca-se compreender “o que está mais além dos limites estabelecidos ou das fronteiras conhecidas” (Moraes, 2014, p. 9). Isso implica que o educador deve ir além do que se vê e do que se espera, valorizando o diferente.

Morin considera que a prática da transdisciplinaridade não nega a relevância das disciplinas individuais, mas vai além delas, estabelecendo pontes entre diferentes áreas do conhecimento, validando a complexidade dos fenômenos e incentivando o diálogo cooperativo entre disciplinas para abordar problemas que não podem ser entendidos isoladamente, como a inclusão (Morin, 2015).

No contexto da educação inclusiva, a transdisciplinaridade é especialmente relevante, pois envolve a interação de diversos campos do conhecimento para lidar com questões complexas, como as necessidades educacionais especiais. A inclusão não deve ser entendida apenas sob o ponto de vista pedagógico, mas também envolve aspectos psicológicos, sociais, políticos e culturais, exigindo uma abordagem ampla e integrada.

O pensamento de Morin (2005) acerca da transdisciplinaridade se fundamenta em sete princípios, a saber:

1. Diálogo entre os saberes – a promoção de um diálogo entre diferentes disciplinas enriquece a compreensão de fenômenos mais profundos;
2. Complexidade – caráter intrínseco dos sistemas, permeado pela interdependência entre os diferentes elementos de cada saber;
3. Pensamento sistêmico – leva em conta as interações entre as partes e o todo;
4. Método dialógico – promove diálogos e interações entre diferentes perspectivas, sem reduzir a diversidade a uma visão simplista;
5. Conhecimento contextual – considera o ambiente em que o conhecimento é gerado, reconhecendo a influência do contexto na compreensão dos fenômenos;
6. Ética da compreensão – garante compreensão mútua em todos os ambientes e responsabilidade perante desafios globais;
7. Educação transdisciplinar – inclui uma abordagem que prepara os indivíduos para lidar com a diversidade do mundo contemporâneo (Morin, 2005).

Todos esses aspectos contribuem para a promoção de práticas inclusivas, seja pelo reconhecimento de elementos intrínsecos ao sistema educacional e à sociedade como um todo, seja pela compreensão de contextos que explicam certos fenômenos, como a segregação, resultante de preconceitos socialmente disseminados que passam a ser considerados “normais”. Nesse sentido, teorias humanistas podem auxiliar no rompimento desses paradigmas, e a transdisciplinaridade surge como um indicativo favorável à educação inclusiva.

Para Morin (2015), a transdisciplinaridade não se limita à produção de conhecimento, mas envolve também uma dimensão ética, relacionada à forma como as pessoas se relacionam entre si e com o mundo. O autor enfatiza a necessidade de superar a fragmentação do saber, adotando uma perspectiva holística, inclusiva e contextualizada da sociedade. A transdisciplinaridade, segundo Morin, vai além do modelo acadêmico ou metodológico de integração do conhecimento; ela representa uma abordagem ética que valoriza a interconexão entre as áreas do saber e a visão integrada da realidade.

Morin critica a compartimentalização típica das abordagens educacionais tradicionais, nas quais as disciplinas são tratadas isoladamente. Para compreender a complexidade do mundo contemporâneo, é necessário superar essas barreiras e adotar uma visão integrada, permitindo que o conhecimento flua entre diferentes áreas. Assim, a transdisciplinaridade se apresenta não apenas como metodologia, mas como prática ética, voltada para relações colaborativas, empáticas e respeitadas, considerando as interações sociais e os contextos ambientais como fundamentais para a compreensão global da realidade.

Essa abordagem ética promove solidariedade e cooperação, reconhecendo a diversidade e a complexidade dos diferentes pontos de vista. Ela também exige a inclusão de diversas perspectivas e contextos, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada dos problemas. No caso da educação inclusiva, Morin propõe que as estratégias pedagógicas considerem não apenas conteúdos curriculares, mas também os contextos socioculturais dos alunos, suas trajetórias de vida e as interações sociais que moldam suas experiências.

A transdisciplinaridade deve integrar conhecimento e ação, de modo que o saber acadêmico se aplique à solução de problemas concretos e à transformação da sociedade. A educação, nesse contexto, forma cidadãos não apenas capazes de dominar conhecimentos, mas também de agir de maneira ética e responsável diante de questões sociais e ambientais.

No Ensino Superior, essa abordagem se torna ainda mais relevante, pois a universidade reúne pessoas com diferentes formações e linhas de pensamento. A transdisciplinaridade, nesse ambiente, ultrapassa as salas de aula, alcançando espaços de convivência, eventos acadêmicos

e lutas coletivas por direitos, promovendo a integração de saberes e a valorização da diferença como parte da construção do conhecimento (Sobral; Matos; Suanno, 2022).

Para Sobral, Matos e Suanno (2022), as diferenças – culturais, sociais ou individuais – não são obstáculos à aprendizagem, mas elementos que enriquecem o processo de construção do conhecimento. Ao integrar essas diferenças, a educação torna-se mais flexível e adaptada às necessidades de cada estudante, respeitando suas histórias e contextos, promovendo um ambiente inclusivo e plural, onde todas as vozes são valorizadas.

A prática inclusiva requer desafiar normas tradicionais de ensino que marginalizam culturas ou realidades diversas. A integração de saberes cria um espaço de diálogo e respeito mútuo, abrangendo diversidade étnico-racial, de gênero, pessoas com deficiência e neurodivergentes, entre outras dimensões. Ao considerar as experiências individuais e coletivas dos alunos, o ensino torna-se uma construção compartilhada, respeitando diferenças e promovendo equidade.

Essa integração prepara docentes e discentes para enfrentar desafios complexos e multidimensionais – sociais, ambientais e econômicos. A educação inclusiva, assim, deixa de ser apenas adaptação curricular e se torna estratégia de transformação social. Ao reconhecer e valorizar diferenças, a educação promove reflexão crítica e cidadania ativa, formando indivíduos capazes de atuar de maneira ética e responsável em uma sociedade plural.

Portanto, a integração de saberes, conforme defendem Sobral, Matos e Suanno (2022), propõe uma revisão profunda da prática educativa. Considerar as diferenças como elementos essenciais para a construção do conhecimento cria um ambiente acadêmico rico, plural e acolhedor, capacitando os estudantes a transformar a sociedade de forma ampla, ética e contextualizada. A integração de saberes, assim, é um caminho para uma educação mais justa, equânime e capaz de gerar mudanças sociais significativas.

5.5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVES CONSIDERAÇÕES

A formação continuada de professores e a educação inclusiva são elementos-chave para a construção de um ambiente educacional mais igualitário e acessível, especialmente no contexto de estudantes com deficiência. Ao refletir sobre a importância da formação continuada, é possível destacar que a capacitação constante dos professores é essencial para que eles possam enfrentar os desafios impostos por uma educação inclusiva. Para trabalhar a importância de uma correta formação docente no que diz respeito à educação especial, é

indispensável considerar que a educação é um direito universal e, portanto, deve ter um olhar abrangente, capaz de preparar o ser humano para o exercício da plena cidadania.

A formação continuada não se limita a momentos específicos durante a formação inicial, mas deve ser um processo contínuo ao longo da carreira docente. Para que o professor possa atuar de maneira eficaz no campo da educação inclusiva, é fundamental que tenha acesso a atualizações pedagógicas e a treinamentos específicos sobre a diversidade de necessidades de seus estudantes, incluindo aquelas relacionadas à deficiência.

A educação inclusiva exige que os docentes possuam competências não apenas pedagógicas, mas também sociais e emocionais, como empatia, acolhimento e a capacidade de adaptar suas práticas para atender às necessidades dos sujeitos com deficiência física, sensorial ou intelectual. A formação continuada, portanto, permite que os professores se tornem mais sensíveis e aptos a lidar com essa diversidade, desenvolvendo estratégias que favoreçam a participação plena de todos os alunos, sem exclusões.

A formação continuada de professores é essencial para garantir que a educação inclusiva seja uma realidade e não apenas um conceito. Para que os professores possam implementar estratégias inclusivas de forma eficaz, é necessário que tenham acesso a uma formação de qualidade, que abranja desde a teoria até a prática pedagógica, e que seja apoiada pelas instituições de ensino e pelos governos. Isso exige um compromisso coletivo com a melhoria das condições de ensino, com a valorização do professor, que é o principal agente de transformação no processo de inclusão.

A formação continuada deve ser vista como um investimento fundamental para o desenvolvimento de uma educação que respeite e comemore as diferenças, promovendo a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas condições de saúde ou deficiência. Já a formação inclusiva e seus desafios ainda representam um paradigma, mesmo diante de tantas abordagens dentro das comunidades acadêmicas e científicas como um todo. Isso acontece porque a educação está inserida em um sistema vertical, desde o ensino infantil até a formação superior (Melo et al., 2018).

Vários estudos conduzidos desde o final do século XX vêm apontando para a urgência na melhoria da formação de professores para a educação especial e enxergam essa mudança como fator preponderante para a promoção da igualdade no ensino. Como exemplo, podem ser citadas pesquisas produzidas até a primeira década do século XXI: Bueno (1999), Carneiro (1999) e Pletsch (2005). Esses autores mostram, a partir de variados diagnósticos, que os professores não estão prontos para ter em suas salas uma diversidade de aprendizes.

Os estudos de Bueno (1999), Carneiro (1999) e Pletsch (2005) destacam uma realidade persistente nas escolas, especialmente em relação à formação dos professores para lidar com estudantes com necessidades educacionais especiais. A partir de vários diagnósticos, esses autores apontam que muitos docentes não estão preparados para atender adequadamente os discentes com deficiência ou com necessidades especiais em suas salas de aula. Essa falta de preparação reflete as limitações na formação inicial e continuada dos educadores, além da ausência de estruturas específicas de apoio.

Segundo Bueno (1999), grande parte dos professores ainda é formada sem receber capacitação específica para lidar com a diversidade de estudantes em sala de aula, principalmente aqueles com deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais. Muitas vezes, a formação pedagógica tradicional não aborda as metodologias de ensino inclusivas de forma eficaz, e os professores não têm as ferramentas adequadas para trabalhar com a pluralidade de necessidades de seus discentes.

Carneiro (1999) enfatiza que os professores frequentemente não têm as estratégias pedagógicas necessárias para adaptar o currículo e os métodos de ensino de forma a incluir estudantes com deficiência. Isso pode gerar uma exclusão silenciosa, em que as pessoas com deficiência não são atendidas de maneira adequada, ficando à margem do processo de aprendizagem.

De acordo com Pletsch (2005), muitos professores, mesmo aqueles que trabalham com estudantes com deficiência, possuem desconhecimento sobre as práticas inclusivas, o que pode levar a atitudes desmotivadoras ou preconceituosas. O autor destaca que, sem uma compreensão adequada do conceito de inclusão escolar, os docentes podem subestimar as capacidades dos discentes com deficiência e tratá-los de forma segregada.

Pletsch (2009) enxerga a falta de preparo dos professores como elemento difusor de muitas das dificuldades ainda enfrentadas em sala de aula pelos alunos com deficiência, dentre elas o sentimento de que são diferentes e, portanto, menos capazes que seus colegas de turma. A autora afirma que a desinformação impede que os docentes executem uma prática pedagógica que atenda às necessidades do aluno beneficiado pela educação inclusiva.

Diante disso, considera-se que o principal impasse que os cursos de formação de professores devem solucionar é a produção de conhecimentos que desencadeiem novas e eficientes ações dentro do espaço escolar; ações que permitam o entendimento diante de complexas situações de ensino, a fim de que o aprendizado seja executado com eficiência em meio à diversidade.

É necessário, nesse sentido, elaborar políticas públicas que contemplem esses câmbios educacionais e que façam com que as abordagens feitas em sala de aula durante a formação em Ensino Superior estejam mais próximas da prática, haja vista que, muitas vezes, os licenciandos são incentivados a planejarem e executarem aulas dinâmicas e interativas, mas, ao se depararem com uma sala de aula em uma escola pública, por exemplo, enfrentam a falta de recursos básicos. O que se observa é uma distância muito grande entre teoria e prática, entre idealização e realidade da educação pública brasileira.

A inclusão de discentes com deficiência ocorreu no Brasil de maneira gradativa, e, com isso, a necessidade de formação específica de professores para essa finalidade ficou em segundo plano, sendo pensada apenas anos mais tarde. Sobre a importância dessa preparação docente, Monteiro, Freitas e Camargo (2014) consideram que existe um intenso bloqueio por parte dos professores diante dos alunos com deficiência, o que acaba por determinar o relacionamento entre eles.

A Resolução CNE/CP 02/15 traz considerações a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (abrangendo os cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduandos e segunda licenciatura) e de Formação Continuada, e menciona a preparação para a educação inclusiva:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa gerencial, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11, grifos de Dias; Silva, 2020, p. 411).

O trecho citado, conforme Brasil (2015), destaca a necessidade de uma formação docente abrangente e inclusiva, garantindo que os cursos de formação de professores contemplem conteúdos específicos e interdisciplinares, fundamentais para a atuação pedagógica em uma sociedade plural e diversa. O foco não é apenas em conhecimentos específicos da área de atuação, mas também na formação em políticas públicas, gestão educacional e direitos humanos, fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

Dentro desse viés, as universidades vêm buscando aprimorar a formação de profissionais em todas as áreas da educação, a fim de abranger o caráter global do ensino e ofertar cursos que formem professores aptos a atuarem numa sociedade que luta pela garantia

de direitos iguais para todos. Diante disso, o currículo é uma das alternativas a serem pensadas para a criação de uma grade de disciplinas que envolvam múltiplos aspectos da preparação para lecionar: aspectos ligados aos conhecimentos específicos da área escolhida, aspectos ligados às diretrizes políticas da educação no Brasil e aspectos ligados aos estudos psicológicos, que oferecerão ao professor o respaldo necessário para compreender bem as dinâmicas de comportamento de seus estudantes.

Uma das maiores preocupações atuais quanto à inclusão de PcD nas escolas é a forma como esses estudantes serão recebidos e como os profissionais irão atuar. A partir dessa perspectiva, Silveira, Enumo e Rosa (2012) pesquisaram estudos realizados entre 2000 e 2010 sobre a concepção que os docentes têm a respeito da inclusão escolar. Foram analisadas 29 obras, todas em formato de artigos, e os resultados evidenciam que existe um grande empenho por parte das pesquisas acadêmicas em melhorar as condições de formação dos professores.

A pesquisa feita pelos autores revela que a grande maioria dos professores entende a deficiência como condição individual limitante. Essa é uma visão muito restrita, pois aborda o estudante com deficiência a partir de seu problema, e não a partir das capacidades e habilidades que ele possui. Nesse caso, o foco não está no aluno em si, mas na doença que ele apresenta, o que acaba sendo extremamente prejudicial, pois contribui para que a própria criança restrinja a visão que tem de si mesma a um ser doente, e não a uma pessoa dotada de inúmeras qualidades. Com isso, o aprendizado também é afetado.

Nesse sentido, a autoimagem que o educando acaba construindo e a imagem limitante edificada pelo educador são muito frequentes, conforme elencado por Monteiro, Freitas e Camargo (2014). Como defendido no início deste estudo, essa visão está enraizada em toda uma idealização histórica, e é nisso que a luta contra o preconceito deve focar: combater o mal pela raiz. Afinal, não se cura uma doença tratando apenas seus sintomas, mas sim descobrindo as causas que contribuíram para que ela surgisse; com as doenças sociais, a metodologia deve ser a mesma.

Vygotsky (1998) apresenta uma visão interessante a respeito do assunto. Ele considera que a deficiência não é apenas a significação de problemas físicos e biológicos, mas sim um emaranhado de ideias que se fundem nas concepções sociais e nas comunidades às quais a PcD pertence. Assim, o renomado psicólogo atrela o sujeito com deficiência às estruturas culturais em que ele cresce e se desenvolve como pessoa.

A visão de Vygotsky (1998) sobre a deficiência é profundamente transformadora, pois amplia a compreensão do que significa ter uma deficiência, afastando-se de uma perspectiva puramente biológica ou fisiológica e focando nas dimensões sociais e culturais que envolvem

o sujeito. Para Vygotsky, a deficiência não se resume às especificações físicas ou biológicas de um indivíduo, mas é também, e talvez mais significativamente, um produto das concepções sociais e das estruturas culturais nas quais o sujeito com deficiência está inserido.

Além de erradicar o pensamento social que entende as pessoas com deficiência como seres inferiores e incapazes, é preciso uma reforma curricular nos cursos de licenciatura, para que os professores, ao se formarem, estejam aptos a lidar com um ambiente plural em sala de aula e a desenvolver todas as potencialidades de seus alunos, independentemente da condição que eles apresentem.

Urge uma modificação curricular, processo que Carvalho (2010, p. 105) entende como relacionado a “modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam NEEs”. Para Garcia (2011), essa flexibilização, conceito amplamente trabalhado nos documentos oficiais, diz respeito à variedade dos programas pedagógicos e das formas de avaliação.

A reflexão de Garcia (2011) sobre a flexibilização da educação, especialmente no contexto da educação inclusiva, destaca a necessidade de adaptação dos programas pedagógicos e das formas de avaliação para atender à diversidade de necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Esse conceito de flexibilização tem sido um dos pilares nos documentos oficiais relacionados à educação inclusiva e busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições e limitações, tenham acesso igualitário à aprendizagem.

Sobre o ato de avaliar, uma questão é importante e vale tanto para as pessoas com necessidades específicas quanto para os demais estudantes: o professor não pode desconsiderar o erro do aluno. É preciso que esse erro seja convertido em acerto por meio do acompanhamento da linha de raciocínio que levou o aluno àquela resposta. Por exemplo, ao questionar um jovem sobre qual é a raiz quadrada de 4 e receber como resposta 8, o professor não deve simplesmente dizer que está errado e que o correto é 2. É interessante que ele considere que talvez o aluno tenha confundido operações matemáticas, explique as diferenças entre elas e determine a melhor forma para se chegar ao resultado esperado. Com isso, o aluno aprende os passos lógicos que deve seguir quando um questionamento semelhante surgir. Essa observação é ainda mais importante quando se trata de estudantes com DI, já que todos os progressos cognitivos deles, por menores que sejam, devem ser levados em conta e relatados tanto aos pais quanto aos profissionais de AEE que os acompanham, quando for o caso.

É fundamental que os professores compreendam que, no caso de estudantes com deficiência, o processo de adaptação é complexo e multifacetado. Assim como adultos podem

sentir estranheza ao se inserirem em ambientes desconhecidos, crianças enfrentam esse desafio de maneira ainda mais intensa, sendo que, para aquelas com deficiência, essa experiência se torna particularmente sensível. Nessas situações, é comum que esses estudantes internalizem percepções negativas sobre si mesmos, muitas vezes se vendo como inferiores ou doentes, ao mesmo tempo em que podem ser alvo de olhares e atitudes discriminatórias por parte de colegas e da comunidade escolar.

Adicionalmente, observa-se que crianças sem deficiência podem reagir com estranheza, emitir comentários ofensivos ou excluir estudantes com deficiência de atividades sociais e de brincadeiras. Todavia, é necessário contextualizar esses comportamentos: tais atitudes muitas vezes refletem a reprodução de normas sociais e discursos presentes no cotidiano, ouvidos em ambientes familiares, escolares e comunitários, e não indicam preconceito intrínseco. Nesse sentido, os estudantes são sujeitos que aprendem e replicam padrões sociais, reforçando a importância de estratégias pedagógicas que promovam a conscientização, a empatia e a inclusão, alinhadas a uma perspectiva transdisciplinar e complexa da educação, capaz de integrar dimensões cognitivas, sociais e afetivas.

Isso acentua ainda mais o trabalho do professor, pois ele precisa ser esse elo que faz com que a criança com deficiência se sinta como em casa e que mostre aos demais coleguinhas que a discriminação não é algo correto e que é preciso respeitar e valorizar as diferenças. É um desafio de enormes proporções, principalmente quando se considera a completa desvalorização do trabalho docente no Brasil e os recursos incipientes em prol de uma educação mais igualitária.

A afirmação destaca o papel crucial do professor na promoção de uma educação inclusiva, especialmente no contexto de crianças com deficiência. O professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também se torna um mediador social e emocional, criando um ambiente onde uma criança, com ou sem deficiência, se sinta acolhida e valorizada, como se estivesse em casa. Esse trabalho vai além das habilidades pedagógicas; envolve a construção de relacionamentos afetivos e o fortalecimento da empatia entre os alunos.

A tarefa de mostrar aos colegas a importância do respeito e da valorização das diferenças é, de fato, um grande desafio. O professor, ao atuar como elo, não apenas ensina conteúdos acadêmicos, mas também contribui para a formação de uma cultura de respeito e inclusão, quebrando barreiras de preconceito e discriminação. Esse processo requer sensibilidade e habilidade específicas, pois o professor precisa lidar com as diferenças individuais, promover a empatia entre todos na classe e, ao mesmo tempo, trabalhar para que todos se sintam pertencentes e legitimados ao ambiente escolar.

O desafio se torna ainda maior diante da desvalorização do trabalho docente no Brasil, onde muitos professores enfrentam dificuldades, condições de trabalho precárias e falta de apoio institucional para implementar práticas inclusivas de forma eficaz. Além disso, os recursos limitados e a ausência de formação contínua dificultam ainda mais a promoção de uma educação mais igualitária.

Porém, é justamente nesse cenário que a importância do trabalho docente se intensifica. Apesar das adversidades, muitos professores oferecem, por meio de sua dedicação e criatividade, a possibilidade de transformar a sala de aula em um espaço para aprender e se desenvolver. Esse processo exige comprometimento, sensibilidade social e um olhar atento às necessidades de cada estudante.

Em sua pesquisa sobre docentes com deficiência, esse ponto é particularmente relevante. A análise da experiência docente e das estratégias de inclusão no Ensino Superior pode destacar como a falta de recursos e apoio institucional impacta a prática pedagógica, mas também revelar como, mesmo em um contexto desafiador, os professores são agentes fundamentais na construção de uma educação mais inclusiva e igualitária.

A ausência de infraestrutura adequada, recursos pedagógicos especializados e formação continuada muitas vezes impede que as práticas inclusivas se concretizem de forma ideal. Mas muitos docentes oferecem, por meio de estratégias criativas, a possibilidade de transformar suas salas de aula em ambientes de aprendizagem mais acolhedores e diversificados.

Portanto, a análise das estratégias empregadas pelos docentes em situações adversas não só evidencia os desafios da falta de recursos e apoio institucional, mas também sublinha a importância do papel ativo do professor como agente de transformação no processo de inclusão. Ao focar nas estratégias de adaptação e nas iniciativas individuais dos docentes, a pesquisa pode fornecer insights importantes sobre como, mesmo diante de condições limitadas, os professores são essenciais na construção de um ambiente educacional mais igualitário e acessível para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência.

Por meio dessas práticas, a pesquisa pode destacar como a ação pedagógica individual pode compensar lacunas institucionais e promover a efetividade da inclusão no contexto de recursos limitados. Além disso, ao documentar essas experiências, a pesquisa pode servir como inspiração para outras instituições e professores, mostrando que, apesar dos desafios, é possível criar ambientes mais justos e acessíveis para todos.

SEXTA SEÇÃO - METODOLOGIA

6 PERCURSO METODOLÓGICO: COMO TRILHAR NESSAS HISTÓRIAS?

[...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação [...].

(Paulo Freire)

A pesquisa se fundamenta na perspectiva freiriana de conscientização, segundo a qual a transformação social ocorre quando o indivíduo reconhece sua capacidade de modificar a realidade (Freire, 1996). No contexto da educação inclusiva, essa abordagem orienta a reflexão crítica sobre as barreiras enfrentadas por docentes e discentes com deficiência, promovendo ações transformadoras no ambiente acadêmico.

Adotou-se uma abordagem qualitativa e exploratória, centrada em histórias autodeclarativas de docentes do Ensino Superior Federal, com foco no Instituto Federal de Sergipe (IFS). Inclui-se a autonarrativa da pesquisadora, acometida por sequela de poliomielite, inspirada também na autobiografia de sua orientadora, ambas pessoas com deficiência. Essa escolha metodológica possibilita compreender, de forma profunda, experiências vividas, estratégias de superação, práticas inclusivas e percepções sobre acessibilidade, valorizando a interação entre pesquisadora e participantes.

O estudo iniciou-se com uma revisão bibliográfica do período 2013-2023, abrangendo os anos anteriores à promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Esse levantamento permitiu analisar transformações na formação inicial e continuada de professores, práticas pedagógicas inclusivas e trajetórias de integração docente (Boccato, 2006).

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas detalhadas, permitindo registrar experiências subjetivas, percepções e significados atribuídos pelos docentes às suas trajetórias (Thompson, 2000). A história oral, nesse contexto, funciona como ferramenta de reflexão crítica, empoderamento e visibilização das trajetórias individuais, desafiando narrativas institucionais predominantes (Meihy; Holanda, 2015).

A análise dos dados segue princípios da análise de conteúdo, identificando temas recorrentes e padrões de significado, sem desconsiderar a singularidade de cada relato (Bardin, 2011). Essa abordagem possibilita compreender profundamente as experiências vividas,

considerando aspectos históricos e sociais que influenciam a inclusão no Ensino Superior (Martins; Bicudo, 1989; Neves, 1996).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFAL (CAAE: 82881924.3.0000.5013; Parecer: 7.418.223), com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes, conforme a Resolução CNS nº 510/2016. O roteiro de entrevistas foi estruturado para captar narrativas detalhadas sobre desafios, estratégias de ressignificação e práticas inclusivas no ambiente acadêmico.

O estudo considerou o contexto histórico e institucional do IFS, criado pela Lei nº 11.892/2008, analisando os sete campi que oferecem cursos de graduação. O corpo docente desses campi totaliza 531 professores, distribuídos em diversas áreas do conhecimento, conforme apresentado no Quadro 3, que detalha os campi, o número de docentes e os cursos de graduação ofertados.

Quadro 3 - Distribuição de Docentes e Cursos de Graduação Oferecidos nos Campi do Instituto Federal de Sergipe

CAMPUS	QUANTITATIVO DE DOCENTES	CURSOS DE GRADUAÇÃO
Aracaju	215	Bacharelado em Engenharia Civil Licenciatura em Química Licenciatura em Matemática Tecnologia em Gestão de Turismo Tecnologia em Saneamento Ambiental Análise e Desenvolvimento de Sistemas
São Cristóvão	77	Tecnologia em Agroecologia Tecnologia em Alimentos Ciências Biológicas.
Itabaiana	50	Tecnologia em Logística Ciência da Computação
Lagarto	102	Bacharelado em Sistema de Informação Licenciatura em Física Bacharelado em Engenharia Elétrica Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo
Estância	51	Bacharelado em Engenharia Civil
Propriá	11	Gestão de Tecnologia da Informação
Glória	25	Tecnologia em Laticínios Tecnólogo

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 3 apresenta a distribuição de docentes e a oferta de cursos de graduação nos campi do IFS, evidenciando a diversidade e a especialização dos cursos em diferentes regiões do estado.

A coleta de dados iniciou-se a partir da análise institucional e da interação com diferentes setores, com o objetivo de identificar docentes com deficiência e selecionar os participantes elegíveis para o estudo. Essa etapa preliminar buscou fornecer informações sobre o quantitativo geral de docentes nos sete campi que oferecem cursos de Ensino Superior e estruturar a pesquisa de maneira ética e sistemática.

Durante a investigação, verificou-se que os setores consultados não possuíam registros específicos sobre professores com deficiência, sendo fornecida a informação “inexistente”. Essa ausência evidenciou lacunas significativas na gestão institucional e na visibilidade desses profissionais, dificultando a identificação e o contato com possíveis participantes. Adicionalmente, a solicitação de contatos institucionais foi negada com base na Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD, Lei nº 13.709/2018), mesmo mediante autorização formal da Reitoria (Anexo B).

A inexistência de registros precisos revelou fragilidades estruturais e a ausência de políticas institucionais voltadas ao acolhimento e à inclusão de docentes com deficiência, destacando a necessidade de implementação de estratégias que assegurem suporte adequado e equidade no ambiente de trabalho.

Para contornar essas limitações, os contatos disponíveis nos sites institucionais dos sete campi foram utilizados para o envio gradual de e-mails aos docentes, apresentando a pesquisa e convidando aqueles com deficiência a participar. Do total de 530 mensagens enviadas, dois docentes aceitaram integrar o estudo (P1 e P2). Durante a entrevista com P1, identificou-se a possibilidade de inclusão de um terceiro participante (P3), cuja participação foi mediada com êxito via WhatsApp.

Essa estratégia permitiu identificar e engajar docentes com deficiência, garantindo representatividade e respeito à ética, ao mesmo tempo em que evidenciou lacunas institucionais na gestão de informações sobre inclusão. O Quadro 4 sistematiza os dados dos participantes, reforçando a importância da implementação de políticas públicas e práticas institucionais inclusivas.

Quadro 4 - Perfil dos participantes: Docentes com deficiência do Instituto Federal de Sergipe

	Professor 1 (P1)	Professor 2 (P2)	Professor 3 (P3)
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino
Gênero	Homem	Homem	Homem
Idade	51 anos	47 anos	36
Campus	Lagarto	Aracaju	Glória
Tipo de vínculo	Substituto	Efetivo	Efetivo

Formação	Física	Letras/Português e Inglês	Licenciatura em Física
Atuação	Docência	Docência	Docência
Autodeclarado como PcD?	Sim	Sim	Sim
Entrou pelas cotas?	Sim	Sim	Sim
Tipo de deficiência	Física	Física	Física
Qual edital/ano das cotas?	2022 (não recorda o edital)	Edital nº12 de 31 de março de 2010	Edital nº 02/2024

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essa situação destaca a necessidade urgente de desenvolver e implementar políticas públicas dentro do IFS que garantam um ambiente mais inclusivo e acessível para todos os profissionais, independentemente de suas condições de saúde. A ausência de tais políticas compromete o acolhimento adequado dos professores e prejudica a criação de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo. Por conseguinte, a pesquisa destaca a importância de criar mecanismos e estratégias que assegurem a inclusão efetiva e a igualdade de oportunidades para todos os docentes.

SÉTIMA SEÇÃO - MERGULHO NA HISTÓRIA ORAL

7 A HISTÓRIA ORAL E SUA POTÊNCIA: UM SENTIR, PENSAR E PERTENCER

A história oral, como método de pesquisa, emerge como uma ferramenta significativa no campo da investigação social, constituindo-se como um meio de reconstrução de experiências passadas por meio de relatos pessoais. De acordo com Thompson (2002), a história oral vai além da simples documentação de fatos, sendo capaz de capturar as emoções, percepções e significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos de suas vidas. Para ele, a principal força da história oral reside em sua capacidade de dar visibilidade àqueles que frequentemente são marginalizados pelas fontes tradicionais da história oficial, permitindo uma visão mais completa e plural da realidade social.

A importância da história oral é amplamente reconhecida por Portelli (1997), que destaca a metodologia como um método democrático de coleta de dados. Ao resgatar as narrativas de vida dos indivíduos, a história oral possibilita a legitimidade de experiências vividas que, muitas vezes, ficam ocultas nos relatos dominantes da história institucionalizada. Portelli (1997) argumenta que a história oral tem uma “potência” transformadora, pois possibilita a criação de um espaço onde experiências pessoais, subjetividades e memórias podem ser validadas como fontes legítimas de conhecimento histórico. Para o autor, a história oral não apenas recupera o passado, mas o “reinventa”, atribuindo-lhe novos significados no presente.

A metodologia da história oral está intimamente ligada à noção de memória coletiva, conforme Halbwachs (1990), que destaca como a memória individual é indissociável das construções sociais e culturais de uma comunidade. A história oral, portanto, não busca apenas capturar relatos pessoais, mas também os inserir dentro de um contexto coletivo e histórico, no qual os indivíduos são compreendidos como agentes de sua própria história. De acordo com Jelin (2003), a história oral também exerce um papel fundamental na construção de uma memória coletiva crítica, permitindo que vítimas de injustiças históricas ou sociais resgatem e afirmem suas narrativas de maneira autêntica, sem as distorções impostas pelas versões hegemônicas.

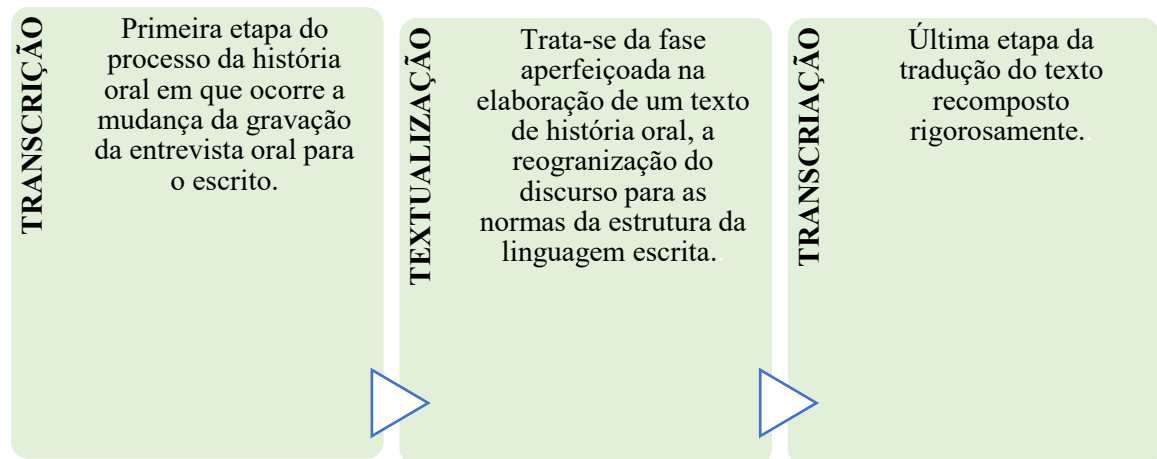
Além disso, Ritchie (2003) observa que a história oral, enquanto metodologia, exige rigor analítico na coleta e na interpretação dos dados. Para que a pesquisa seja bem-sucedida, o pesquisador deve estar atento à complexidade do processo de entrevista, que não é apenas um

simples diálogo, mas uma interação dinâmica, na qual tanto o entrevistador quanto o entrevistado constroem a narrativa em conjunto. A “potência” da história oral, portanto, também se dá pelo seu caráter dialógico, no qual as narrativas são coproduzidas e contextualizadas dentro de uma relação de confiança e compreensão mútua.

A história oral também é valorizada por sua abordagem inclusiva, permitindo a construção de uma memória plural e multidimensional. Segundo Alvarez (2014), ao trabalhar com história oral, o pesquisador tem a oportunidade de resgatar diferentes dimensões das histórias de vida, refletindo sobre como essas narrativas se entrelaçam com as grandes narrativas históricas, sociais, culturais e políticas. A história oral, ao incorporar uma pluralidade de vozes, cria uma ponte entre o passado e o presente, contribuindo para um entendimento mais profundo dos processos sociais, culturais e políticos que moldam as experiências dos indivíduos.

A Figura 4 apresenta um resumo do tratamento das entrevistas de história oral.

Figura 4 - Tratamento das Entrevistas de História Oral



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Além disso, Gohn (2005) enfatiza que a história oral possibilita um olhar mais atento sobre as experiências subjetivas dos sujeitos de pesquisa, revelando aspectos da vida cotidiana que são fundamentais para compreender a complexidade dos processos sociais e históricos. A autora argumenta que, ao dar voz aos indivíduos, a história oral não só amplia o entendimento sobre a experiência humana, mas também contribui para a desconstrução de estigmas sociais, promovendo um processo de legitimação das vivências pessoais dentro de uma perspectiva mais ampla e inclusiva.

A história oral desempenha papel fundamental no resgate e na preservação das trajetórias de vida daqueles que frequentemente são silenciados pelas versões dominantes da

história. Segundo Morin (2001), a educação deve ser integrada e transdisciplinar, capaz de articular as múltiplas dimensões da realidade humana, respeitando as complexidades e as interações entre diferentes saberes e experiências. Nesse sentido, a história oral configura-se como um instrumento crucial para a educação, pois possibilita que vozes marginalizadas integrem a narrativa histórica.

A abordagem transdisciplinar de Nicolescu e Cândida Moraes reforça a ideia de que a história oral não deve ser analisada de forma isolada, mas incorporando elementos da história coletiva e da memória social, agregando múltiplas dimensões de compreensão sobre a sociedade. A “potência” da história oral, como destacam Portelli (1997) e Ritchie (2003), ultrapassa o simples resgate de fatos passados, reinventando o passado ao conferir-lhe novos significados no presente e permitindo a transformação da memória histórica por meio da subjetividade e das experiências individuais.

Dessa forma, ao entrevistar docentes com deficiência, a história oral não apenas oferece uma narrativa alternativa sobre a inclusão, mas também cria espaços de reflexão e transformação, fundamentais para o processo educacional e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Além disso, a “potência” da história oral manifesta-se na capacidade de converter dados qualitativos em conhecimento aplicável a diferentes áreas do saber. Minayo (2001), ao tratar das metodologias qualitativas, enfatiza que a análise de dados obtidos por meio de entrevistas orais permite uma compreensão aprofundada da realidade social, proporcionando informações ricas em significados e contextualizadas em suas especificidades.

A história oral, ao possibilitar o resgate de narrativas pessoais, não apenas oferece uma forma alternativa de se contar a história, mas também traz à tona as vozes daqueles que historicamente foram silenciados ou negligenciados. Ela é uma metodologia essencial para se compreender a complexidade das experiências humanas e, especialmente, das trajetórias de indivíduos que vivem à margem das narrativas dominantes.

Contudo, a história oral, além de ser uma poderosa ferramenta metodológica, pode se beneficiar de uma abordagem transdisciplinar, integrando não só os campos da história e da sociologia, mas também áreas como a educação, a psicologia e o direito, criando um espaço onde diferentes saberes se religam para enriquecer as narrativas de docentes com deficiência.

A ferramenta utilizada para a realização das entrevistas foi o Google Meet, com gravação de áudio e vídeo, considerando que, nas entrevistas de história oral, é de suma importância o que for falado, assim como as expressões faciais e corporais, que fornecem ao pesquisador resultados pertinentes.

Para garantir o anonimato das identidades civis dos participantes, seus nomes foram substituídos por códigos compostos pela letra “P” seguida de um número de 1 a 3; assim, os entrevistados serão aqui nomeados como P1, P2 e P3. Diante do exposto, da amostra composta por três professores, realizamos entrevistas com todos, culminando em três histórias de vida ricas em significados, analisadas com o devido respeito e rigor metodológico, conforme os princípios da história oral temática.

No Quadro 5, apresentamos um resumo do itinerário metodológico escolhido para alcançar os objetivos da pesquisa.

Quadro 5 - Resumo Metodológico da Pesquisa

Síntese Metodológica da Pesquisa			
Aspectos da Pesquisa		Base Teórica	Critério de Seleção
Natureza dos resultados	Abordagem Qualitativa	Minayo (2001), ao falar sobre as metodologias qualitativas, destaca que a análise de dados obtidos por meio de entrevistas orais permite uma compreensão mais aprofundada da realidade social, pois os resultados gerados não são apenas quantitativos, mas também qualitativos, ricos em significados e contextos.	Não se aplica
Objetivos metodológicos	Pesquisa Exploratória	A metodologia da história oral está intimamente ligada à noção de memória coletiva, conforme Halbwachs (1990), que destaca como a memória individual é indissociável das construções sociais e culturais de uma comunidade. A história oral, portanto, não busca apenas capturar relatos pessoais, mas também os inserir dentro de um contexto coletivo e histórico, em que os indivíduos são compreendidos como agentes de sua própria história.	Não se aplica
Fontes de informação	Pesquisa de Campo (IFS)	Tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto (Gonsalves, 2001).	Não se aplica
Lócus de Pesquisa	Instituto Federal de Sergipe	Após pensar no tipo de pesquisa, é preciso escolher o lócus da pesquisa para estudar determinado fenômeno (Ludke; André, 2018).	Ser uma instituição de ensino de nível federal que possui compromissos com o meio ambiente previstos em sua lei de formação (Lei nº 11.892/2008);

Sujeitos da Pesquisa	Professores com deficiência de componentes curriculares do Ensino Superior do IFS.	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008, que buscou transformar a educação em um espaço mais inclusivo. No entanto, o debate sobre os paradigmas de inclusão nas escolas continua a se desenvolver à medida que as instituições educacionais buscam redefinir suas práticas para atender melhor às necessidades de todos.	Docentes que atuam no Ensino Superior Federal. O artigo 35 da LBI, de 2015, aponta a finalidade primordial de as políticas públicas de trabalho e emprego promoverem e garantirem condições de acesso e permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho.
Corte Temporal	2013-2023	A pesquisa do tipo qualitativa sugere um corte temporal-espacial. Esse corte define o campo do território a ser mapeado (Manning, 1979). Tem o intuito de verificar, nos últimos dez anos, o teor qualitativo e inclusivo das pesquisas correspondentes à inserção e atuação dos docentes com deficiência no Ensino Superior, analisando, assim, o impacto da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) dois anos antes e dois anos depois de sua implementação.	A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e as leis trabalhistas também ilustram a contínua importância e a complexidade do tema, refletindo a necessidade urgente de um compromisso constante com a inclusão verdadeira e equitativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

7.1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional tem sido um tema central em diversas pesquisas nos campos da educação e da psicologia. Nos últimos anos, embora tenha ocorrido um avanço significativo em relação à legislação e ao reconhecimento de direitos das pessoas com deficiência, ainda existem desafios profundos que permeiam a atuação profissional de docentes com deficiência, especialmente em ambientes de Ensino Superior.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991) garantem o direito constitucional à educação e ao trabalho para pessoas com deficiência. No entanto, Gerschman (2007) e Mantoan (2006) indicam que a inclusão efetiva não se limita a adaptações físicas, como rampas ou elevadores, mas requer uma mudança estrutural que envolva o reconhecimento das potencialidades dos indivíduos com deficiência. Edgar Morin, ao enfatizar a importância de um pensamento holístico e integrador, reforça que a educação deve transcender a simples adaptação física, integrando aspectos sociais, emocionais e pedagógicos.

A inclusão de docentes com deficiência deve ser vista de forma holística. A perspectiva transdisciplinar propõe que a inclusão deve englobar tanto a adaptação física do ambiente acadêmico quanto as questões atitudinais, como o preconceito e a falta de preparo da comunidade acadêmica. Nicolescu (2002) e Moraes (2014) destacam a importância de um modelo que ultrapasse a visão fragmentada do currículo, permitindo uma educação integral que respeite as necessidades específicas de todos os alunos e docentes, incluindo aqueles com deficiência.

Por isso, a inclusão de docentes com deficiência deve ser vista por meio de uma lente transdisciplinar, na qual diferentes campos do saber – como a psicologia, a educação, o direito e as ciências sociais – contribuem para uma abordagem mais completa e integrada das necessidades e desafios desses profissionais. A transdisciplinaridade permite um olhar mais abrangente e integrado sobre os desafios que ainda persistem, propondo atitudes que envolvam não apenas adaptações físicas, mas também mudanças na cultura institucional e nas práticas pedagógicas.

A inclusão educacional é um direito constitucionalmente garantido no Brasil, conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 de 2015. Esta legislação determina que todos os cidadãos, independentemente de suas condições físicas, devem ter acesso pleno ao ensino e ao exercício profissional, incluindo a docência. No entanto, a implementação eficaz dessa lei ainda enfrenta barreiras significativas, especialmente no que tange à adaptação dos espaços físicos das instituições de ensino, ao apoio pedagógico e ao enfrentamento de atitudes preconceituosas e excludentes.

Embora a Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991) tenha sido fundamental para garantir o ingresso de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, incluindo as universidades, as instituições de Ensino Superior ainda apresentam grandes desafios em termos de acessibilidade. Gerschman (2007) aponta que o maior desafio não reside apenas na ausência de rampas ou elevadores, mas em uma mudança estrutural que envolva o reconhecimento das potencialidades e limitações das pessoas com deficiência, sendo necessária uma reformulação tanto física quanto atitudinal no ambiente acadêmico.

De acordo com Mantoan (2006), a inclusão de docentes com deficiência deve ser compreendida de forma holística, englobando não apenas os aspectos físicos de acessibilidade, mas também os comportamentais e educacionais. A autora enfatiza que, para que a inclusão seja efetiva, é preciso haver uma visão inclusiva da cultura escolar, que vá além das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, digitais, programáticas, metodológicas, atitudinais ou instrumentais, e sim, promova a criação de uma cultura de acolhimento, na qual as

particularidades de cada indivíduo sejam compreendidas e respeitadas na perspectiva de uma inclusão social e humanística.

Os desafios arquitetônicos foram os mais apontados pelos participantes com deficiência da pesquisa como constantes em suas vidas. Apesar de avanços em algumas instituições, como a adaptação de salas de aula e a instalação de elevadores, ainda existem barreiras significativas que comprometem a participação plena de docentes com deficiência. Em sua análise, Santos (2012) destaca que as infraestruturas das escolas e universidades frequentemente não estão preparadas para promover a inclusão de pessoas com deficiência. Mesmo em espaços onde a adaptação física é garantida, o professor com deficiência pode se deparar com obstáculos, como a falta de materiais acessíveis, dificuldades em realizar atividades que exijam deslocamento entre salas ou o fato de o espaço de trabalho não ter sido pensado para permitir plena autonomia.

Além disso, as barreiras atitudinais são outro ponto de preocupação. Nunes e Bosa (2008) afirmam que, muitas vezes, as instituições de ensino não se mostram suficientemente preparadas para lidar com as questões sociais que envolvem a deficiência, como o capacitismo e a falta de compreensão acerca da realidade do professor com deficiência. Esse comportamento resulta em um tipo de exclusão mais sutil, mas igualmente prejudicial, na medida em que o docente com deficiência pode ser tratado de forma condescendente ou ser subestimado em suas capacidades.

A transdisciplinaridade, ao integrar diversas áreas do conhecimento, como arquitetura, ciências sociais, psicologia e educação, dentre outras, oferece uma abordagem mais rica para resolver os desafios arquitetônicos e atitudinais enfrentados pelos docentes com deficiência. Ao integrar diferentes perspectivas, é possível criar um ambiente mais acessível e inclusivo, que respeite as especificidades de cada indivíduo.

A conscientização, tanto por parte dos gestores quanto dos próprios colegas de trabalho, é fundamental para garantir um ambiente de trabalho mais inclusivo e acessível. No caso de P1, sua experiência de conscientização dos direitos – relatada como tendo ocorrido de maneira tardia – está alinhada à compreensão de Castro e Moura (2019), que destacam que a falta de entendimento sobre os direitos de acessibilidade e inclusão, por parte do próprio docente com deficiência, pode ser um obstáculo significativo para a plena participação no ambiente acadêmico.

A experiência exposta pelos três participantes também revela uma mudança significativa no modo como eles passaram a se autoidentificar como pessoas com deficiência. Este processo de autoconhecimento e de reconhecimento de seus direitos foi crucial para sua inclusão efetiva no mercado de trabalho e na docência, conforme argumenta Figueiredo (2005).

O autor defende que a autoidentificação e o empoderamento dos docentes com deficiência são passos fundamentais para garantir que as necessidades específicas de cada docente sejam atendidas adequadamente, permitindo que o sentimento de pertencimento seja reconhecido e legitimado.

É importante destacar o papel das ações afirmativas e políticas de inclusão nas universidades e escolas, como as cotas e o NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas), fundamentais para a construção de um espaço educacional e de um currículo que promovam acessibilidade e o desenvolvimento das potencialidades de todos os servidores e estudantes do Instituto Federal de Sergipe. Segundo Souza (2013), em seus estudos sobre inclusão em Sergipe, as políticas afirmativas são essenciais para promover a acessibilidade, mas devem ser complementadas por programas de sensibilização para eliminar o preconceito e as barreiras atitudinais. Além disso, conforme Hashizume e Alves (2022), as políticas afirmativas são fundamentais para enfrentar desigualdades históricas, mas as autoras também ressaltam que sua efetividade exige a formação crítica dos professores e a participação constante da sociedade civil.

Essas políticas, segundo Costa (2018), devem ser vistas não apenas como uma obrigação legal, mas como uma ação ética e necessária para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Morin (1999, 2000), ao discutir a necessidade de uma educação transformadora, argumenta que a conscientização é um processo contínuo, presente em todas as etapas do processo educacional, desde a formação do docente até a vivência cotidiana dentro da instituição.

O impacto positivo da inclusão no desempenho profissional de um docente com deficiência é evidenciado pelos professores entrevistados, que, apesar dos obstáculos, tornaram-se docentes dedicados e atenciosos, desenvolvendo grande empatia com seus alunos, com e sem deficiência. Gatti (2014) argumenta que a presença de docentes com deficiência pode enriquecer o ambiente de aprendizagem, oferecendo não apenas modelos de potência e resiliência, mas também promovendo um espaço em que as questões da deficiência são discutidas abertamente. Isso cria uma atmosfera de aprendizagem mais inclusiva e sensível às diversidades presentes na sociedade.

Por fim, Alves e Pereira (2010) ressaltam que, para que a inclusão dos docentes com deficiência seja efetiva, é preciso um compromisso institucional contínuo, tanto na adaptação das infraestruturas quanto no desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade das necessidades dos docentes. As universidades e escolas devem ser vistas como espaços vivos, dinâmicos e em constante adaptação, e não como ambientes rígidos e imutáveis.

A implementação de políticas inclusivas deve ser um compromisso constante, envolvendo todos os membros da comunidade acadêmica e não apenas os setores administrativos.

A inclusão de docentes com deficiência exige uma abordagem holística e integrada, que vá além da simples adaptação física do ambiente acadêmico. Como Morin defende, a educação deve ser complexa e transdisciplinar, envolvendo transformação não apenas nas infraestruturas, mas também nas atitudes e práticas pedagógicas. Nicolescu (2002), Moraes e Suanno (2014), Alves (2016), Hashizume e Alves (2022) e Souza (2009) complementam essa visão, destacando a importância de conscientização contínua, políticas afirmativas e práticas pedagógicas que reconheçam e atendam às diversidades e necessidades de todos os docentes e discentes com deficiência.

No contexto da Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva no estado de Sergipe, destaca-se, como primeira obra, a da professora Rita de Cácia Santos Souza, intitulada *Educação Especial em Sergipe (séc. XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas*. Nessa publicação, a autora constrói uma linha do tempo abordando a trajetória da Educação Especial em Sergipe ao longo do século XX. A primeira edição da obra foi lançada em 2005, resultado de sua dissertação defendida na Universidade Federal de Sergipe (UFS) no ano de 2000.

A inclusão educacional em Sergipe, conforme a análise de Souza (2009) em sua tese *Educação especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar*, revela um percurso histórico que reflete as transformações nas abordagens educacionais sobre a deficiência, desde uma perspectiva assistencialista até as primeiras tentativas de inclusão social e educacional. A pesquisa da professora Souza é uma importante contribuição para o entendimento de como as políticas educacionais para pessoas com deficiência se desenvolveram no estado, apontando a transição de uma lógica de exclusão para um movimento que gradualmente busca a integração desses indivíduos no ambiente escolar.

Inicialmente, no século XIX e início do século XX, a abordagem sobre a educação de pessoas com deficiência em Sergipe estava profundamente influenciada por modelos médicos e jurídicos que consideravam a deficiência como uma anomalia a ser corrigida. Nesse contexto, surgiram práticas segregadoras, com a criação de instituições e escolas voltadas para o cuidado e a “cura” de indivíduos com deficiência. A visão predominante era a de que as pessoas com deficiência necessitavam de um atendimento especial, mas não eram vistas como parte integrante da sociedade e da educação. Assim, o foco estava na segregação, com pouca atenção à necessidade de inclusão plena no sistema educacional regular.

A pesquisa de Souza (2009) também revela que, ao longo do tempo, houve um movimento crescente de questionamento dessa lógica assistencialista. Profissionais da educação, famílias e movimentos sociais começaram a confrontar o modelo de exclusão, defendendo uma mudança nas práticas educacionais e na percepção social da deficiência. O objetivo era proporcionar uma educação mais justa e inclusiva, que reconhecesse as capacidades e direitos das pessoas com deficiência, em vez de tratá-las como objetos de cuidado e correção. Esse movimento de resistência e luta pela inclusão também foi influenciado por mudanças mais amplas no cenário nacional e internacional, que reforçaram a importância da educação para todos, independentemente das diferenças físicas ou cognitivas.

Ao abordar as dimensões históricas e sociais que moldaram a educação de pessoas com deficiência em Sergipe, Souza (2009) recorre à metodologia da História Cultural e da História da Educação, enriquecida pelas categorias de apropriação e representação de Roger Chartier e pela teoria de Pierre Bourdieu, que analisam a relação entre saber e poder no campo educacional. Essa abordagem possibilita compreender de que forma as práticas educacionais, originalmente estruturadas em torno de conceitos de normalidade e anormalidade, passaram a ser questionadas e reformuladas por novos paradigmas de cidadania, direitos e inclusão.

Além disso, Souza (2009) destaca as resistências e as vitórias conquistadas por aqueles que lutaram pela inclusão. O movimento por uma educação inclusiva no estado de Sergipe não foi fácil, sendo marcado por desafios como a falta de infraestrutura adaptada, o preconceito e a ausência de políticas públicas eficazes. No entanto, à medida que as questões de acessibilidade e de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência foram ganhando espaço, a educação no estado começou a passar por transformações significativas.

Em última análise, a trajetória da inclusão educacional em Sergipe, como proposta por Souza, permite perceber que a construção de uma educação mais inclusiva no estado não é um fenômeno isolado, mas sim parte de um processo contínuo e multifacetado de conscientização, resistência e avanço. A pesquisa revela o papel fundamental que a sociedade sergipana e suas instituições desempenharam para superar as barreiras de acesso à educação e como a luta pela inclusão de docentes e estudantes com deficiência se alinha a uma visão mais ampla de transformação social e educacional.

OITAVA SEÇÃO - DOCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

8 A EXPERIÊNCIA DE DOCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: RESSIGNIFICAR OS NÓS E LEGITIMAR OS LAÇOS HISTÓRICOS

Nesta seção, apresentam-se os achados da pesquisa, articulando as experiências empíricas dos participantes com os conceitos de transdisciplinaridade, complexidade e acessibilidade, fornecendo um panorama das trajetórias formativas, motivações e desafios enfrentados por docentes com deficiência no Instituto Federal de Sergipe (IFS).

A análise baseou-se na metodologia da história oral, estruturada de modo a assegurar rigor científico e transdisciplinaridade, permitindo compreender as experiências individuais no contexto social, político e institucional. O processo de análise incluiu a transcrição integral das entrevistas, a codificação temática e a seleção criteriosa de extratos que refletissem tanto os obstáculos quanto as conquistas dos participantes, com atenção à especificidade de cada trajetória. As escolhas dos trechos foram justificadas por sua relevância em evidenciar a resiliência, estratégias de superação e práticas pedagógicas inclusivas dos docentes, articulando essas evidências com conceitos teóricos de Freire, Morin e outros autores da epistemologia da complexidade.

Foram identificadas duas categorias principais (Quadro 4): “O caminhar da trajetória profissional” e “Atuação social-política, estigmas e enfrentamento do capacitismo”. Cada bloco do roteiro de entrevista (Apêndice A) – Formação Acadêmica; Obstáculos Institucionais; Construção da Trajetória e Memórias; Enfrentamento e Ressignificação – foi analisado considerando as diferenças geracionais, o regime de contratação (substituto ou efetivo) e os contextos históricos de políticas de inclusão. Por exemplo, P1 (51 anos) vivenciou sua formação acadêmica nas décadas de 1980/90, quando políticas de afirmação e direitos para pessoas com deficiência eram incipientes, enquanto P3 (36 anos) obteve sua formação em contexto contemporâneo, com políticas institucionais e legais mais consolidadas. Essas diferenças geracionais impactam a percepção de suas trajetórias, estratégias de inserção no Ensino Superior e capacidade de reivindicar direitos, sendo explicitamente consideradas na análise dos dados.

O processo de coleta de dados foi conduzido em múltiplos momentos, com entrevistas presenciais e remotas, totalizando XX horas de interação, permitindo o aprofundamento das

memórias, percepções e significados atribuídos pelos participantes. A articulação com conceitos de transdisciplinaridade e complexidade garantiu que a análise não se limitasse a descrições, mas problematizasse as relações entre formação acadêmica, políticas institucionais, barreiras sociais e conquistas individuais, evidenciando tanto os desafios quanto os avanços alcançados pelos docentes.

Os relatos selecionados evidenciam conquistas significativas, como progressão na carreira, desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e atuação social-política voltada à acessibilidade, mostrando histórias de vitória e resiliência que dialogam diretamente com a tese e com a experiência da orientação. Ao enfatizar as especificidades de cada participante, a análise evita generalizações, valorizando trajetórias singulares e conquistas individuais, demonstrando que a superação não é uniforme, mas permeada por contextos históricos, institucionais e pessoais distintos.

A articulação entre análise qualitativa, depoimentos dos participantes e conceitos teóricos fortalece a cientificidade da pesquisa, permitindo que as considerações finais reflitam apenas o que foi explicitamente analisado, com base em evidências empíricas e interpretações fundamentadas na epistemologia da complexidade. Assim, a pesquisa responde ao título *“Desfazendo os nós e refazendo os laços?”*, mostrando como docentes com deficiência constroem trajetórias resilientes, ressignificam desafios e consolidam vínculos históricos e institucionais, contribuindo para a reflexão crítica sobre inclusão e acessibilidade no Ensino Superior.

Como nos traz Bardin:

As raízes da análise são diversas, heterogêneas, e vários campos de pesquisas e práticas se desenvolveram independentemente – e continuam a coexistir – sem relação entre si. [...] Como escreve Lacan: “Qualquer discurso pode ser alinhado nas várias pautas de uma partitura.” E várias chaves podem servir para ouvir a música de múltiplas vozes que brota de seres humanos que comunicam.

Apesar de participantes e pesquisadora compartilharem características pertinentes ao estudo, Bardin (2011) enfatiza que cada indivíduo traz sua própria história de vida, marcada por dimensões sociais, culturais, políticas, socioeconômicas e emocionais, que se refletem de maneira singular nas concepções e interpretações sobre pensar e agir. Nesse sentido, a pesquisa buscou situar cada participante em seu contexto histórico e geracional, considerando que fatores como a década de nascimento e experiências institucionais influenciam a percepção e vivência da condição de pessoa com deficiência (PcD).

Para a análise, foram criadas categorias temáticas que permitissem contextualizar os relatos dos participantes, articulando de forma transdisciplinar conceitos de complexidade, acessibilidade e formação docente. Os docentes entrevistados (P1, P2 e P3) apresentaram experiências singulares desde a Educação Básica até o Ensino Superior, tanto durante a formação acadêmica quanto enquanto servidores do IFS, enfrentando barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, bem como oportunidades de superação. As entrevistas foram realizadas individualmente via Google Meet, em dias e horários previamente acordados, utilizando gravador de voz e a ferramenta Tactiq para transcrição em tempo real, gerando notas automatizadas que serviram de insumo inicial para a análise.

O processo de análise dos dados foi realizado em múltiplas etapas, com base na epistemologia da complexidade (Morin, 2001) e no enfoque transdisciplinar, garantindo rigor científico. Inicialmente, todos os relatos foram transcritos e submetidos a leituras repetidas para imersão no conteúdo. Em seguida, procedeu-se à identificação de unidades de significado, organizadas em categorias temáticas. Cada unidade foi problematizada à luz de conceitos teóricos, articulando dimensões históricas, geracionais, institucionais e de acessibilidade. Optou-se por selecionar extratos que evidenciassem tanto desafios quanto conquistas, priorizando falas que revelassem trajetórias de superação e estratégias de adaptação desenvolvidas pelos docentes. A escolha desses extratos considerou critérios de relevância para os objetivos do estudo, singularidade do relato, representatividade das experiências e alinhamento com conceitos de complexidade e transdisciplinaridade.

O processo enfatizou a especificidade de cada participante, evitando generalizações e valorizando a singularidade das experiências. P1, docente substituto com 51 anos, relatou desafios enfrentados ao longo de sua formação acadêmica nas décadas de 1980/90, período em que políticas de inclusão eram ainda incipientes. P2 e P3, docentes efetivos com 40 e 36 anos, compartilharam experiências que se beneficiaram de políticas institucionais mais recentes e da afirmação de direitos das PcD. Essa análise geracional permitiu perceber como diferenças de idade, regime de contratação e contexto histórico influenciam a percepção de acessibilidade e atuação profissional.

As entrevistas tiveram durações e extensões variadas: P1 resultou em 124 páginas (303 minutos), P2 em 79 páginas (232 minutos) e P3 em 29 páginas (80 minutos). Durante a coleta, surgiram novas inquietações que demandaram abordagens adicionais, reforçando a necessidade de considerar contextos individuais, históricos e geracionais, e demonstrando a natureza dinâmica e interativa da análise qualitativa.

A inclusão de docentes com deficiência no Ensino Superior constitui um tema de grande relevância, ainda pouco explorado, mas em expansão no debate acadêmico. Mendes (2016) destaca que as barreiras enfrentadas por esses profissionais envolvem dimensões físicas, pedagógicas e atitudinais, não podendo ser analisadas de forma isolada. Apesar dos avanços legislativos, muitas instituições ainda carecem de infraestrutura adequada, como rampas, banheiros adaptados e acessibilidade em salas de aula e escritórios, limitação que impacta diretamente a mobilidade, autonomia e participação plena dos docentes.

Além das barreiras físicas, as barreiras atitudinais representam desafios significativos. Lima e Oliveira (2018) apontam que preconceito e discriminação podem marginalizar docentes mesmo quando a infraestrutura está adequada. Santos (2017) ressalta que a ausência de políticas institucionais claras e de ajustes razoáveis compromete a plena inclusão desses profissionais. Entretanto, os relatos evidenciam estratégias de superação, como reorganização de métodos pedagógicos, articulação com colegas e reivindicação de direitos institucionais.

Apesar desses desafios, os participantes demonstraram superações notáveis e conquistas concretas. Pereira e Silva (2019) afirmam que docentes com deficiência desenvolvem estratégias criativas para adaptar suas metodologias, contribuindo de forma única para a educação superior. Almeida (2018) reforça que a presença desses docentes oferece modelos inspiradores de inclusão, promovendo empatia e valorização das diferenças. Em consonância, os relatos de P1, P2 e P3 evidenciam resiliência, autonomia e capacidade de criar soluções adaptativas, consolidando trajetórias de sucesso e promovendo transformação institucional.

Portanto, a participação de docentes com deficiência não se limita à questão de acessibilidade; representa também uma oportunidade para repensar práticas pedagógicas, fortalecer a cultura da inclusão e articular conhecimento especializado com resiliência e determinação, promovendo uma educação mais justa e equitativa (Santos, 2017; Pereira; Silva, 2019). Essa perspectiva evidencia que os docentes não apenas enfrentam barreiras, mas constroem caminhos de vitória e inovação.

Nas subseções seguintes, são apresentados os achados preliminares, oferecendo um panorama detalhado sobre os entrevistados e suas trajetórias formativas. A análise inicia com a experiência de P1, docente com deficiência física, considerando contextos históricos, geracionais e institucionais, evidenciando os impactos de sua formação acadêmica e das políticas institucionais na construção de sua trajetória profissional.

O detalhamento das etapas de análise, aliado à articulação constante entre teoria e empiria, assegura a cientificidade da pesquisa e reforça a relevância da epistemologia da

complexidade e da transdisciplinaridade como fundamentos teóricos, permitindo que o estudo responda à questão central da tese: *“Desfazendo os nós e refazendo os laços?”*

8.1 AS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS: AS NUANCES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE COM DEFICIÊNCIA

As análises das entrevistas tiveram início com ênfase no percurso formativo dos docentes participantes, desde a Educação Básica até a universidade, com o objetivo de revisitar as vivências no ambiente educacional e problematizar os impactos da formação acadêmica nas trajetórias profissionais. Essa abordagem possibilitou articular teoria e empiria desde o início, considerando que os conceitos de transdisciplinaridade, complexidade, acessibilidade e inclusão seriam explorados em diálogo com os relatos, e não apresentados de forma isolada.

Para compreender o processo de inclusão e inserção dos participantes no âmbito educacional e profissional, foi necessário situá-los em seus contextos históricos. Esse procedimento valorizou a especificidade das trajetórias individuais, evitando generalizações e reconhecendo que os impactos das barreiras e oportunidades variam conforme fatores geracionais, socioeconômicos, institucionais e legais. P1, nascido em 1972, vivenciou a Educação Básica na década de 1980, período em que políticas de inclusão eram praticamente inexistentes e as estruturas educacionais apresentavam limitações físicas e pedagógicas significativas. P2, nascido em 1983, e P3, em 1987, tiveram experiências formativas posteriores, em contexto de maior visibilidade das políticas de afirmação de direitos das pessoas com deficiência, permitindo identificar diferenças concretas nas oportunidades e desafios enfrentados.

A partir da síntese documental, foram identificados os principais marcos legais e normativos vigentes, apresentados no Quadro 6, instituídos entre 1980 e 2015, que fundamentaram a compreensão do período histórico, social e político vivido pelos participantes. Esses marcos abarcam legislações de acessibilidade, políticas públicas de educação inclusiva e normativas institucionais voltadas à valorização do docente com deficiência. A análise desses documentos, articulada com os relatos obtidos, permitiu construir uma narrativa transdisciplinar que evidencia a complexidade das trajetórias, demonstrando como cada docente precisou navegar entre restrições estruturais, oportunidades emergentes e estratégias de superação individual.

Além disso, o recorte geracional e o regime de contratação foram considerados elementos centrais na análise. P1, atuando como docente substituto, apresentou maior

difficuldade na reivindicação de direitos e no acesso a recursos institucionais, enquanto P2 e P3, docentes efetivos, demonstraram maior segurança e capacidade de mobilizar adaptações pedagógicas, refletindo diferenças concretas nas trajetórias profissionais. Esse procedimento evidenciou que a formação acadêmica e a experiência institucional não são neutras, sendo moldadas pelo contexto histórico, pelas políticas públicas e pelas condições de trabalho, e impactam diretamente a construção de estratégias de inclusão e protagonismo profissional.

Portanto, a pesquisa buscou não apenas identificar barreiras, mas também revelar conquistas, avanços e práticas inovadoras desenvolvidas pelos docentes, evidenciando como suas trajetórias contribuem para repensar a educação superior, fortalecer a cultura de inclusão e demonstrar capacidade de transformação institucional e social, em consonância com os princípios da epistemologia da complexidade (Morin, 2001) e da abordagem transdisciplinar (Nicolescu, 2002).

Quadro 6 - Principais Marcos Legais e Normativos referentes aos direitos das Pessoas com Deficiência durante a década de 1980 até os dias atuais

Nome / Instrumento Legal	Ano	Tipo	Nacional / Internacional	Conteúdo Principal	Impacto Relevante no Brasil
ABNT NBR 9050 ⁸ (1ª edição)	1985	Norma técnica	Nacional	Define critérios de acessibilidade em edificações, espaços urbanos e mobiliário.	Primeiro referencial técnico para acessibilidade física no Brasil.
Constituição Federal	1988	Constituição	Nacional	Direitos à igualdade, inclusão social e acessibilidade (Arts. 5º, 205, 227, 244).	Base constitucional para políticas públicas inclusivas.
Lei nº 7.853/89	1989	Lei ordinária	Nacional	Garante apoio à pessoa com deficiência; trata de educação, trabalho e transporte acessível.	Primeiro marco legal abrangente sobre inclusão social.
Decreto nº 3.298	1999	Decreto	Nacional	Compreende o conjunto de orientações	Esse decreto regulamentou a Lei nº 7.853, de

⁸ A ABNT NBR 9050 foi revisada ao longo dos anos, com as principais revisões ocorrendo em 1994, 2004 e 2015, e uma atualização em 2020. A versão de 2015, por exemplo, incorporou os princípios do Desenho Universal e expandiu as especificações técnicas para incluir diversos tipos de deficiência e novos sujeitos, como cães-guia e intérpretes de língua de sinais.

				normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência.	24 de outubro de 1989, que trata do apoio às pessoas com deficiência e de sua integração social.
Declaração de Salamanca	1994	Declaração internacional	Internacional	Promove a educação inclusiva em escolas regulares com apoio adequado.	Influenciou profundamente as diretrizes brasileiras de educação inclusiva.
Lei nº 9.394/96 (LDB – atual LDBEN)	1996	Lei ordinária	Nacional	Estabelece diretrizes para a educação brasileira. Educação especial nos Arts. 58 a 60.	Reconhece a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas.
Decreto nº 3.298/99	1999	Decreto regulamentador	Nacional	Regulamenta a Lei nº 7.853/89. Define acessibilidade em diversas esferas.	Detalhamento prático da política nacional de inclusão.
Decreto nº 3.956/01	2001	Decreto presidencial	Nacional / Internacional	Promulga a Convenção da Guatemala sobre eliminação de discriminação.	Fortalece os direitos das pessoas com deficiência, inclusive no trabalho e educação.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Política pública	Nacional	Garante matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, com apoio especializado.	Documento norteador da prática de inclusão escolar nas redes públicas e privadas.
Ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2008	Tratado internacional	Internacional	Garante direitos das pessoas com deficiência com status constitucional.	Integra princípios de acessibilidade e inclusão no ordenamento jurídico brasileiro.
Decreto nº 7.611/11	2011	Decreto regulamentador	Nacional	Regula a oferta de educação	Reforça o AEE como parte da

				especial e o atendimento educacional especializado (AEE).	proposta pedagógica da escola.
Lei nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência – LBI)	2015	Lei ordinária	Nacional	Consolida direitos e estabelece normas gerais sobre acessibilidade, educação, trabalho e cultura.	Marco mais completo e recente sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para contextualizar os achados apresentados no Quadro 6, é necessário considerar o período histórico, social e político em que os participantes P1, P2 e P3 estiveram inseridos, articulando suas experiências às legislações e normativas vigentes entre 1980 e 2015. Esses marcos legais permitem compreender como as condições estruturais, políticas públicas e institucionais influenciaram a formação acadêmica e a inserção profissional dos docentes com deficiência, evidenciando diferenças geracionais e socioeconômicas, além de possibilitar a análise da complexidade de suas trajetórias.

Durante as entrevistas, emergiram inquietações e reflexões que orientaram os critérios de seleção dos extratos analisados. Considerou-se, primeiramente, a singularidade de cada trajetória, incluindo diferenças de idade, regime de contratação, contexto econômico e experiências familiares, culturais e sociais. Por exemplo, P1, docente substituto com 51 anos, relatou limitações na reivindicação de direitos tanto para si quanto para estudantes com deficiência; P2, docente efetivo com situação econômica relativamente privilegiada, refletiu sobre suas oportunidades comparadas às de pessoas com menor renda; e P3, docente efetivo mais jovem, enfrentou barreiras na Educação Básica devido à falta de adaptações, mas se beneficiou de políticas de inclusão mais recentes.

Outros critérios consideraram a frequência e relevância das experiências relatadas, especialmente aquelas relacionadas a barreiras arquitetônicas, comportamentais e atitudinais, bem como falas que suscitem reflexão sobre estigmas sociais, estereótipos de corpo ideal e concepções antropológicas sobre deficiência. A seleção dos extratos buscou evidenciar não apenas os desafios enfrentados, mas também as estratégias de superação e conquistas individuais, permitindo uma análise articulada à epistemologia da complexidade (Morin, 2001) e ao enfoque transdisciplinar (Nicolescu, 2002).

Ao analisar as trajetórias formativas de P2 e P3, observou-se que ambos enfrentaram barreiras significativas desde a Educação Básica, incluindo exclusão institucional e ausência de adaptações necessárias para permanência e aprendizagem. No relato de P3, por exemplo, identificam-se experiências de segregação escolar que refletem uma realidade histórica de marginalização das pessoas com deficiência, contextualizada no período em que vivenciou sua formação:

Eu me lembro basicamente da maioria das escolas que eu estudei. Minha primeira escola foi de bairro, **não era adaptada e na época não se tinha muita noção desse tipo de adaptação, nem o pessoal da escola e nem meus pais.** [...]. Saí dessa primeira escola lá no Maranhão para ir a uma escola maior, eu me recordei que a minha mãe tentou me matricular em uma escola maior e a resposta que ela teve na época, foi que eles **não me aceitariam porque a escola não tinha adaptações**, segundo o que minha mãe me contou (P3, 2025, grifos nossos).

No relato de P2, observam-se experiências que evidenciam as dificuldades de acesso enfrentadas desde a Educação Básica até a Universidade. O participante destacou que, durante os anos 1980 e 1990, período de sua formação, a Educação Básica não contemplava políticas de inclusão efetivas, sendo a acessibilidade pouco discutida e praticamente inexistente nas instituições escolares:

[...] Desde sempre existe a dificuldade, a falta de acesso. Quanto mais a gente retroagir, voltar ao passado, **mas a gente vai perceber essas barreiras.** As políticas de inclusão começaram a ganhar força não tem tanto tempo. **A minha Educação Básica foi nos anos 80 e 90 e foi uma época que pouco se falava de acessibilidade.** Para você ter uma ideia, todas as minhas salas de criança até a faculdade foram no pavimento superior. **Eu tive que subir escada e nem me tocava disso que estava errado.** Eu simplesmente assimilava e com sacrifício fazia até onde eu podia fazer. Usava uma muleta. Passei um período sem usar, mas depois voltei para ela. Usava uma muleta num braço e o outro braço na parede, porque às vezes não tinha corrimão tinha. Fazia uma pressão ali para poder subir. Isso foi o ensino médio inteiro. Não era uma coisa que se falava nas aulas. **Não existia uma educação conscientizadora a respeito de acesso de pessoas com deficiência.** Quando se fala de minorias sociais naquela época, a gente pode dizer que nenhuma era contemplada com o merecimento que deveria ter. Com a intensidade que deveria ter na Educação Básica. Não fazia parte do quadro da dinâmica administrativa nem da lógica pedagógica dessas escolas onde eu estudei [...] (P2, 2025, grifos nossos).

Essa fala evidencia que, na infância e adolescência dos participantes, a compreensão social sobre deficiência e os direitos das pessoas com necessidades especiais ainda não estava consolidada, especialmente no contexto educacional brasileiro da época. A ausência de estruturas adaptadas reflete a visão social vigente, que não incorporava a acessibilidade como componente essencial do ambiente escolar, situação corroborada pelo Quadro 6, que apresenta os marcos legais posteriores à década de 1980.

De forma semelhante, P3 relatou experiências de inacessibilidade arquitetônica durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

[...] um dos maiores obstáculos que eu achava nessa fase era muita escada. **Não tinha rampa, não tinha elevador. Era inacessível para eu estar ali naquele momento, mas isso eu não tinha noção.** Isso que era interessante, eu não tinha noção dessa inacessibilidade. Se precisava subir, eu subia, por mais complicado que fosse. Em tese, eu não precisava fazer aquele esforço extra, mas eu subia (P3, 2025, grifo nosso).

Esses relatos sugerem que os participantes conviveram com barreiras físicas ao longo de toda a vida escolar, frequentemente sem consciência de que poderiam dispor de ambientes minimamente acessíveis. A análise dos extratos considerou a singularidade de cada trajetória, evidenciando estratégias de adaptação, resiliência e enfrentamento de desafios, elementos que permitem articular a experiência empírica com a epistemologia da complexidade e a perspectiva transdisciplinar, demonstrando como o contexto histórico, institucional e normativo moldou a construção das trajetórias educacionais e profissionais dos docentes com deficiência.

É relevante destacar que os três participantes desta pesquisa são pessoas com deficiência física, o que se refletiu na convergência de termos utilizados em suas falas, especialmente “barreiras” e “acessibilidade”. Para situar conceitualmente essas categorias, recorre-se à Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). De acordo com o Art. 3º, inciso IV, a LBI define acessibilidade e barreiras da seguinte forma:

Art. 3º [...]

I- Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com **segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações**, transportes, informação e comunicação [...] por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, grifos nossos; supressão nossa).

[...]

IV- Barreiras: **qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade**, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança (Brasil, 2015, grifo nosso).

Essa definição normativa permite compreender que barreiras não se restringem apenas aos obstáculos físicos, mas englobam também barreiras atitudinais, comunicacionais e sociais, que impactam diretamente a experiência cotidiana e profissional das pessoas com deficiência. Ao articular essas definições com a análise qualitativa dos depoimentos, torna-se possível evidenciar como a percepção de barreiras e acessibilidade se manifesta na vida acadêmica e

profissional dos participantes, estabelecendo um elo entre experiência empírica e fundamentação teórica.

Tais barreiras, de acordo com a LBI (Brasil, 2015), são classificadas conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 7 - Tipos de Barreiras e Acessibilidade

Barreiras Arquitetônicas	Barreiras Atitudinais	Barreiras nas Comunicações e na Informação	Barreiras Urbanísticas	Barreiras nos Transportes	Barreiras Tecnológicas
As existentes nos edifícios públicos e privados.	Atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.	Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação.	As existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo.	As existentes nos sistemas e meios de transportes.	As que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As análises das entrevistas com os docentes do Instituto Federal de Sergipe permitem refletir sobre os desafios enfrentados ao longo de suas trajetórias formativas, desde a Educação Básica até a Educação Superior, sobretudo no que se refere às barreiras que dificultavam sua permanência e desenvolvimento acadêmico. Observa-se que, considerando a idade dos entrevistados, especialmente P1 e P2, durante sua formação ainda não havia registro legal do conceito de “acessibilidade”. Essa contextualização histórica evidencia como as políticas de inclusão e os direitos das pessoas com deficiência evoluíram ao longo do tempo, impactando diretamente a experiência educacional desses docentes.

O Quadro 8 apresenta o tempo histórico da formação de nossos entrevistados, permitindo comparar as experiências geracionais e compreender como diferentes legislações e contextos sociais influenciaram suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Quadro 8 - Período Histórico da Formação dos Entrevistados

	Educação Básica	Ensino Superior		
		Graduação	Mestrado	Doutorado
P1 (51 anos)	Início da década de 80	1999	2002	Em curso
P2 (47 anos)	Início da década de 80	2002 (1ª) 2005 (2ª)	2008	2020
P3 (36 anos)	Início da década de 90	2011	2015	-----

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise dos dados foi realizada com base em uma abordagem qualitativa, orientada pelos princípios da transdisciplinaridade e da complexidade, conforme Morin (2000), buscando compreender as experiências singulares de cada participante e a inter-relação entre fatores sociais, culturais e institucionais que impactam a trajetória acadêmica das pessoas com deficiência (PcD). Para garantir rigor metodológico, os extratos foram selecionados com critérios específicos: relevância temática, considerando passagens que evidenciassem conquistas, desafios institucionais e barreiras de acessibilidade; representatividade, incluindo diferentes fases educacionais e contextos; pertinência teórica, assegurando articulação com conceitos de transdisciplinaridade, complexidade, acessibilidade e diversidade; e riqueza descritiva, priorizando relatos detalhados que permitissem compreender os impactos da formação acadêmica e das políticas institucionais na experiência das PcD. Essa abordagem evitou generalizações, equilibrando a narrativa e enfatizando a especificidade de cada trajetória.

Em meados da década de 1980, surgiu no Brasil a necessidade de estabelecer uma normatização voltada à acessibilidade. Nesse contexto, foi criada a norma NBR 9050, elaborada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e publicada em 1985, passando posteriormente por três revisões nos anos de 1994, 2004 e 2015. Na primeira edição, não se utilizava o termo “acessibilidade”; o título era “Adequação às edificações e ao mobiliário urbano à pessoa com deficiência”. O conceito de acessibilidade foi incorporado apenas na primeira revisão, nove anos depois, quando o título passou a ser “Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos”. Nas edições seguintes, ocorreram mudanças significativas, incluindo a retirada do termo “portador”, conferindo à norma uma abordagem mais humanística, centrada na eliminação de barreiras e não na deficiência em si.

As trajetórias formativas dos participantes evidenciam distinções significativas. P1 relata que sua Educação Básica ocorreu sem grandes percalços, sendo tratado como “uma pessoa normal”, com atenção cuidadosa de colegas e professores. Contudo, ao ingressar na Educação Superior, começou a enfrentar barreiras físicas, pedagógicas e sociais, demonstrando

a relação entre formação acadêmica e políticas institucionais. Ele descreve detalhadamente sua experiência:

[...] tenho recordações de todos os locais por onde passei. No fundamental sempre me trataram como **uma pessoa normal**, eles não me trataram como uma pessoa que tivesse algum tipo de limitação. **A escola e os colegas sempre tiveram esse cuidado de me tratar como uma pessoa normal.** [...] O ensino médio e superior foi também numa escola pública. Não me recorde de nenhuma passagem; fui sempre tratado como **uma pessoa normal**. A questão começou a ficar pesada no Ensino Superior na questão acadêmica. Esse Ensino Superior foi também lá em Goiás na Universidade Federal de Goiás. Essa questão da acessibilidade tem que ser dita. Nenhum desses locais, eles têm adaptação. [...] (P1, 2025, grifos nossos).

Essa narrativa revela não apenas os desafios estruturais, mas também os efeitos do estigma social, que se manifesta no olhar do outro e no culto a padrões de normalidade física e estética:

Todos nós estamos inseridos numa sociedade que cultua o belo; um padrão estético que cultua a forma física. Imagine uma pessoa que não tem um dos braços inserido no meio desse negócio? [...] Esse olhar do outro é muito ruim. De certa forma afeta a saúde mental da pessoa com deficiência. Eu demorei muitos anos da minha vida tentando entender o porquê do olhar do outro (P1, 2025).

Essa experiência se articula com Goffman (1963), que descreve o estigma como instrumento de exclusão social, e com Canguilhem (1943,1966), que problematiza o conceito de normalidade, alertando para o risco de transformar diferenças em anomalias. A análise evidencia que a escola e outras instituições educacionais frequentemente operam com base em lógicas homogeneizantes, exigindo adaptação do sujeito ao invés de promover transformações nos ambientes que acolham a diversidade. Nesse sentido, Mantoan (2006) propõe substituir o paradigma da normalidade pelo paradigma da diversidade, reconhecendo a deficiência como uma forma legítima de normatividade e a diferença como constitutiva da experiência humana.

As trajetórias de P2 e P3 reforçam a diversidade de experiências e evidenciam conquistas individuais distintas, demonstrando a importância de valorizar estratégias de superação frente a barreiras estruturais e sociais. Além disso, a análise evidencia diferenças geracionais e institucionais, incluindo a distinção entre professores substitutos e efetivos, cujas práticas pedagógicas e experiências influenciam diretamente a percepção de inclusão e a forma como as PcD vivenciam a acessibilidade no Ensino Superior. Professores efetivos, com maior estabilidade e experiência institucional, tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais adaptadas e inclusivas, enquanto professores substitutos, limitados por tempo e recursos, enfrentam desafios adicionais na implementação de estratégias de acessibilidade.

Ao integrar teoria e prática, a análise evidencia que a acessibilidade transcende adaptações físicas, envolvendo dimensões pedagógicas, culturais e simbólicas, e que a transdisciplinaridade permite compreender que a inclusão requer olhar para o todo, considerando interdependências entre formação acadêmica, políticas institucionais, estigmas sociais e trajetórias individuais. As experiências relatadas mostram que reconhecer a diversidade humana, valorizar conquistas individuais e compreender a complexidade das vivências é essencial para a construção de práticas educativas e políticas sociais verdadeiramente inclusivas, capazes de transformar ambientes e promover equidade para todas as pessoas com deficiência.

Essa abordagem do P1 nos leva a refletir sobre a forma como as pessoas com deficiência (PcD) são vistas na sociedade, revelando uma visão dicotômica que distingue as pessoas entre “normais” e “patológicas”. O estigma de ser tratado como anormal ou como um “outro” é abordado de forma clara na narrativa, refletindo diretamente sobre o que Morin (2000), em *Educação e Complexidade*, descreve como a necessidade de transcender a dualidade e considerar a complexidade das realidades humanas. Morin afirma que a educação deve abrir-se ao conceito de diversidade, não tratando as diferenças como anormalidades, mas como características constitutivas do ser humano. O estigma social sobre a deficiência, como discutido pelo P1, reflete essa dicotomia entre “normal” e “anormal”, que limita a compreensão da complexidade do ser humano. Essa visão binária não é apenas equivocada, mas também prejudicial, pois desconsidera as múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Essa reflexão se conecta à narrativa do P1:

Todos nós estamos **inseridos numa sociedade que cultua o belo**; um padrão estético que culta a forma física. Imagine uma pessoa que não tem um dos braços inserido no meio desse negócio? Ora, é como se fosse um alienígena. A gente acaba se tornando o centro das atenções sem querer. **E esse olhar do outro é muito ruim. De certa forma afeta a saúde mental da pessoa com deficiência.** Eu demorei muitos anos da minha vida tentando entender o porquê do olhar do outro (P1, 2025, grifos nossos).

Essa fala evidencia o poder excludente do culto ao belo, bem como os efeitos do estigma social, em consonância com Goffman (1963), que descreve o estigma como mecanismo de exclusão e marginalização. É notório que os termos “normalidade” e “normal” carregam fortes implicações ideológicas e sociais, especialmente quando aplicados às PcD. A construção histórica e cultural do que se entende por “normal” tem sido amplamente debatida em sociologia, psicologia e educação, evidenciando seu papel na exclusão de corpos e subjetividades que fogem ao padrão normativo.

Nesse contexto, Canguilhem (1943, 1966), em *O Normal e o Patológico*, problematiza o uso do termo “normal” para descrever o que é esperado de um corpo ou mente, alertando para o risco de transformar a diferença em anomalia e o sujeito com deficiência em alguém a ser corrigido ou reabilitado. Por sua vez, Mantoan (2006) propõe substituir o paradigma da normalidade pelo paradigma da diversidade, reconhecendo as diferenças como constitutivas da experiência humana. Assim, a inclusão deixa de ser apenas uma política de acesso e passa a representar uma reconfiguração das estruturas e valores sociais que historicamente sustentam a exclusão.

Esses discursos têm efeitos práticos e simbólicos na vida das PcD. A escola, por exemplo, ainda frequentemente opera sob uma lógica da homogeneidade, na qual o aluno ideal aprende de maneira padronizada, reforçando a necessidade de “normalizar” ou “adaptar” o aluno, ao invés de transformar o ambiente educacional para acolher a diversidade. A obra de Canguilhem e as reflexões de Mantoan sustentam a ideia de que a vida humana é plural e que tentar encaixá-la em moldes fixos de “normalidade” é epistemologicamente falho e eticamente problemático.

A partir dessa perspectiva, as PcD não precisam ser medidas por padrões normativos externos, mas reconhecidas em sua capacidade de instituir modos próprios de existência. Nesse sentido, a educação inclusiva pode ser enriquecida ao abandonar a ideia de “normalizar” alunos, passando a valorizar diferentes formas de aprender, comunicar e ser, em consonância com uma abordagem transdisciplinar e complexa, que reconhece a multiplicidade das experiências humanas.

A análise das trajetórias acadêmicas na Educação Superior evidencia os desafios enfrentados por docentes com deficiência, considerando aspectos arquitetônicos, institucionais e atitudinais, assim como a complexidade das experiências individuais. No recorte de P3, observa-se que, durante a graduação e o mestrado, houve limitações estruturais significativas, como a ausência de elevadores, o que exigia esforços físicos consideráveis para transitar entre os diferentes espaços acadêmicos:

[...] **A experiência da Universidade talvez tivesse sido mais desafiadora**, porque é um campo maior, tinha que trocar de prédio, mas naquele momento não passei por isso. Eu me mantive no Instituto e tem uma cena engraçada, porque quando eu fui defender minha monografia, um pouquinho depois da defesa, já estava nos trâmites para me informar finalmente, encontrei o reitor da instituição que era no mesmo prédio na época do campus onde eu estudava. E ele estava fazendo um elevador. Eu acho que um ano depois de entrar na Instituição começou a construção do elevador. E eu passei mais três anos na instituição e não saía do lugar o elevador. Ele me encontrou e falou que era uma vergonha aquilo está acontecendo e tal... Eu apertei a mão dele e respondi que eu **já estava acostumado**. Então, mais uma vez é algo que me acompanhou até muito tempo ao longo da vida. **Era não ter a noção realmente de que aquilo não**

era favor. Era direito. Por muito tempo, até depois de adulto isso veio correndo. Depois fiz meu mestrado na mesma. Nessa época já tinha o elevador. [...] Penso que o grande enfrentamento que tive durante esse período acadêmico foram mais **desafios físicos** e, principalmente, a **falta de visão realmente do que era direito**, de não correr atrás das coisas para o que poderiam facilitar na minha vida por direito. Eu simplesmente fazia o que precisava ser feito, abre aspas, e não importava muito as dificuldades que aquilo se apresentaria para mim (P3, 2025, grifos nossos).

O relato evidencia que, à época, o docente não percebia a necessidade de reivindicar direitos relacionados à acessibilidade, como o uso de elevadores ou a adaptação das estruturas, o que demonstra uma lacuna entre a legislação vigente e a consciência individual sobre os direitos das pessoas com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal como princípio político essencial, de modo que o direito ao uso de rampas e elevadores foi, de fato, violado aos entrevistados, evidenciando a persistência de barreiras ainda no século XXI.

A trajetória de P3, docente do Instituto Federal de Sergipe, ilustra concretamente como essas barreiras afetam a autonomia e o cotidiano do docente, refletindo não apenas experiências individuais, mas também desafios estruturais enfrentados por outros profissionais com deficiência. A análise comparativa com os relatos de P2 permite perceber padrões similares de exclusão, especialmente no que tange à falta de conscientização institucional e às barreiras atitudinais que dificultam a plena participação no ambiente acadêmico:

Hoje nós sabemos que isso **não é permitido**, mas se a gente pega o contexto histórico em que aquilo aconteceu, **a sociedade não estava preparada para abraçar e adequar pessoas como eu**. Ainda não está, mas na época era naturalizado, **não havia nenhum processo de tentativa** (P3, 2025, grifos nossos).

A análise evidencia que as experiências relatadas são representativas de um contexto histórico em que a inclusão ainda não se consolidava, reforçando a necessidade de abordagens transdisciplinares para compreender e enfrentar as barreiras enfrentadas por docentes com deficiência. A transdisciplinaridade, conforme Morin (2000), permite integrar saberes da pedagogia, do direito e da psicologia, reconhecendo a complexidade das trajetórias individuais e a especificidade de cada participante, evitando generalizações.

Além disso, o levantamento das experiências permite diferenciar docentes substitutos e efetivos, destacando que a inserção em cargos de substituição pode implicar menor conhecimento institucional sobre direitos e menos acesso a adaptações estruturais, reforçando a importância da articulação entre políticas institucionais e conscientização individual para a inclusão efetiva.

O relato da trajetória acadêmica de P3 evidencia os desafios enfrentados desde a infância até a Educação Superior, particularmente no que se refere à acessibilidade física, atitudinal e institucional. A narrativa do participante revela que, mesmo em contextos escolares iniciais, situações de exclusão e despreparo institucional estavam presentes. P3 relata:

Eu lembro até de um caso de um momento durante o meu primeiro ano escolar, em 1992, em que uma coleguinha colocou o pé para eu cair. E de fato eu caí. **Eu ando de uma maneira diferente, deve ter chamado atenção da criança e acabou acarretando no incidente e isso me marcou porque eu lembro até hoje com 36 anos e na época tinha quatro anos.** Eu nunca tinha tido relação interescolar; **não sabia como lidar com aquilo.** E acredito que foi uma brincadeira de criança, mas, que **mostrava o despreparo, por exemplo, de quem estava cuidando das crianças, já que era um caso específico** (P3, 2025, grifos nossos).

O episódio evidencia que a percepção sobre deficiência e direitos relacionados à acessibilidade ainda não estava consolidada, refletindo a realidade brasileira das décadas de 1980 e 1990, período em que políticas públicas e legislação inclusiva ainda eram incipientes. A ausência de adaptações físicas nas escolas, como rampas ou elevadores, configurava barreiras significativas ao desenvolvimento acadêmico e à autonomia das crianças com deficiência. O participante reforça esse contexto ao relatar que, ao necessitar mudar de escola, sua mãe foi informada de que uma instituição não o aceitaria por não possuir adaptações adequadas (P3, 2025).

Além das barreiras institucionais, o apoio familiar emergiu como elemento decisivo na trajetória do P3. Os pais atuaram diretamente na promoção do cuidado e do tratamento fisioterapêutico, garantindo recursos para o desenvolvimento físico e emocional do participante. Esse suporte contribuiu para a construção de uma base de resiliência e consciência de direitos, reforçando a importância de redes de apoio na superação de desafios estruturais e sociais.

Ao ingressar na Educação Superior, o P3 continuou a enfrentar obstáculos significativos. Durante a graduação e o mestrado no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), a inexistência de elevadores o obrigava a percorrer escadas com esforço físico considerável. Tal cenário evidencia a persistência de barreiras arquitetônicas e atitudinais, assim como a necessidade de adoção de políticas inclusivas efetivas pelas instituições de ensino, conforme previsto na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI). Essa legislação garante, em seu Art. 53, que a acessibilidade assegura à pessoa com deficiência viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania, enquanto o Art. 28, inciso XVI, estabelece a necessidade de acessibilidade para estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar em todos os níveis e modalidades de ensino.

O relato do P3 sobre a construção do elevador no IFMA ilustra o reconhecimento tardio de seus direitos:

[...] um pouquinho depois da defesa, já estava nos trâmites para me formar, encontrei o reitor da instituição que era no mesmo prédio na época do campus onde eu estudava. E estava fazendo um elevador. Eu acho que um ano depois de entrar na Instituição começou a construção do elevador. **Eu passei mais três anos na instituição e não saía do lugar o elevador. Ele me encontrou e falou que era uma vergonha aquilo estava acontecendo e tal... Eu apertei a mão dele e respondi que eu já estava acostumado.** (P3, 2025, grifo nosso).

Esse trecho evidencia que, à época, o participante não percebia a necessidade de reivindicar direitos relativos à acessibilidade, compreendendo posteriormente que a ausência de adaptações constituía uma violação legal. A trajetória do P3, docente do Instituto Federal de Sergipe, evidencia, portanto, a complexidade das barreiras enfrentadas, que envolvem dimensões físicas, sociais, institucionais e atitudinais, e ressalta a importância de uma abordagem transdisciplinar – articulando pedagogia, direito e psicologia – para promover inclusão plena no ambiente acadêmico.

A análise demonstra que a experiência do P3 reflete tanto os desafios históricos da inclusão de pessoas com deficiência quanto os caminhos de superação, apoiados em redes familiares e institucionais. Reforça-se, assim, que a conscientização sobre direitos e a implementação de políticas inclusivas são processos contínuos e necessários para a construção de ambientes educacionais verdadeiramente equitativos.

O reconhecimento tardio dos direitos do docente, ocorrido quando foi aprovado no concurso do IFMA e percebeu a necessidade de se inscrever como pessoa com deficiência (PcD) para garantir adaptações, ilustra um processo de amadurecimento e conscientização sobre direitos e políticas inclusivas. O P3 compreendeu que as adaptações não constituíam favores, mas direitos assegurados por políticas públicas e ações afirmativas, reforçando a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente acadêmico.

É evidente a importância do apoio institucional e familiar, assim como a necessidade de que escolas, universidades e institutos promovam ações contínuas para o rompimento de estigmas, discriminação e capacitismo estrutural. Morin (1999) destaca que a formação de professores deve desenvolver reflexão crítica e integral sobre o conhecimento, considerando que os futuros docentes influenciarão gerações. Conforme relatado pelos participantes, nenhum deles teve acesso a conteúdos sobre educação especial ou inclusiva durante a formação inicial, mesmo em cursos de licenciatura, evidenciando lacunas significativas na formação docente.

Moraes (2010) alerta para a necessidade de abertura das “gaiolas epistemológicas”, permitindo que os educadores desenvolvam uma visão transdisciplinar e integral do indivíduo, considerando dimensões culturais, físicas, emocionais e espirituais. Morin (2000) enfatiza que o todo está presente em cada parte, e que a educação deve promover a religação dos saberes, articulando conhecimento, prática pedagógica e atenção à singularidade de cada indivíduo.

Todos os participantes, ao serem questionados sobre a motivação para se tornarem docentes, relataram que não houve uma escolha inicial consciente pelo magistério, mas que a experiência prática durante a graduação os conduziu à docência. O P3 exemplifica:

Costumo dizer que na verdade não me interessava em ser professor. Eu me interessava pela minha área que é a Física. Eu tinha muito interesse em fazer Física e área de Computação também. Então fui aprovado no vestibular no curso de Licenciatura em Física sem saber o que é era licenciatura. Mas durante o processo de graduação, fui me descobrindo como professor. **Não houve motivação prévia no ser professor, mas a própria experiência durante o fazer docente me fez gostar de ser professor. Hoje não me vejo fazendo outra coisa.** (P3, 2025, grifos nossos).

Durante sua trajetória docente, o P3 relata ter recebido maior acolhimento no Instituto Federal de Sergipe, onde o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) promoveu adaptações, como a alocação em sala acessível e a eliminação de barreiras arquitetônicas. Segundo o participante, “Foi um local extremamente fortuito que o NAPNE encontrou para facilitar realmente bastante meu trabalho” (P3, 2025).

As adequações institucionais possibilitaram que o docente desempenhasse suas funções com maior eficiência e autonomia, demonstrando que, embora mudanças estruturais sejam essenciais, elas não são suficientes sem uma transformação cultural e mudança de mentalidade na comunidade acadêmica.

Outro aspecto central é a conscientização sobre direitos e a necessidade de reivindicá-los, evidenciada pelo relato de que, durante a formação no IFMA, não houve contato formal com o NAPNE, dificultando a percepção sobre a importância de se autoidentificar como pessoa com deficiência (PcD). Essa compreensão só ocorreu posteriormente, quando o P3 precisou recorrer a cotas afirmativas em processos seletivos:

Quando fui aprovado para professor substituto no Instituto Federal do Maranhão pelas ações afirmativas de cotas para pretos, mas precisava fazer uma avaliação física médica. Quando viram que eu era PcD, eles me deram uma bronca fundamentada, com razão: **como é que a instituição iria observar as minhas necessidades se eu não havia comunicado isso a eles?** (P3, 2025, grifo nosso).

A virada de percepção sobre direitos ocorreu quando o docente compreendeu que seu papel como educador incluía servir de modelo para seus alunos, percebendo que a inclusão não era apenas responsabilidade institucional, mas também individual:

Eu fui professor de alunos autistas por três anos numa escola Estadual. De alunos surdos no IFMA e, **observar as necessidades deles, fez com que eu entendesse um pouco melhor das minhas próprias**. Fez com que entendesse que não era apenas um favor ou algo que estava sendo me dado, mas, era algo necessário para mim e **isso definia um direito meu**. (P3, 2025, grifos nossos).

A experiência com discentes com deficiência permitiu ao P3 refletir sobre suas próprias necessidades e reconhecer a importância de práticas pedagógicas inclusivas, desenvolvendo empatia e a consciência de que a deficiência não deve ser encarada como limitação, mas como um contexto em que direitos precisam ser garantidos para assegurar uma educação de qualidade (Alves, 2016).

A análise evidencia também diferenciações geracionais e de vínculo docente. Docentes substitutos, como relatado pelo P3 durante sua experiência inicial no IFMA, enfrentam maior dificuldade para reivindicar direitos e acessar estruturas adaptadas, devido à ausência de conhecimento prévio e à menor estabilidade institucional. Por outro lado, docentes efetivos tendem a desenvolver maior autonomia e compreensão sobre políticas inclusivas, podendo atuar como agentes de mudança, influenciando positivamente a implementação de práticas acessíveis e inclusivas.

A trajetória do P3 ilustra de forma clara os desafios enfrentados por docentes com deficiência no Brasil, destacando a importância do suporte institucional, de redes de apoio e da conscientização contínua sobre direitos. Ao mesmo tempo, evidencia lacunas históricas e contemporâneas na formação docente, reforçando que a inclusão deve contemplar não apenas adaptações físicas, mas também transformações atitudinais e pedagógicas, garantindo equidade, excelência profissional e exemplos de inclusão para os alunos.

A análise dos dados seguiu critérios metodológicos rigorosos, selecionando trechos de entrevista que evidenciam vivências específicas e conquistas do participante, articulando essas experiências à teoria da transdisciplinaridade e da complexidade, conforme apontado por Morin e Moraes, e diferenciando trajetórias entre docentes substitutos e efetivos, respeitando a singularidade de cada experiência.

A trajetória do P2 evidencia que a inclusão de docentes com deficiência não pode ser tratada como um processo pontual, mas requer compromisso contínuo e estruturado das instituições de ensino. Barreiras arquitetônicas e atitudinais, ainda presentes, impõem desafios

significativos à autonomia e à participação plena dos docentes, enquanto o avanço das políticas públicas e a conscientização de gestores, professores e demais membros da comunidade acadêmica constituem passos fundamentais para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Desde os primeiros anos da Educação Básica, o P2 enfrentou desafios físicos e sociais decorrentes da falta de acessibilidade nas escolas, muitas das quais situadas em andares superiores sem adaptações estruturais, o que o obrigava a realizar esforços físicos constantes, como subir escadas utilizando muletas. Conforme relatado pelo participante,

Desde sempre existe a dificuldade, a falta de acesso. **Quanto mais a gente retroagir, voltar ao passado, mas a gente vai perceber essas barreiras.** As políticas de inclusão começaram a ganhar força não tem tanto tempo. **A minha Educação Básica foi nos anos 80 e 90 e foi uma época que pouco se falava de acessibilidade** (P2, 2025, grifos nossos).

Nesse contexto, a conscientização sobre direitos e inclusão era praticamente inexistente, refletindo o caráter incipiente das políticas públicas e da legislação voltada à acessibilidade na época. Segundo P2, “Não era uma coisa que se falava nas aulas. Não existia uma educação conscientizadora a respeito de acesso de pessoas com deficiência” (P2, 2025).

A narrativa demonstra que, apesar das limitações impostas pelo ambiente, P2 persistiu em sua formação acadêmica, incorporando estratégias próprias de superação e adaptação. A família desempenhou papel decisivo, oferecendo suporte emocional e material, essencial para enfrentar os obstáculos estruturais e sociais, embora tal apoio não fosse suficiente para suprir todas as lacunas institucionais.

No Ensino Superior, P2 começou a reconhecer a necessidade de reivindicar seus direitos, buscando mudanças concretas nas condições de acessibilidade, como a transferência para uma sala em andar térreo, que garantisse sua participação plena no processo acadêmico. Essa conscientização tardia marcou um momento de amadurecimento e ativismo pessoal, evidenciando que a inclusão depende tanto de políticas institucionais quanto da ação proativa dos indivíduos.

O relato do participante sobre barreiras atitudinais enfrentadas já na vida adulta é emblemático:

Mesmo bullying que acontecia quando era criança e adolescente aconteceu na universidade. **Esse ano que passou aconteceu duas vezes no mesmo ano e uma provocação muito parecida vinda de colegas do IFS.** Quando ele me avistou de longe começou a sorrir e quando olhei, ele estava andando na minha direção, imitando

a forma que ando. **Era uma chacota com a minha deficiência [...]** (P2, 2025, grifos nossos).

[...]

Um mês depois a mesma coisa ocorreu com outra pessoa do campus, já idoso. Me olhou e começou a me imitar, deu aquela risadinha, e pessoas assim a quem nunca dei intimidade. Sempre tive uma relação muito amistosa, mas nunca ofendi nem tirei brincadeira. E ainda se eu tivesse dado, não poderia. A mesma coisa que disse para um, eu disse para o outro e o comportamento foi igualzinho. Veio me procurar e chorou [...] (P2, 2025, grifo nosso)

A análise comparativa das trajetórias dos docentes P2 e P3 evidencia similaridades e diferenças significativas, tanto no contexto histórico de suas formações quanto nas experiências profissionais, destacando o impacto das barreiras físicas, sociais e atitudinais na construção de suas identidades docentes. Ambos enfrentaram desafios estruturais desde a infância, com falta de acessibilidade nas instituições, mas a percepção e a reivindicação de seus direitos ocorreram em momentos distintos, refletindo um processo de conscientização individual e coletivo.

No caso do P3, docente efetivo do Instituto Federal de Sergipe, a inclusão tardia de direitos e adaptações estruturais ocorreu já na vida adulta, quando a percepção sobre políticas afirmativas e necessidades de acessibilidade passou a orientar suas ações. Sua trajetória revela um processo contínuo de amadurecimento, no qual a experiência prática com discentes com deficiência, como alunos autistas e surdos, reforçou a consciência sobre seus próprios direitos e a importância de práticas pedagógicas inclusivas. O P3 representa, portanto, um modelo de docente que, apesar das barreiras iniciais, alcançou autonomia e protagonismo, articulando suas vivências pessoais à atuação profissional e à reflexão sobre políticas públicas e ações afirmativas, como é evidenciado por Hashizume e Alves (2022).

O P2, docente substituto no Instituto Federal de Sergipe, evidencia a experiência de docentes em início de carreira, enfrentando barreiras atitudinais recorrentes no ambiente profissional e percebendo a necessidade de reivindicar condições de acessibilidade já na universidade. Seu relato demonstra que a consciência sobre direitos e inclusão não é automática, sendo necessária a articulação entre experiência pessoal, suporte familiar e intervenção institucional. Diferentemente do P3, P2 enfrentou desafios relacionados à postura de colegas e à cultura institucional, mostrando que barreiras atitudinais podem persistir mesmo em ambientes legalmente regulamentados para inclusão.

A diferenciação entre docentes substitutos e efetivos é relevante para a análise, pois indica que a estabilidade no cargo influencia a percepção de direitos e a capacidade de exigir adaptações. Docentes efetivos, como P3, possuem maior segurança institucional e oportunidade de promover mudanças estruturais, enquanto docentes substitutos, como P2, podem se sentir

mais vulneráveis, enfrentando resistência ou atitudes capacitistas. Essa distinção reforça a necessidade de políticas inclusivas que considerem diferentes posições ocupacionais dentro das instituições de ensino.

A articulação com a vertente da transdisciplinaridade é evidente ao observar que os desafios enfrentados por P2 e P3 não podem ser compreendidos por uma única perspectiva disciplinar. Aspectos pedagógicos, jurídicos, psicológicos, sociais e institucionais interagem de forma complexa, exigindo uma abordagem integradora para promover a inclusão efetiva. A complexidade das experiências demonstra que cada docente é um ser singular, cujas trajetórias são influenciadas por fatores históricos, culturais, físicos, emocionais e institucionais, e que a inclusão requer compreender essas dimensões de forma interdependente.

As trajetórias de P2 e P3 também revelam a importância de uma narrativa equilibrada, que valorize conquistas individuais, reconheça barreiras enfrentadas e destaque aprendizados advindos da experiência com a educação inclusiva. A análise evidencia que a inclusão não se limita a adequações físicas, mas envolve conscientização, formação docente, transformação de práticas pedagógicas e mudanças estruturais nas instituições.

De modo geral, a comparação entre as trajetórias de P2 e P3 demonstra que a inclusão de docentes com deficiência deve ser entendida como um processo contínuo, complexo e transdisciplinar, envolvendo a interação de políticas públicas, suporte familiar, conscientização individual, atuação institucional e práticas pedagógicas inovadoras. As experiências relatadas ilustram que barreiras físicas e atitudinais persistem, mas podem ser superadas por meio da articulação de esforços múltiplos, reforçando que a inclusão efetiva depende do compromisso de toda a comunidade acadêmica, com atenção às particularidades de cada docente.

Durante sua trajetória no Ensino Superior, P2 passou a identificar, de forma tardia, limitações estruturais e barreiras de acessibilidade que restringiam sua plena participação acadêmica. Esse processo de conscientização constituiu um ponto de inflexão em sua trajetória, evidenciando a necessidade de uma educação complexa e integradora, conforme proposto por Edgar Morin (2001). Morin argumenta que a educação deve considerar múltiplas dimensões da realidade, incluindo necessidades específicas de cada estudante, condições de acesso e interconexão entre diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, uma abordagem transdisciplinar permite que as instituições compreendam os desafios da inclusão não como problemas isolados, mas como elementos de um processo educacional holístico e interdependente.

A ausência de conscientização inicial e a ação tardia do docente na reivindicação de seus direitos de acessibilidade, como o uso de elevadores ou adaptações em sala de aula,

exemplificam a falta de integração nas políticas institucionais. Tal lacuna evidencia que, segundo Morin (2001), é fundamental que as instituições considerem a complexidade das experiências individuais no processo de ensino-aprendizagem, integrando dimensões físicas, sociais e psicológicas.

O ingresso no Instituto Federal de Sergipe, em 2011, constituiu marco relevante na trajetória profissional do P2. Embora tenha ocorrido por meio das cotas destinadas a Pessoas com Deficiência (PcD), persistem desafios decorrentes da inexistência de políticas institucionais proativas de acolhimento. A falta de comunicação direta sobre necessidades específicas, de adaptações nos espaços de trabalho e de acompanhamento especializado reflete lacunas significativas na promoção de inclusão efetiva no ambiente acadêmico e profissional.

A crítica central do P2 diz respeito à indiferença institucional, evidenciada pela ausência de abordagem personalizada para docentes com deficiência. Tal lacuna manifesta-se na comunicação insuficiente acerca das adaptações necessárias e na inexistência de suporte para assegurar a plena participação no ambiente educacional. Esse cenário demonstra a relevância de políticas de formação e inclusão que contemplem tanto professores substitutos quanto efetivos, considerando as diferenças geracionais e os impactos da formação acadêmica na vivência profissional.

O relato do P2 sobre experiências de inclusão, desde a Educação Básica até a atuação com alunos com deficiência no Ensino Superior, evidencia o impacto do bullying e da discriminação. A ausência de políticas educativas voltadas para o enfrentamento do preconceito e para a promoção da acessibilidade contribuiu para situações de exclusão. Ainda assim, a resistência pessoal do docente, manifestada em sua postura firme contra práticas discriminatórias, reforça a importância de estratégias inclusivas e inovadoras, bem como o papel do apoio familiar no desenvolvimento de resiliência.

Apesar das adversidades, a trajetória do P2 revela conquistas significativas. A resistência frente ao estigma social e às barreiras institucionais evidencia a capacidade de enfrentar desafios específicos, demonstrando que a inclusão requer não apenas medidas físicas, mas também transformação cultural e conscientização individual e coletiva. A análise das experiências do P2 mostra que a ausência de políticas de acolhimento e de acessibilidade impacta diretamente a qualidade da formação acadêmica e a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas.

A reflexão sobre o modelo educacional tradicional, muitas vezes fragmentado, reforça a necessidade de transformações institucionais e pedagógicas. Para garantir inclusão efetiva, as instituições devem adotar posturas proativas, promovendo políticas de acolhimento e

adaptações que atendam às necessidades específicas de docentes e discentes com deficiência. O P2 enfatiza a importância de reivindicar direitos de acessibilidade e de conduzir a trajetória acadêmica e profissional com dignidade e respeito, articulando a experiência pessoal com perspectivas teóricas sobre justiça social e equidade.

O P1, ao refletir sobre a percepção social da deficiência, questiona a dicotomia entre “normal” e “patológico”. O estigma associado à diferença é abordado como fator de desumanização, refletindo a necessidade de transcender a dualidade e considerar a complexidade das realidades humanas, conforme Morin (2001). Segundo o autor, “A educação deve abrir-se ao conceito de diversidade, não tratando as diferenças como anormalidades, mas como características constitutivas do ser humano” (Morin, 2001). A vivência do P1 com o estigma confirma que a deficiência não deve ser compreendida como limitação a ser corrigida, mas como elemento integrante da identidade.

Goffman (1975) define estigma como a redução do indivíduo a uma característica que o distingue negativamente dos demais:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...] (Goffman, 1975, p. 12, supressões nossas).

O relato do P1 demonstra como o olhar social influencia sua identidade e saúde mental, caracterizando processos de desumanização que transformam pessoas em objetos de assistência. A percepção e a gestão do olhar do outro, alinhadas à proposta de Nicolescu (2009), indicam que a compreensão do ser humano exige a integração entre conhecimento acadêmico e experiência subjetiva, contemplando a complexidade da vida emocional, social e cultural.

A experiência do P1 com o estigma e sua decisão de não se submeter à avaliação alheia refletem a perspectiva de Nicolescu (2009), segundo a qual a subjetividade é central na construção do conhecimento e na inclusão. A deficiência, portanto, deve ser reconhecida como parte da identidade, e não como limitação, evidenciando a necessidade de abordagens transdisciplinares que respeitem a singularidade de cada indivíduo.

Tanto P1 quanto P3 enfatizam que a inclusão vai além de medidas paliativas, como cotas ou adaptações físicas, envolvendo transformação cultural e social. Nicolescu (2009) argumenta que a transdisciplinaridade promove equidade e justiça social, integrando dimensões

acadêmicas, emocionais e culturais. Essa perspectiva conecta-se às reflexões do P3 sobre a necessidade de políticas públicas que promovam inclusão estruturada e mudança cultural.

O acolhimento emerge como eixo central, integrando conhecimento técnico e compreensão das necessidades emocionais, sociais e psicológicas, conforme Nicolescu (2009). O relato do P2 acerca da ausência de programas institucionais de acolhimento evidencia que medidas físicas isoladas não são suficientes; é necessário promover formação humana que considere a complexidade do sujeito com deficiência.

A análise dos relatos evidencia que deficiência, acessibilidade e inclusão devem ser compreendidas dentro de uma rede complexa de fatores institucionais, culturais e sociais. Morin (2015) e Nicolescu (2009) propõem abordagens integradoras e transdisciplinares, considerando o ser humano em sua totalidade. A deficiência, portanto, não é um problema isolado, mas um componente de processos sociais e educacionais complexos que demandam intervenção holística e inclusiva.

A inclusão de pessoas com deficiência deve ser entendida como questão de justiça social, envolvendo políticas públicas, adaptações institucionais e transformação cultural. Conforme Morin (2015) e Nicolescu (2009), uma abordagem transdisciplinar permite a construção de ambientes educacionais e sociais verdadeiramente inclusivos, promovendo equidade, reconhecimento da diversidade e valorização da singularidade de cada indivíduo.

NONA SEÇÃO - PERCURSOS, CONQUISTAS E DESAFIOS

9 INCLUSÃO DE DOCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS A PARTIR DE UMA ANÁLISE TRANSDISCIPLINAR E COMPLEXA

O relato do participante P1 exemplifica a evolução das políticas afirmativas no Ensino Superior, destacando perdas e ganhos históricos:

No meu mestrado não tive problemas, porque dependia só de mim e já tinha uma formação sólida, então não tive problemas no mestrado. Existe um hiato entre o meu mestrado e doutorado, porque eu fiz o mestrado e demorei 20 anos para fazer o doutorado que foi na época da pandemia que entrei. A única diferença em relação ao que nós tínhamos na UFG, é que agora você tem cotas para pessoas com deficiência para entrar nos programas de pós-graduação. Não existia cota nem para o acesso ao curso nem para pós-graduação. Isso tem que ser registrado, não existia isso (P1, 2025).

Essa constatação remete diretamente à legislação vigente, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), e às diretrizes do Ministério da Educação (Parecer CNE/CP nº 13/2009), que instituem normativas essenciais para ampliar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior.

P1 ainda enfatiza em um trecho da sua fala a transformação atitudinal no corpo docente ao longo do tempo:

Hoje há uma mudança significativa. Existe uma certa exigência, mas os professores hoje eles são mais... é uma palavra forte que eu vou utilizar, mas eles são mais humanos, são mais simpáticos, porque na época da minha formação, os professores não queriam muito saber dos seus problemas, mas hoje há um cuidado com a saúde mental. Diferente da época que eu me formei (P1, 2025).

Esse relato dialoga com estudos sobre barreiras atitudinais, descritas como uma das maiores dificuldades para a inclusão plena, conforme apontados por Nunes e Bosa (2008) e Lima e Oliveira (2018). A mudança no olhar do outro constitui uma dimensão crucial da acessibilidade entendida em suas sete dimensões (Sassaki, 2009), integrando o físico, o comunicacional e o atitudinal.

No que diz respeito à percepção de si e à relação com o estigma social, P1 apresenta uma reflexão delicada:

As pessoas acham que nós temos vergonha da nossa deficiência, sendo que na verdade não é. O problema é que nós procuramos evitar o olhar do outro. É isso o problema (P1, 2025).

Esse sentimento remete às concepções clássicas de Goffman (1975) sobre o estigma, evidenciando como o olhar social pode se converter em um mecanismo de exclusão simbólica e afetar a construção da identidade. A história oral, conforme Delgado (2003) e Portelli (1997), tem papel fundamental na ressignificação dessas experiências ao dar voz e visibilidade.

A valorização da prática docente como espaço de realização e pertencimento também é marcada na fala de P1:

Hoje a sala de aula é um dos melhores lugares que estou. Prefiro estar na sala de aula do que o convívio com as pessoas. Na sala eu sinto que posso fazer algum tipo de diferença. Porque ali a gente pode ajudar, e assim, eu tenho uma boa relação com os alunos. Eles falam que eu sou mais humano. Mas não é questão de ser mais humano, é questão de você olhar o outro como ele tem que ser olhado, como gente. Só precisam de algum tipo de apoio (P1, 2025).

Essa narrativa reflete as práticas pedagógicas integradoras e inclusivas recomendadas por Alves (2016), que promovem o reconhecimento da alteridade e humanizam o processo educacional.

O participante P2, por sua vez, insere na discussão a complexidade da inclusão atravessada por fatores socioeconômicos:

Eu sempre estudei em escola particular. Sempre fui privilegiado. Uma família de classe média normal. Mas enfim, minha mãe é professora aposentada da rede federal. [...] Iam tratar isso como se fosse uma história de superação. E eu me neguei a participar, porque eu acho que não superei nada. A minha superação se deu no contexto como eu te falei muito privilegiado, então se for comparar com pessoas pobres que vieram de famílias pobres, eu tenho certeza que os desafios dessas pessoas foram muitos. Nunca me faltou o tratamento. Nunca me faltou medicação. Tive ajuda de todo de todos os tipos; tanto psicológico, afetivo e material. Eu não me identifiquei com a história da superação (P2, 2025).

Sua fala problematiza o discurso simplificado de superação individual, apontando para as desigualdades estruturais que estão presentes na sociedade (Gadelha et al., 2022). Essa perspectiva amplia a compreensão da acessibilidade, mostrando que ela transcende questões físicas e legais, implicando também condições econômicas e sociais interdependentes (Sassaki, 2009).

A crítica ao ensino centrado na competição está presente em sua fala:

A escola particular é uma fábrica de competidor. Sempre foi, mas hoje em dia, principalmente você ensina a criança e ao adolescente a competir. Eu não tinha um objetivo claro do que eu queria ser. E as profissões que eu me interessei achava que não seria possível por causa das minhas limitações (P2, 2025).

Esse comentário evidencia a rigidez do modelo educacional fragmentado, em contraposição à proposta de religação do saber defendida por Morin (1998, 2000) e Nicolescu (2002). A transdisciplinaridade surge como alternativa promissora para superar essa fragmentação e potencializar práticas pedagógicas inclusivas (Alves, 2016; Sant’Ana; Sabota; Suanno, 2017).

Ao relatar as barreiras físicas e atitudinais enfrentadas, P2 afirma:

As barreiras físicas sempre existiram desde a Educação Básica até na faculdade, mas na faculdade eu já solicitava para ver as mudanças necessárias para mim. As distâncias arquitetônicas. No meu caso teve essa questão mais pessoal do bullying. Isso cria impedimentos que às vezes o estudante com deficiência não quer mais estudar, não quer mais sair de casa. Por mais que tivesse essas coisas, eu não me intimidava de ir para escola e de ir para faculdade (P2, 2025).

Esse testemunho reforça a necessidade urgente de implementar políticas e práticas que assegurem o direito à educação em ambiente acessível e livre de discriminação, conforme previsto na ABNT NBR 9050 (2015) e na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Salienta-se também o papel central da rede pública federal na trajetória de P2:

Uma coisa bem prática e objetiva que para mim foi super importante na minha trajetória profissional foi ter entrado no IFS. Foi ter entrado ali mesmo com todos os problemas. Eu hoje coloco as mãos para o céu de ser professor da rede Federal. Eu já era professor antes, mas ter entrado no IFS na vaga como PcD, foi o que garantiu dignidade na minha vida, minha sobrevivência digna. É o que me permite traçar objetivos (P2, 2025).

E P2 ainda ressalta a importância da democracia institucional e do direito à participação ativa:

[...] se houve alguma mudança foi na intensidade desse posicionamento. É fazer uso da voz e do direito que a gente tem dentro do IFS. Fazer uso da democracia. Instituições particulares não existe democracia. Elas não fazem uso dessa liberdade que a gente tem como servidor público de se posicionar, reclamar e formalizar. Porque, às vezes, quando você apenas fala vira palavras ao vento, então tudo tem que ser formalizado (P2, 2025).

Essas considerações reforçam o entendimento de que, além do acesso, a permanência e a autonomia dependem de um ambiente institucional que promova o engajamento político e o empoderamento dos docentes (Figueiredo, 2005; Santos, 2017).

Ao tratar da experiência da deficiência, P2 desconstrói a narrativa da superação heroica:

[...] na verdade a gente aprende a lidar com a deficiência. Por exemplo, a dor me incomoda demais até hoje e me deixa triste. Então, não é uma superação, eu apenas consigo conviver com isso. Eu consigo conviver, não sou uma pessoa infeliz. Não vou generalizar também, mas superar 100%, ninguém supera. Eu acredito que a gente aprende a conviver com aquilo e a viver momentos de alegria (P2, 2025).

Essa perspectiva crítica dialoga com autores que defendem a valorização do convívio e da aceitação das diferenças, rompendo com o ideal hegemônico de superação (Souza, 2009; Farias, 2019).

O participante P3 enfatiza as adaptações físicas e organizacionais que facilitam o exercício da docência:

[...] o campus que estou é completamente plano, é um campus que as salas são próximas umas das outras. O NAPNE organizou de uma forma em que fico em apenas uma sala e os alunos por causa da minha condição vão à sala. Eu ministro as aulas na mesma sala para que eu não me desloque, para que eu não ande bastante, para que eu não saia, não mude de sala alegria (P3, 2025).

Ele detalha o suporte específico do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE):

O principal suporte que recebi foi no NAPNE, onde organizaram a minha rotina de trabalho aqui no Instituto Federal de Sergipe de forma que fosse mais adequada. Como me colocar numa apenas sala para não deslocar bastante; a sala fica em frente da Gerência de Ensino. Eu só preciso sair da sala onde estou lecionando e atravessar um corredorzinho e fica bem próximo da sala dos professores. Então foi um local extremamente fortuito que eles encontraram para facilitar realmente bastante meu trabalho (P3, 2025).

Esses relatos confirmam a importância da efetivação das normas previstas na NBR 9050 (ABNT, 2015) e na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), demonstrando que a acessibilidade ganha sentido pleno quando concretizada em ações institucionais.

P3 também relaciona sua formação e sua vivência pessoal:

O próprio curso de licenciatura me preparou bastante para aquilo que eu viria a encontrar no futuro enquanto professor e para além disso a minha própria vivência. A minha vivência pessoal foi aliada à minha própria formação acadêmica, porque foi uma formação acadêmica específica para professor. Tanto que hoje eu me considero

duas vezes mais professor do que físico. Como falei no início da entrevista, eu tinha interesse pela área em si, e não pela docência, mas hoje eu atuo muito mais na parte da docência do que na área de Física, de pesquisa em específico. Isso se dá muito fortemente por conta da minha formação lá atrás de Licenciatura em Física (P3, 2025).

Ele também reflete sobre o processo dialógico e adaptativo com a instituição:

Durante a vida acadêmica dentro das instituições sempre foi um caminho de dois lados. A instituição adaptava da melhor forma que ela podia e eu me adaptava da melhor forma que eu podia. [...] São armas, são potências que o P3 de hoje tem porque ele se entende mais como pessoa com deficiência do que o P3 de 20 anos atrás (P3, 2025).

No âmbito da identidade e aceitação da deficiência, seu relato revela uma progressiva autoconsciência:

Enquanto criança eu não sabia lidar com a minha própria deficiência e hoje tenho consciência disso. Eu sempre precisei usar o apoio, mas preferia não usar. Eu preferia ir para rua brincar sem muletas para ficar ali homogeneizado. Não queria ficar com as muletas e ser apresentado como diferente. Eu não tinha consciência completa disso, mas hoje com a visão que tenho hoje, eu sei que era isso. Isso perdurou por bastante tempo. A ideia de não utilizar as prerrogativas perdurou até entrar na faculdade. [...] enquanto adolescente e criança não tinha uma boa aceitação da minha deficiência física. Eu não tinha consciência dos meus direitos nem que eu não estava me aceitando. Isso foi mudando quando comecei a conhecer outras pessoas com as condições similares às minhas, essa consciência despertou...fui entender o quanto transigente eu era (P3, 2025).

Esse processo é coerente com as reflexões de Goffman (1975) sobre estigma e formação identitária, assim como reforça a importância do relato e da memória na construção de sentido e resistência (Delgado, 2003; Portelli, 1997; Ritchie, 2003).

Embora não explicitamente detalhada nos relatos, a análise geracional aparece nos contrastes observados, como no percurso de P1, que teve um hiato de 20 anos entre mestrado e doutorado, e nos relatos de maior consciência e protagonismo dos docentes mais recentes, como P3. Essa dinâmica sugere avanços institucionais e culturais que ampliam a percepção de direitos e a possibilidade de intervenção.

A distinção entre professores substitutos e efetivos, apontada na problematização, implica diferentes graus de segurança institucional e mobilização política. Professores efetivos, como é o caso do P2, destacam o uso da voz e da democracia interna como instrumentos para garantir direitos e condições dignas, enquanto substitutos tendem a enfrentar maior vulnerabilidade e dificuldade para engajamento nos processos decisórios (Alves, 2016; Dias; Silva, 2020).

A análise evidencia que a inclusão de docentes com deficiência deve ser entendida sob a perspectiva da complexidade (Morin, 2000), que requer reconhecer a multiplicidade de fatores envolvidos – físicos, sociais, políticos, culturais e psicológicos – e a necessidade de abordagens transdisciplinares que superem o ensino fragmentado e cartesiano criticado por P2. A transdisciplinaridade (Nicolescu, 2002; Sant’Ana; Sabota; Suanno, 2017), que propõe a religação dos saberes, emerge como caminho para práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas (Alves, 2016).

Nesse contexto, a acessibilidade deve ser concebida em suas múltiplas dimensões – física, comunicacional, atitudinal e política – e articulada às políticas institucionais e culturais que propiciem a permanência, autonomia e protagonismo dos docentes com deficiência (Castro; Moura, 2019; Dias; Silva, 2020; Sassaki, 2009). A análise detalhada dos relatos evidenciou que ambientes institucionais acessíveis, acompanhados de políticas claras de inclusão e estratégias pedagógicas adaptadas, fortalecem a atuação docente, promovem protagonismo profissional e reduzem barreiras que poderiam comprometer a permanência e desenvolvimento dos professores.

A experiência de P3, que relatou adaptações físicas no campus, como salas próximas e organização do espaço pelo NAPNE, ilustra como intervenções institucionais concretas potencializam a inclusão, permitindo que a docência seja exercida com dignidade e autonomia (P3, 2025).

A inclusão não se limita a ajustes físicos, mas se estende às dimensões atitudinais e políticas, exigindo que as instituições promovam práticas que respeitem a diversidade e reconheçam os docentes com deficiência como sujeitos plenos de direitos e responsabilidades. Nesse sentido, os relatos de P1 e P2 evidenciam que barreiras atitudinais, preconceitos internalizados e discursos de superação individual podem interferir significativamente na experiência acadêmica. Torna-se, portanto, necessário que a instituição não apenas forneça condições físicas, mas também fomente um ambiente culturalmente inclusivo, que valorize a diversidade e promova relações de respeito e reconhecimento (Nunes; Bosa, 2008; Lima; Oliveira, 2018).

Como destacam Guérios, Petraglia e Freire (2022, p. 20),

[...] pensar de forma inclusiva corresponderia a pensar e conceber a inclusão como possibilidade real, concreta, viável, mantendo um olhar equânime a todos, reconhecendo neles o mesmo potencial, os mesmos direitos e deveres. Compreendemos que pensar de forma inclusiva em ambientes propensos ao bem viver se traduziria em uma forma de “bem pensar”: um modo de pensar que permite “apreender, em conjunto, o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o

global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano” (Morin, 2000, p. 100). Aliado a essa forma de pensar, teríamos ambientes inclusivos propensos ao bem-viver que corresponderiam à concepção e manutenção de espaços inclusivos de vida, muito mais relevantes do que simples lugares de sobrevivência. O pensamento inclusivo com essa conotação teria o poder conscientizador sobre a necessidade de transformar, com urgência, contextos, ambiências e parâmetros sociais excludentes, vislumbrando essa mudança como uma possibilidade concreta de realização, excluindo-a do plano da utopia para incluí-la nas agendas públicas dos direitos de todos, bem como nas agendas individuais, como dever comum.

Essa perspectiva reforça a compreensão de que a inclusão deve ser entendida não apenas como a remoção de barreiras físicas, mas como uma prática integrada, complexa e transdisciplinar, capaz de conectar diferentes dimensões da realidade humana (Morin, 2000; Nicolescu, 2002; Sant’Ana; Sabota; Suanno, 2017).

Ao analisar os relatos de P1, P2 e P3, observa-se que a trajetória acadêmica e profissional dos docentes com deficiência é atravessada por múltiplos fatores interdependentes – históricos, sociais, econômicos, institucionais e culturais – que não podem ser compreendidos isoladamente. P2, por exemplo, evidenciou a influência do contexto socioeconômico na percepção de barreiras e desafios, ressaltando que a superação individual não pode ser dissociada das condições materiais e institucionais em que a trajetória se desenvolve (P2, 2025; Gadelha et al., 2022).

Além disso, o processo de construção da identidade docente com deficiência envolve uma negociação contínua entre o eu e o contexto social, em que estigma, percepção social e internalização de conceitos de incapacidade desempenham papel central. Os relatos dos participantes evidenciam que, embora preconceito e exclusão simbólica possam gerar sentimentos de inadequação, a construção de trajetórias profissionais bem-sucedidas está fortemente associada ao acesso a redes de apoio, à autonomia institucional e à possibilidade de intervenção nas políticas educacionais, reforçando a necessidade de articulação entre teoria e prática (Goffman, 1975; Delgado, 2003; Portelli, 1997).

A integração da transdisciplinaridade e da complexidade com a análise empírica permite compreender que a inclusão de docentes com deficiência no Ensino Superior não é linear nem homogênea. Trata-se de um processo dinâmico, em que cada trajetória é singular, e as conquistas de cada participante refletem não apenas sua resiliência individual, mas também a efetividade das políticas institucionais, a cultura organizacional e o engajamento social (Alves, 2016). P1, por exemplo, destacou mudanças significativas na atitude do corpo docente ao longo do tempo, evidenciando que a inclusão efetiva também depende da sensibilização e humanização das relações interpessoais no ambiente acadêmico (P1, 2025).

Assim, evidencia-se que a inclusão não é um conceito abstrato, mas uma prática concreta e multidimensional, que deve ser planejada e monitorada pelas instituições. A transdisciplinaridade e a complexidade fornecem ferramentas teóricas para compreender os desafios e oportunidades desse processo, reforçando a importância de criar ambientes inclusivos nos quais barreiras físicas, atitudinais e institucionais sejam sistematicamente identificadas e superadas, garantindo a autonomia, participação e protagonismo dos docentes com deficiência. Nesse sentido, o pensamento inclusivo proposto por Morin, citado por Guérios, Petraglia e Freire (2022), oferece um horizonte de ação que integra o ser, o contexto, a dimensão social e a experiência subjetiva, promovendo uma educação mais justa, equânime e humanizada.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, intitulado *Memórias e Trajetória de Docentes com Deficiência no Ensino Superior do Instituto Federal de Sergipe: Desfazendo os Nós e Refazendo os Laços*, teve como principal objetivo investigar as experiências de docentes com deficiência no Instituto Federal de Sergipe (IFS), oferecendo uma compreensão aprofundada dos desafios e superações enfrentados por esses profissionais no ambiente acadêmico. Conduzida pela professora Dra. Maria Dolores Fortes Alves e coorientada pela professora Dra. Rita de Cácia Santos Souza, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e utiliza a metodologia da história oral, permitindo um olhar humanizado sobre as trajetórias desses docentes e suas contribuições para a educação inclusiva.

Os resultados revelam que, apesar das barreiras significativas, os docentes com deficiência conseguem transformar dificuldades em experiências enriquecedoras, tanto para si quanto para seus alunos. As memórias coletadas por meio de entrevistas demonstram como essas vivências se entrelaçam com o processo de ensino-aprendizagem, não apenas no enfrentamento de obstáculos físicos, mas também na promoção de mudanças de mentalidade e na desconstrução de estigmas. A experiência desses docentes transcende a adaptação a um sistema educacional tradicionalmente excludente, representando também uma reinvenção do espaço acadêmico.

No que tange aos desafios e barreiras, o estudo evidencia que, ao ingressarem no Ensino Superior, esses docentes enfrentam obstáculos que vão além da falta de acessibilidade arquitetônica. As barreiras atitudinais, muitas vezes mais difíceis de superar do que as físicas, ainda são predominantes nas universidades brasileiras. Muitos docentes lidam com preconceitos, estigmas e subestimação de suas capacidades por parte de colegas e gestores. Essa resistência cultural à inclusão decorre, em grande parte, da falta de conscientização sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiência e da ausência de uma visão ampla sobre a importância da diversidade no ambiente educacional.

Além disso, barreiras estruturais, como a inexistência de adaptações em salas de aula e materiais didáticos, bem como a ausência de políticas institucionais de apoio contínuo, permanecem como desafios significativos. Embora políticas públicas como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Lei de Cotas tenham marcado avanços importantes na garantia de direitos, sua implementação nas universidades frequentemente se mostra insuficiente ou inadequada. O estudo evidencia, portanto, que direitos formalmente assegurados ainda demandam ações concretas para promover uma inclusão efetiva no Ensino Superior.

Todavia, no que diz respeito à superação e à resistência, a pesquisa evidenciou um conjunto de estratégias que os docentes com deficiência adotam para enfrentar as dificuldades. O processo de adaptação vai além da simples modificação do ambiente físico, envolvendo a ressignificação do próprio processo educacional. Esses docentes, ao se depararem com a falta de acessibilidade, desenvolvem metodologias inovadoras e adaptadas, que não apenas favorecem a inclusão de alunos com deficiência, mas também enriquecem o ensino para todos. Muitas dessas práticas pedagógicas são inspiradas nas experiências de vida dos próprios docentes, oferecendo à sala de aula uma perspectiva única sobre os desafios enfrentados por pessoas com deficiência.

A construção da identidade profissional surge como um elemento crucial na trajetória desses docentes. Ao longo do tempo, muitos desenvolvem um forte senso de pertencimento ao ambiente acadêmico e passam a ser reconhecidos não apenas por sua deficiência, mas por sua competência e contribuição para a produção do conhecimento. Nesse contexto, o empoderamento não é apenas reflexo da adaptação; trata-se de um processo ativo de afirmação da identidade e valorização das potencialidades dos docentes com deficiência.

Quanto ao papel das políticas públicas e institucionais, embora a pesquisa tenha mostrado que legislações como a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei de Cotas contribuem para a garantia de direitos formais, os resultados indicam que a verdadeira inclusão vai além da criação de normas. Ela requer mudanças profundas nas práticas institucionais, culturais e pedagógicas das universidades. A inclusão deve ser entendida como um processo contínuo que envolve conscientização dos docentes, formação continuada e a construção de uma cultura de acolhimento nas instituições.

As universidades, incluindo o Instituto Federal de Sergipe, precisam adotar uma abordagem holística e integradora. A implementação de políticas afirmativas e adaptações estruturais deve ser acompanhada de ações de sensibilização, capacitação de gestores e professores, e da criação de espaços de escuta e apoio psicológico para docentes com deficiência. Somente assim será possível criar um ambiente verdadeiramente inclusivo, no qual esses profissionais possam exercer suas funções em igualdade de condições, sem sofrer discriminação ou marginalização.

A pesquisa também revelou que a inovação pedagógica e as práticas inclusivas desenvolvidas por esses docentes são fundamentais. Ao enfrentarem barreiras do sistema educacional, eles criam métodos que não apenas atendem às suas necessidades, mas também enriquecem o ambiente educacional como um todo. Essas práticas inovadoras não se limitam à adaptação de conteúdos curriculares ou à modificação do espaço físico; buscam promover a

participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas condições. Esse contexto é destacado por Pereira e Alves (2024, p. 17):

Estas práticas englobam aspectos relacionados a razão, imaginação, intuição, colaboração e impacto emocional. Partem de uma concepção dos sujeitos sob o ponto de vista multidimensional e multirreferencial, buscando intervir nas dimensões auto, hetero e ecoformativas através de um processo integrador frente à diversidade. Tais ações e atitudes estão direcionadas a todos os contextos, com o intuito de proporcionar um terreno inclusivo para todos os sujeitos com diferenças e necessidades educacionais específicas. Esta visão procura integrar e de fato incluir e legitimar os diferentes sujeitos como autores na teia da vida, da qual já fazem parte.

O processo de adaptação pedagógica desenvolvido por esses docentes representa uma forma de repensar o modelo de ensino tradicional, tornando-o mais flexível, acolhedor e respeitoso às diversidades. Essas práticas pedagógicas não apenas favorecem a inclusão de alunos com deficiência, mas também contribuem para a formação de uma sociedade mais inclusiva, permitindo que todos os estudantes aprendam não apenas conteúdos acadêmicos, mas também respeito à diversidade, empatia e convivência com as diferenças.

A inclusão como processo contínuo foi uma das principais conclusões deste estudo. Fica evidente que a inserção de docentes com deficiência no Ensino Superior não é um evento pontual, mas um processo que envolve mudanças nas práticas pedagógicas, na estrutura institucional e, sobretudo, nas atitudes de todos os envolvidos. A verdadeira inclusão, portanto, não se conquista apenas com leis ou adaptações físicas, mas por meio da construção de uma cultura acadêmica que valorize a diversidade e reconheça a deficiência não como obstáculo, mas como característica que enriquece a experiência de ensino e aprendizagem.

A transformação das universidades em espaços inclusivos depende, em grande medida, da disposição de gestores, docentes e estudantes em revisar suas percepções sobre deficiência. Isso exige, entre outras ações, a implementação de políticas afirmativas, a criação de mecanismos de apoio contínuo e a conscientização sobre os direitos e necessidades dos docentes com deficiência. Somente assim será possível garantir que esses profissionais contribuam plenamente para o processo educacional, sem que sua deficiência seja vista como limitação, mas como atributo que agrega valor ao ambiente acadêmico, como trazem Hashizume e Alves (2022, p. 3):

Atuar sobre as desigualdades para estas poderem ser sanadas é concretizar um novo projeto de respeito às diversidades, já assegurado pela lei, desde 2012. Combater a desigualdade pressupõe reconhecer direitos aos grupos discriminados na sociedade, seja sob o prisma étnico-racial, religioso ou social; é pensar a dignidade como ser humano.

Assim, a presente tese de doutorado contribui para o entendimento das experiências de docentes com deficiência no Ensino Superior e destaca a importância de uma abordagem inclusiva que vá além das adaptações físicas. A verdadeira inclusão requer uma mudança cultural profunda, envolvendo a transformação das práticas pedagógicas, das políticas institucionais e das atitudes em relação à deficiência. As trajetórias desses docentes revelam não apenas os desafios enfrentados, mas também as conquistas e inovações que trazem para o Ensino Superior, enriquecendo o ambiente acadêmico e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A inclusão de docentes com deficiência, portanto, não é apenas um direito, mas uma oportunidade de repensar o Ensino Superior como um todo. Ao valorizar a diversidade e reconhecer as capacidades de todos os indivíduos, institutos e universidades podem se tornar ambientes mais ricos e preparados para os desafios futuros, formando cidadãos conscientes, empáticos e aptos a conviver com as diferenças.

A tese reafirma que a inclusão não é apenas um conceito jurídico ou político, mas uma prática social e pedagógica que exige o compromisso de todos os envolvidos no processo educacional. O avanço na inclusão de docentes com deficiência depende de ação conjunta e contínua da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, garantindo que a educação seja, de fato, um espaço de oportunidades para todos.

Por fim, esta tese de doutorado apresenta contribuições importantes para diversas áreas, impactando o meio acadêmico, profissional, científico e social. Sua principal contribuição ao campo acadêmico está na ampliação do conhecimento sobre a experiência de docentes com deficiência no Ensino Superior, especialmente no contexto dos Institutos Federais, como o Instituto Federal de Sergipe (IFS). O estudo revelou as múltiplas barreiras – físicas, atitudinais e pedagógicas – enfrentadas por esses profissionais, bem como as estratégias e práticas inovadoras que desenvolvem para superá-las.

- **Visibilidade e reconhecimento:** Ao colocar em evidência as trajetórias de docentes com deficiência, o estudo contribui para a visibilidade desses profissionais, destacando não apenas as dificuldades enfrentadas, mas também suas capacidades, inovações e contribuições para a Educação Superior.
- **Reflexão sobre a inclusão no Ensino Superior:** A pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre as políticas de inclusão existentes, mostrando que, embora legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Lei de Cotas representem avanços, ainda há

muito a ser feito para garantir a inclusão plena. A inclusão não deve se limitar a adaptações físicas, mas deve envolver mudanças estruturais e culturais dentro das Instituições de Ensino Superior.

- **Inovação pedagógica:** O estudo revelou que os docentes com deficiência frequentemente desenvolvem metodologias inovadoras e adaptadas, que podem enriquecer o ambiente acadêmico não só para eles, mas para todos os alunos. Isso contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade.

No âmbito profissional, a pesquisa traz contribuições tanto para os profissionais da educação quanto para as políticas públicas de inclusão no mercado de trabalho.

- **Formação de educadores inclusivos:** A pesquisa aponta a necessidade de uma formação contínua para professores, gestores e demais profissionais da educação, com foco na inclusão e no respeito às necessidades específicas dos docentes com deficiência. Isso implica uma mudança de paradigmas na forma como os profissionais da educação são preparados para lidar com a diversidade no ambiente acadêmico.
- **Aperfeiçoamento de políticas inclusivas:** No campo profissional, as políticas de inclusão em Instituições de Ensino Superior, como as cotas e a criação de núcleos de acessibilidade, precisam ser aprimoradas. A pesquisa contribui para esse aperfeiçoamento ao mostrar como essas políticas têm sido aplicadas e as lacunas que ainda precisam ser preenchidas.
- **Exemplo de resignificação e empoderamento:** As histórias de superação desses docentes, com suas práticas pedagógicas inovadoras, servem de modelo para outros profissionais, incentivando-os a desenvolver e aplicar práticas inclusivas em suas próprias instituições e em seus ambientes de trabalho.

A pesquisa também possui um grande valor científico, ao trazer uma abordagem original e inovadora sobre a experiência de docentes com deficiência no Ensino Superior, um campo de estudo que ainda carece de uma análise aprofundada.

- **Avanço nas pesquisas sobre inclusão e deficiência:** Este estudo amplia a base de conhecimento existente sobre a inclusão no Ensino Superior, ao incorporar as perspectivas de docentes com deficiência, uma área que, até o momento, havia sido

pouco explorada. A pesquisa contribui para preencher essa lacuna e, ao fazer isso, impulsiona o campo científico da educação inclusiva.

- **Metodologia da história oral:** A utilização da história oral como metodologia de pesquisa também é uma contribuição significativa para o campo científico, pois permite uma abordagem mais humanizada e reflexiva sobre as experiências dos sujeitos. A aplicação dessa metodologia no estudo da inclusão de docentes com deficiência abre caminho para futuras investigações que adotem esse mesmo enfoque, considerando as narrativas pessoais e a construção da memória social.
- **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade:** A pesquisa se utiliza de uma abordagem transdisciplinar, ao integrar conceitos de diversas áreas do conhecimento, como a Educação, a Psicologia, a Sociologia e o Direito. Isso permite uma compreensão mais ampla e profunda do fenômeno da inclusão e contribui para o avanço das práticas científicas interdisciplinares na área de estudos sobre deficiência e inclusão.

As contribuições sociais da pesquisa são vastas e podem ter um impacto significativo na forma como a sociedade vê as pessoas com deficiência, especialmente no que diz respeito à educação e à participação ativa desses indivíduos em diversos espaços sociais.

- **Promoção da inclusão social:** A pesquisa contribui para a promoção da inclusão social ao destacar a importância de garantir os direitos das pessoas com deficiência não apenas no âmbito educacional, mas também no mercado de trabalho e na vida social em geral. Ela reforça a ideia de que a inclusão deve ser um processo contínuo e deve envolver a sociedade como um todo.
- **Desconstrução de estigmas e preconceitos:** Ao revelar as histórias de vida dos docentes com deficiência e mostrar como eles superam os desafios e contribuem ativamente para a sociedade, a pesquisa ajuda a combater os estigmas e preconceitos associados à deficiência. As histórias de superação e resiliência desses docentes servem como exemplos de empoderamento e podem inspirar outras pessoas a lutar pelos seus direitos e pela sua inclusão na sociedade.
- **Mudança cultural nas instituições:** As instituições educacionais, ao adotarem práticas inclusivas baseadas nas conclusões da pesquisa, contribuem para a criação de um ambiente mais acolhedor e respeitoso para todos, independentemente de suas limitações. Isso pode gerar um efeito de transformação social que vai além da educação, impactando diversas esferas da vida pública e privada.

- **Conscientização e sensibilização:** A pesquisa também desempenha um papel fundamental na conscientização e sensibilização da sociedade em relação às questões de deficiência e inclusão. Ao expor as dificuldades e as vitórias desses docentes, o estudo contribui para a mudança de atitude em relação às pessoas com deficiência, favorecendo o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, a pesquisa oferece uma contribuição significativa para o entendimento da inclusão de docentes com deficiência no Ensino Superior, proporcionando novas perspectivas e aprofundando o conhecimento sobre as barreiras, os desafios e as superações enfrentadas por esses profissionais. As conclusões da pesquisa reforçam a necessidade de um compromisso contínuo com a inclusão não apenas em termos de adaptações físicas, mas também na transformação das atitudes, práticas pedagógicas e políticas institucionais.

Por fim, esta pesquisa contribui para o avanço das práticas de inclusão no Ensino Superior e, ao mesmo tempo, propõe reflexões importantes para a sociedade como um todo, mostrando que a inclusão não é apenas um direito, mas um caminho para o enriquecimento do processo educacional e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com todas as diferenças. O trabalho de superação dos docentes com deficiência deve ser visto como um modelo de resistência e empoderamento, inspirando mudanças tanto no ambiente acadêmico quanto em outras áreas da vida social.

REFERÊNCIAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: Acessibilidade a edifícios, mobiliário, espaço e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. Disponível em: https://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em: 5 dez. 2023.
- ALMEIDA, M. **A inclusão de professores com deficiência nas universidades**: Desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Educacional, 2018.
- ALVAREZ, I. **Memórias e história**: Contribuições da história oral para o estudo das representações sociais. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- ALVES, M. D. F. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas**: autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2016.
- ANA, W. P. S.; LEMOS, G. C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Ludke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 12, 2018. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1710>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p. 115-125, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/5rh8ZTtr6Hgx4ZfLdkgRPhb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- ARAÚJO, N. R. **O trabalho de professoras com deficiência visual**: uma análise político-social da inclusão profissional na rede regular de ensino de Belo Horizonte. 2020. 234 p. Dissertação (Ensino e docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33140/1/disserta%c3%a7%c3%a3o%20completa.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- AZEVEDO, R. O. Acessibilidade da pessoa com deficiência: um estudo baseado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. In: **Anais do XVIII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas e XIV Mostra Internacional de Trabalhos Científicos**, UNISC, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidssp/article/view/22225>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAÚ, M. A. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Educação e Tecnologia**, v. 2, n. 10, 2014. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4227/Marlenec>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- BERTHAUX, D. **La perspectiva biográfica**: valized metodológica y potencialidades. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274. Disponível em: https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 5 dez. 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Portugal; Porto Editora, 2010.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre a política de benefícios de proteção social, a organização e o funcionamento da Previdência Social e dá outras providências**. Brasília, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2000. Acesso em: 5 dez. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 13/2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão, lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Presidência da República. Secretária-geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-5-1.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, V.; MENDES, E. C. Educação especial na educação superior: podemos falar em democratização do acesso? **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 23, p. 111-126, ago. 2018.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite. 6. ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. ISBN 978-85-218-0393-5.

CARMO, M. M. Í. do B. do; GILLA, C. G.; QUITERIO, P. L. Um estudo sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro. **Interação em Psicologia**, v. 24, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/59972>. Acesso em: 5 dez. 2023.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASTRO, T. R.; MOURA, J. S. A formação e a atuação de docentes com deficiência na educação superior: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 553-564, 2019.

CNJ. **Justiça debate inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/justica-debate-insercao-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 7 ago. 2023.

COLL, C. **A construção do conhecimento na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *In*: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11905>. Acesso em: 24 jul. 2023.

COSTA, Vanderlei Balbino; GARCIA, Alexandra. Processos de produção de identidades profissionais: narrativas de trajetórias de docentes com deficiência no Ensino Superior. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, p. 593-613, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13741/9115>. Acesso em: 24 jul. 2023.

D'ÁVILA, C.; ZEN, G.; GUERRA, D. M. Formação espectral: do pensamento complexo ao raciovitalismo na formação de professores universitários. **Revista Polyphonia**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 245-263, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/66941>. Acesso em: 28 mar. 2022.

DELGADO, L. A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. *In: VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO)*, 2003.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822>. Acesso em: 24 jul. 2023.

EVARISTO, F. L.; ASNIS, V. P.; CARDOSO, P. A. O Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: relatos de experiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 1, p. 346-361, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/download/64913/33497>. Acesso em: 24 jul. 2023.

FARIAS, A. Q. de. Deficiência, Docência e Ensino Superior: A trajetória acadêmica de uma professora cega. **REIN - Revista Educação Inclusiva**, v. 3, n. 2, p. 57-65, 2019.

FIGUEIREDO, A. M. Políticas públicas e inclusão no contexto educacional: a autonomia do docente com deficiência. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 481-497, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

G1 SE. **Sergipe tem o maior percentual de pessoas com deficiência do país, aponta IBGE**. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2023/07/12/sergipe-possui-o-maior-percentual-de-pessoas-com-deficiencia-do-pais-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 2 ago. 2023.

GADELHA, H. S.; CASTRO FILHO, H. M.; ALMEIDA, R. S. de.; MACIEL, J. C. F.; MEDEIROS, R. F. de.; SANTOS, S. A. dos.; MAIA, A. G.; MARQUES, A. T. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: modificações no código civil e conquistas sociais. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25444>. Acesso em: 2 ago. 2023.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas de inclusão educacional. *In: JESUS, D. M. de et al. (Orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

GATTI, B. Docentes com deficiência na educação superior: inclusão e práticas pedagógicas. **Educação e Realidade**, v. 39, n. 1, p. 59-73, 2014.

GIABARDO, C. de S.; RIBEIRO, S. M. As produções científicas sobre o professor com deficiência. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 373-388, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22124>. Acesso em: 2 ago. 2023.

GLAT, R.; SANTOS, R. da S.; PLETSCHE, M. D.; NOGUEIRA, M. L. de L.; DUQUE, M. A. F. T. O método de história de vida na pesquisa em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 2, p. 235-250, 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382004000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 ago. 2023.

GLAT, R.; ANTUNES, K. V. C.; OLIVEIRA, M.; PLETSCH, M. D. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 13, 2006. **Anais...** Recife, 2006. Disponível em:

<https://educacaoparavida.yolasite.com/resources/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20no%20paradigma%20da%20inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2023.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade social. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GOHN, M. A. **A pesquisa qualitativa**: tipos e métodos. Campinas: Papirus, 2005.

GUÉRIOS, E.; PETRAGLIA, I.; FREIRE, M.M. Inclusão como modo de viver: bem viver. **Delta**, v. 38, p. 20, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/9qFTPmqfqSgSQcszs7GK9TN/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

GUERREIRO, E. M. B. R.; QUEIROZ, J. G. B. A. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial**, jun. 2019. Disponível em:

<http://ref.scielo.horg/vt6ss>. Acesso em: 10 dez. 2023.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora 34, 1990.

HASHIZUME, C. M.; ALVES, M. D. F. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 1, mar. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/8j7NS7XTVMDTyHstDmRTxJs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade, por grupo de idade e existência de deficiência**. 2023.

Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/9321#resultado>. Acesso em: 7 ago. 2023.

JELIN, E. **Los trabajos de la memoria**. Buenos Aires/Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papirus, 1989.

LIMA, F.; OLIVEIRA, C. Barreiras atitudinais e a inclusão no Ensino Superior: Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 22, n. 3, p. 365-380, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por que é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia**. Fundamentos e recursos básicos. 1. ed São Paulo: Editora Moraes, 1989.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão escolar e educação especial. *In: V Jornada Curitibana de Educação Infantil e Ensino Fundamental*, Curitiba, 1999.

MELO, R. S.; CASTRO, I. B. de.; FILHO, V. B. dos S. Educação inclusiva: reconhecer as diversidades de necessidades especiais na Educação Superior Brasileira. **Revista FORGES - Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, v. 5, n. 1, 2018.

MENDES, P. A acessibilidade nas universidades: Desafios para a inclusão de docentes com deficiência. **Cadernos de Inclusão**, v. 11, n. 1, p. 45-58, 2016.

MENEGAZZI, T. C. Avaliação no contexto do pensamento complexo e transdisciplinar: reflexões sobre o Ensino Superior. **Revista Educação**, v. 14, n. 1, p. 6-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2181>. Acesso em: 7 ago. 2023.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. São Paulo: Artmed, 2003.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. Concepção e prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. *In: _____*. **Relações de ensino da perspectiva inclusiva**: alunos e professores no contexto escolar. Araraquara: Junqueira e Martin, 2014.

MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MOREIRA, F. S. R. **História de vida e concepção de docentes surdos acerca das políticas de inclusão na educação superior no DF**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/786>. Acesso em: 7 ago. 2023.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, E. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MORIN, E. **Educação e Complexidade**: Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MORIN, E. **O método 6: ética**. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 7 ago. 2023.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLESCU, B. **A Transdisciplinaridade: A Ponte entre os Saberes**. São Paulo: Paulus Editora, 2002.

NUBILA, H. B. V. di; BUCHALLA, C. M. O papel das Classificações da OMS-CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 11, p. 324-335, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/gSPFtVnbyDzptD5BkzrT9Db/?lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2023.

NUNES, F.; BOSA, I. Barreiras atitudinais e seus impactos na inclusão educacional de pessoas com deficiência. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 1, p. 107-118, 2008.

OLIVEIRA, C. B. de; FREITAS, C. C. de. Transdisciplinaridade e a formação do docente do Ensino Superior. In: **Anais do I Seminário sobre Docência Universitária**, Universidade Estadual de Goiás, 2011. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/isemdocuniv_inhumas/article/view/43. Acesso em: 2 ago. 2023.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Relatório Mundial sobre a deficiência**. World Health Organization, The World Bank. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPCD, 2012.

ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 811-830, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MHSVpRYK6KBztHCpJjk9v7N/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

PEREIRA, S.; SILVA, R. Superações de docentes com deficiência no ensino superior: A experiência de adaptação e contribuição para a diversidade educacional. **Educação e Inclusão**, v. 33, n. 4, p. 524-538, 2019.

PEREIRA FILHO, A. D. **As múltiplas dimensões do fazer pedagógico criativo de uma escola alagoana: contribuições no sentido da construção de um ambiente inclusivo**. 2019. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/5260/1/As%20m%c3%baltiplas%20dimens%c3%b5es%20do%20fazer%20pedag%c3%b3gico%20criativo%20de%20uma%20escola%20a%20alagoana%20-.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023.

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**, São, Paulo, Número Especial, p. 127-134, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHewGg7yYPQ69xVVd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023.

POPPER, K. R. **Conjecturas e refutações**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.

PORTELLI, A. **The Battle of Valle Giulia**: Oral History and the Art of Dialogue. Madison: University of Wisconsin Press, 1997.

PRADO, A. L.; LAUDARES, E. M. de A.; VIEGAS, P. P. C.; GOULART, I. C. V. Narrativas digitais: conceitos e contextos de letramento. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1156-1176, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10286>. Acesso em: 7 ago. 2023.

RITCHIE, D. A. **Doing Oral History**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

SALGADO-ESCOBAR, G.; AGUILAR-FERNANDEZ, M. Rumo à transformação dos alunos: um processo transdisciplinar para o ensino superior. **RIDE - Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ** [online], v. 12, n. 23, e038, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v12n23/2007-7467-ride-12-23-e038.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SANT'ANA, J. V. B.; SABOTA, B.; SUANNO, J. H. Educação 3.0, complexidade e transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2017.

SANTOS, A. A inclusão de docentes com deficiência: Um estudo sobre as políticas institucionais de adaptação e acessibilidade. **Revista Brasileira de Políticas Educacionais**, v. 8, n. 2, p. 92-106, 2017.

SANTOS, J. C. Acessibilidade e inclusão na educação superior: desafios e soluções. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 148, p. 90-106, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10286>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SASSAKI, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: WVA Editora, 2009.

SILVA, A. P. P. N. da; SOUZA, R. T. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SILVA, E. F. da; SILVA, L. N. da; SILVA, M. L. de A. O processo da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos profissionais da educação. **Revista Educação e (Trans)formação**, Garanhuns, v. 5, n. 01, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/viewFile/2760/482483540>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sN6wfRgRRg6qMYNpLTHS5tR/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SOBRAL, A. C. S.; MATOS, G. P. P.; SUANNO, J. H. A prática pedagógica sob um olhar transdisciplinar: possibilidades para uma educação inclusiva. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 13, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7737/4265>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SOUSA JUNIOR, M. C.; SALES, E. R. de. Educando pela diferença: a importância do professor com deficiência em sala de aula. **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 60-73, dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2020v2p.60>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SOUZA, R. de C. S. **Educação Especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11811>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SOUZA, K. P. de Q.; ERTZOGUE, M. H.; ZWIEREWICZ, M. Ecoformação: entre dilemas e desafios, um olhar transformador para o século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 4, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1707/1437>. Acesso em: 24 jul. 2023.

STRIEDER, R.; NOGARO, A. No controverso desafio da educação inclusiva: um convite para pensar a complexidade humana. **Revista Educação Inclusiva e Complexidade Humana**, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/rpe.8799>. Acesso em: 24 jul. 2023.

THOMPSON, P. **The Voice of the Past: Oral History**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2002.

TOMELIN, K. N. DIAS, A. P. L.; SANCHEZ, C. N. M.; PERES, J.; CARVALHO, S. Educação inclusiva no Ensino Superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862018000100011&script=sci_arttext. Acesso em: 7 ago. 2023.

VERONEZI, D. P. de O.; RIBEIRO, G. M. de C.; GOMES, S. H. de A. Mulheres com deficiência na docência brasileira. **Em Questão**, v. 28, n. 2, p. 241-264, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4656/465669993011/html/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

VON GLASERSFELD, Ernst. **A construção do conhecimento**: contribuições para a mudança conceitual. Porto Alegre: Artmed, 1995.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. *In*: _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Ícone - Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado(a) Professor (a)

Estamos realizando esta pesquisa que culminará na tese defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas. Nosso objetivo de estudo é analisar as experiências e desafios enfrentados por docentes com deficiência no contexto das instituições formais de ensino. A investigação se debruça sobre a formação acadêmica, os obstáculos institucionais e a construção de trajetórias profissionais desses docentes, buscando compreender os processos de enfrentamento e superação das barreiras encontradas ao longo de suas carreiras. Para tal, sua participação é imprescindível para que consigamos êxito nesta pesquisa.

Agradecemos sua colaboração.

Ana Júlia Costa Chaves (Doutoranda)

Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves (Orientadora)

Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza (Coorientadora)

Parte 1: Formação Acadêmica

- 1) Nome Completo?
- 2) Idade?
- 3) Vinculação profissional? (Onde trabalha?)
- 4) Como foi o seu percurso formativo até o momento?

(Como foi na Educação Básica, Ensino Médio? Coursou qual curso superior? Fez pós-graduação?)

- 5) Qual a sua motivação para se tornar professor?
- 6) Há quanto tempo atua na docência?
- 7) Quais aspectos da sua formação foram mais relevantes para a sua atuação como docente?
- 8) A formação acadêmica que você recebeu, o preparou adequadamente para enfrentar os desafios na carreira docente?
- 9) No seu percurso formativo, houve desafios específicos relacionados à sua deficiência?

Parte 2: Obstáculos Institucionais

- 10) Quais foram os principais desafios que você enfrentou na sua atuação como professor (a)? E como esses obstáculos impactaram seu trabalho e sua experiência como docente?
- 11) Você recebeu algum tipo de suporte institucional para enfrentar esses desafios? Se sim, qual foi a natureza e eficácia desse suporte?
- 12) Quais mudanças você acredita serem necessárias nas instituições de ensino para melhor apoiar docentes com deficiência?

Parte 3: Construção da Trajetória e Memórias

- 13) Como você descreve a sua trajetória profissional desde o início da sua carreira até agora? Quais eventos ou experiências foram particularmente significativos na formação da sua trajetória profissional?
- 14) Quais são as memórias mais marcantes de sua trajetória como docente com deficiência? Como essas memórias influenciam sua visão sobre a profissão e o sistema educacional?

Parte 4: Enfrentamento e Superação

- 15) Quais estratégias você utilizou para enfrentar os obstáculos identificados? Houve momentos em que você precisou alterar suas abordagens ou estratégias? Pode compartilhar exemplos?
- 16) Pode descrever alguma situação específica em que você conseguiu superar um obstáculo significativo? Como isso foi possível? O que você considera essencial para a superação dos desafios enfrentados?

Conclusão

Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência como docente com deficiência?

Que sugestões você daria para melhorar a inclusão e o suporte a docentes com deficiência em instituições formais de ensino?

Agradecimento pela participação e contribuição.

Informar sobre os próximos passos da pesquisa e como o entrevistado pode acessar os resultados, se desejar.

ANEXO A - PARECER APROVADO PELO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS - UFAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MEMÓRIAS E TRAJETÓRIA DE DOCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE: desfazendo os nós e refazendo os laços

Pesquisador: ANA JULIA COSTA CHAVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82881924.3.0000.5013

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.418.223

Apresentação do Projeto:

Esta tese, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, coaduna aspectos ligados à educação inclusiva na esfera do Ensino Superior, a partir das vivências da autora enquanto professora com deficiência e de relatos de professores com deficiência atuantes no ensino superior. A pesquisa mergulha nas experiências e desafios de uma professora com deficiência no contexto do ensino público federal. Sendo assim, tem como objetivo central analisar as experiências e desafios enfrentados por docentes com deficiência que lecionam nos cursos superiores nos seis campi do Instituto Federal de Sergipe que ficam em: Aracaju, Estância, Itabaiana, Lagarto, Propriá, São Cristóvão. A investigação se debruça sobre a formação acadêmica, os obstáculos institucionais e a construção de trajetórias profissionais desses docentes,

buscando compreender os processos de pertencimento e enfrentamento das barreiras encontradas ao longo de suas carreiras. Especificamente, pretende-se: verificar como a formação desses docentes é abordada na literatura científica; identificar os principais obstáculos que permeiam suas jornadas profissionais; discutir a construção de suas memórias e trajetórias; e compreender como enfrentam e superam as dificuldades encontradas. A tese defendida é que a trajetória dos docentes com deficiência que lecionam nos cursos superiores é marcada por uma série de desafios institucionais e sociais, cujo sentimento de pertencimento

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL



Continuação do Parecer: 7.418.223

e reconhecimento profissional dependem tanto de uma formação acadêmica pautada em práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras (Alves, 2016), quanto de estratégias individuais e coletivas de resistência e ressignificação, evidenciando a necessidade de políticas educacionais mais eficazes que promovam a verdadeira inclusão e valorização dessas trajetórias profissionais. O aparato teórico-metodológico que se adota nesta pesquisa é de cunho bibliográfico e qualitativo, com uso da metodologia de História

Oral Temática (Meihy e Holanda 2007, uma vez que se considera que a análise de relatos e de experiências de vida é uma rica fonte de construção de conhecimentos. Serão realizadas entrevistas com professores com deficiência atuantes no sistema formal de ensino, que se disponibilizem a participar da pesquisa, o que permitirá uma exploração aprofundada de suas memórias, experiências e estratégias de resistência. Tais relatos serão

analisados com um olhar transdisciplinar, no intuito de identificar desafios enfrentados pelos professores com deficiência, identificando padrões, nuances e impactos das barreiras encontradas no meio educacional. Os resultados preliminares apontam para uma análise dos relatos da história acadêmica e profissional desses docentes à luz de uma perspectiva transdisciplinar (Nicolescu, 2008; Moraes, 2015) e dos princípios hologramático e

dialógico (Morin, 2008) que norteiam caminhos para a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

1) Analisar as experiências e desafios enfrentados por docentes com deficiência, com foco na formação acadêmica, obstáculos institucionais e construção de trajetórias profissionais em instituições de ensino superior.

Objetivo Secundário:

- 1) Verificar como a formação do docente com deficiência tem sido discutida nas pesquisas científicas;
- 2) Identificar os principais obstáculos que permeiam a caminhada do profissional de educação com deficiência no âmbito do ensino superior;
- 3) Aplicar a escuta sensível e dialogar sobre como são construídas as memórias e trajetórias do profissional de educação com deficiência;

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS - UFAL



Continuação do Parecer: 7.418.223

4) Compreender, por meio de entrevistas, o enfrentamento e a ruptura dos nós a partir dos obstáculos identificados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Apesar de toda pesquisa com seres humanos envolver riscos, estimamos que os possíveis para riscos para este projeto são muito pequenos.

É possível haver pequenos constrangimentos e manifestações de diferentes emoções ao longo das entrevistas, todavia, visto que os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução no. 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Zclaremos pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios em participar dessa pesquisa são poder contribuir com a reflexão, os cenários e contextos dos professores com deficiência que atuam.

Instituições de ensino formal no Brasil. Também, nessa perspectiva, poder colaborar para o fortalecimento da cultura do direito à educação global e de qualidade, além de ressaltar o trabalho docente na complexidade e na extensão que merecem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

não se aplica

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO: adequada

FolhaDeRosto: assinada

Projeto- adequado

RCLE_ adequado

CARTA_RESPOSTA-

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA-adequado

AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA- adequado

DECLARAÇÃO DE PUBLICIZAÇÃO- adequado

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE- adequado

DECLARAÇÃO DE QUE A COLETA DE DADOS AINDA NÃO FOI INICIADA-adequado

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444,térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS - UFAL**



Continuação do Parecer: 7.418.223

Recomendações:

Recomendação: no instrumento de entrevista, o pesquisador deve comprometer-se em retirar o item "nome" com o propósito de preservar a identidade do participante. Utilizar pseudônimo ou numeração para identificação.

Realizar adequação na paginação do RCLE, está 1,2,3. Substituir por 1/3; 2/3; 3/3.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências emitidas na relatoria anterior foram todas atendidas, conforme consta na carta de pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL



Continuação do Parecer: 7.418.223

de maio de 2012).ANA JULIA COSTA CHAVES

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2220358.pdf	16/12/2024 21:57:19		Aceito
Folha de Rosto	OKANA_JULIA_ASSINADO_FolhaDeRosto.pdf	16/12/2024 21:55:44	ANA JULIA COSTA CHAVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	OKPROJETOCEPUFAL2024.pdf	13/12/2024 17:10:51	ANA JULIA COSTA CHAVES	Aceito
Outros	OKCARTA_RESPOSTA_assinadoUFAL.pdf	13/12/2024 16:03:27	ANA JULIA COSTA CHAVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	OKRCLEASSINADO.pdf	13/12/2024 04:24:25	ANA JULIA COSTA CHAVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	OKTermoAutorizacaoREITORIA CORRIGIDO.pdf	12/12/2024 00:36:22	ANA JULIA COSTA CHAVES	Aceito
Declaração de concordância	OKDECLARACAO.pdf	12/12/2024 00:33:22	ANA JULIA COSTA CHAVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	OKUFALDECLARACAO Orientadores CORRIGIDO.pdf	12/12/2024 00:22:19	ANA JULIA COSTA CHAVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	OKTERMO_COMPROMISSO_CONFIDENCIALIDADE CORRIGIDO.pdf	12/12/2024 00:20:51	ANA JULIA COSTA CHAVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	OKDeclaracao_de_compromisso.pdf	12/12/2024 00:18:53	ANA JULIA COSTA CHAVES	Aceito
Outros	OKROTEIROENTREVISTA.pdf	12/12/2024 00:11:56	ANA JULIA COSTA CHAVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS - UFAL



Continuação do Parecer: 7.418.223

MACEIO, 28 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
Carlos Arthur Cardoso Almeida
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA REITORA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, **Profa. Dra. Ruth Sales Gama de Andrade**, reitora do **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)**, autorizo a realização do projeto intitulado **"MEMÓRIAS E TRAJETÓRIA DE DOCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE: DESFAZENDO OS NÓS E REFAZENDO OS LAÇOS"**, pela pesquisadora **Ana Júlia Costa Chaves**, com o objetivo de **analisar as experiências e desafios enfrentados por docentes com deficiência, com foco na formação acadêmica, obstáculos institucionais e construção de trajetórias dos professores que lecionam nos cursos superiores do Instituto Federal de Sergipe**. O estudo ancora-se na abordagem de **Pesquisa de História Oral** e o dispositivo proposto é a **entrevista**. A pesquisa de campo será iniciada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL).

Estamos ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos **professores com deficiência que lecionam nos 06 (seis) campi com escopo Ensino Superior do IFS** que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS.

Lagarto, 03 de dezembro de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br RUTH SALES GAMA DE ANDRADE
Data: 21/08/2024 12:15:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Ruth Sales Gama de Andrade
Reitora do IFS

ANEXO C - REGIMENTO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“MEMÓRIAS E TRAJETÓRIA DE DOCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE: DESFAZENDO OS NÓS E REFAZENDO OS LAÇOS”**, de responsabilidade de Ana Júlia Costa Chaves, discente do Programa de Pós Graduação em Educação, nível Doutorado da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves e sob a coorientação da Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza. O objetivo desta pesquisa é analisar as experiências e desafios enfrentados por docentes com deficiência, com foco na formação acadêmica, obstáculos institucionais e construção de trajetórias profissionais que lecionam em instituições de ensino superior. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Antes, é necessário esclarecer que este é um Registro de Consentimento Livre e Esclarecido que tem a preocupação de tirar todas as dúvidas em relação a essa pesquisa, que é de responsabilidade da doutoranda em Educação, Ana Júlia Costa Chaves.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer tipo de perda ou penalidade.

Caso aceite, você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, mantendo seu nome no mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tal como entrevistas e até mesmo as gravações de voz e imagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A entrevista ocorrerá por via da Plataforma Meet de forma individual com dia e horário marcado conforme a disponibilidade de cada participante.

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá material produzido por eles, como constrangimento e situações vexatórias na publicação desses materiais, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno de suas produções, vamos manter o sigilo de suas identidades,

substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução CNS nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa.

Todavia, os envolvidos nesta pesquisa se comprometem em evitar qualquer tipo de desconforto que possa surgir em ocasião da entrevista ou de atividades do estudo, deixando bem claro que poderá optar em participar ou não das etapas da pesquisa, bem como se recusar a responder quaisquer questionamentos voltados à pesquisa, sem que isso gere qualquer tipo de desconforto ou constrangimento. Apesar de toda pesquisa conferir certo grau de risco, assumimos a responsabilidade em minimizá-los ao máximo. Caso ocorram, serão tomadas as providências necessárias a fim de saná-los.

Nesse sentido, destacamos que os resultados da pesquisa compensam os riscos que eventualmente possam acontecer. Para lhe garantir confidencialidade, todos os registros individuais serão identificados por códigos ou números, gerando a impossibilidade da revelação das identidades. Os registros feitos no trabalho citarão apenas o nome da instituição de ensino e a modalidade de Educação, sem, entretanto, descrever ou registrar as alunas e alunos que participarão da pesquisa. Assim, todas as observações serão feitas pelo próprio pesquisador, visando a garantir o sigilo das informações prestadas.

Como benefícios diretos, espera-se que os resultados dessa pesquisa: verificar como a formação desses docentes é abordada na literatura científica; identificar os principais obstáculos que permeiam a caminhada do profissional de educação com deficiência no âmbito do ensino superior; aplicar a escuta sensível e dialogar sobre a construção de suas memórias e trajetórias; e compreender por meio de entrevistas o enfrentamento e a ruptura dos nós a partir dos obstáculos identificados.

Todo o procedimento de pesquisa descrito obedecerá rigorosamente a critérios éticos estabelecidos pela legislação vigente que regulamenta a pesquisa com seres humanos. As narrativas serão colhidas seguindo a técnica padrão cientificamente reconhecida. Serão preservados o sigilo das informações e a identidade dos(as) participantes, sendo que os registros das informações poderão ser utilizados para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos(as) participantes pelo pesquisador. As transcrições com as informações coletadas serão mantidas por cinco anos e depois serão inutilizadas.

Como a participação na pesquisa será voluntária, você não receberá nenhuma gratificação financeira para se envolver com as propostas do trabalho. Entretanto, caso venha a ocorrer alguma

despesa provocada pela pesquisa, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Você também poderá retirar seu consentimento em participar da pesquisa a qualquer momento. Além da sua contribuição para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, esta pesquisa trará benefícios diretos ao pesquisado, no sentido de oferecer perspectiva de melhoria na sua atual condição, com o intuito de otimizar suas habilidades e competências na vida ativa e profissional. Em qualquer etapa da pesquisa (antes, durante e depois), você poderá pedir esclarecimentos dos pesquisadores nos contatos que estão logo abaixo ou até entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas, no endereço abaixo. O CEP é um órgão que avalia as pesquisas quanto aos cuidados dirigidos aos participantes para manter sua integridade e segurança.

Caso tenha quaisquer dúvidas em relação à pesquisa, seguem os nossos contatos:

- Ana Júlia Costa Chaves – Tel. (79) 9 99836-5829 e E-mail: julia.chaves28@gmail.com (Doutoranda responsável pela pesquisa).
- Maria Dolores Fortes Alves – Universidade Federal de Alagoas – Programa de Pós Graduação em Educação – Tel.: (82) 9 9970-4147 e E-mail: mdfortes@gmail.com (Orientadora do curso de Doutorado).
- Rita de Cácia Santos Souza – Universidade Federal de Sergipe- UFS – Tel: (79) 9 8837-0073 e E-mail: educarefoc@gmail.com

Ratifico que a equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas -CEP/UFAL.

As informações com relação à assinatura do RCLE ou os direitos dos participantes da pesquisa podem ser obtidos através do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, que pode ser contactado através do contato: Sala do CEP 3214-1041, pelo e-mail: cep@ufal.br ou ainda através do atendimento presencial no endereço: Sala do CEP - Localizada no CIC (Centro de Interesse Comunitário - UFAL). Horário de Funcionamento: Apenas de 13:00 às 18:00 (temporariamente).

O Comitê de Ética em Pesquisa está localizado no térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), entre o Sintufal e a Edufal, no Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Este documento será elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você participante. Se você desejar participar da pesquisa, por favor, assine junto comigo este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias. Uma via ficará

com você e a outra ficará com os pesquisadores durante um período de cinco anos.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, aceito, espontaneamente, o convite para participar da pesquisa intitulada **“MEMÓRIAS E TRAJETÓRIA DE DOCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE: desfazendo os nós e refazendo os laços”**, sob a responsabilidade de Ana Júlia Costa Chaves e sob a orientação da Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves e coorientação da Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL – Campus A. Simões, Maceió - AL). Eu fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos desta pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e aos possíveis riscos envolvidos na minha participação. Os pesquisadores garantiram disponibilizar quaisquer esclarecimentos adicionais que eu venha solicitar durante a realização da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício ou prejuízo econômico.

Lagarto, ----- de -----de 2025

Participante da Pesquisa

Documento assinado digitalmente
 ANA JULIA COSTA CHAVES
 Data: 13/12/2024 04:21:46-0300
 Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Ana Júlia Costa Chaves
 Pesquisadora

ANEXO D - RESPOSTAS DOS E-MAILS ENVIADOS AO IFS

Bom dia,

Segue:

O quantitativo total de docentes de cada campus/setor;

Inexistente.

O quantitativo de docentes com deficiência de cada campus/setor;

Inexistente.

O quantitativo total de técnicos de cada campus/setor;

Três.

O quantitativo total de técnicos com deficiência de cada campus/setor;

Inexistente.

Os respectivos contatos, telefônico (quando autorizado) e de e-mail, somente das/os servidoras/es, com deficiência, para que sejam consultados sobre sua participação na pesquisa, bem como apresentação da documentação comprobatória da mesma.

Inexistente.

À disposição.

Gildevana Ferreira - Siape 1932822

Departamento de Gestão de Ingresso - DGI|Pró-reitoria de Ensino do IFS - PROEN

~55 79 3711-3244 | <http://www.ifs.edu.br/seletivo>

<http://lattes.cnpq.br/1255018290659483>

<https://www.linkedin.com/in/gildevana-fm>

Olá, boa tarde!

Seguem informações solicitadas:

O quantitativo total de docentes de cada campus/setor;

Inexistente.

O quantitativo de docentes com deficiência de cada campus/setor;

Inexistente.

O quantitativo total de técnicos de cada campus/setor:

01

O quantitativo total de técnicos com deficiência de cada campus/setor;

Inexistente.

Os respectivos contatos, telefônico (quando autorizado) e de e-mail, somente das/os servidoras/es, com deficiência, para que sejam consultados sobre sua participação na pesquisa, bem como apresentação da documentação comprobatória da mesma.

Inexistente.

Atenciosamente,

Rafaely Karolynne do Nascimento Campos

Pedagoga - SIAPE 1843983

Assessoria de Articulação Educacional - AAE

Pró-Reitoria de Ensino - PROEN

TEL.: (79) 3711-1889 - (79) 99968-4966

Prezada Profa.,

Informamos que o Gabinete da Reitoria tem uma servidora deficiente. O nome dela é Aline Resende Dantas, e-mail: aline.dantas@ifs.edu.br

Desculpe a demora em responder.

Cordialmente,

Marta Barbosa Ferreira Cavalcante
CHEFE DE GABINETE - Reitoria
Instituto Federal de Sergipe - IFS
Tel. (79) 3711-1402 / (79) 9 8805-8728
www.ifs.edu.br

Prezadas

Segue respostas para as informações solicitadas.

O quantitativo total de docentes de cada campus/setor;

1.

O quantitativo de docentes com deficiência de cada campus/setor;

Não temos.

O quantitativo total de técnicos de cada campus/setor;

6 técnicos.

O quantitativo total de técnicos com deficiência de cada campus/setor;

Não temos.

Atenciosamente, Elza Ferreira

Segue respostas para as informações solicitadas.

O quantitativo total de docentes de cada campus/setor;
Não temos.

O quantitativo de docentes com deficiência de cada campus/setor;
Não temos.

O quantitativo total de técnicos de cada campus/setor;
6 técnicos.

O quantitativo total de técnicos com deficiência de cada campus/setor;
Não temos.

Atenciosamente,

Kelly Cristina Barbosa
Bibliotecária-Documentalista
Diretora Geral de Bibliotecas - DGB
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
Tel.:(79) 3711-3227 - (79) 98123-5586
E-mail.: kelly.barbosa@ifs.edu.br

ANEXO E - CONVITES ENVIADOS VIA E-MAIL AOS PROFESSORES

Prezados(as) colegas,

Saudações a todos/as!

Meu nome é Ana Júlia Chaves, sou docente com deficiência física, e pesquisadora do Instituto Federal de Sergipe (IFS). Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada "MEMÓRIAS E TRAJETÓRIA DE DOCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE: desfazendo os nós e refazendo os laços", que tem como objetivo analisar as experiências e desafios enfrentados por docentes com deficiência no ensino superior. A pesquisa se concentra em aspectos como a formação acadêmica, os obstáculos institucionais e a construção das trajetórias profissionais desses professores.

Acreditando na importância e na relevância desta pesquisa, gostaria de convidá-lo(a) a participar, caso você se identifique como uma pessoa com deficiência e tenha interesse em compartilhar suas experiências e vivências nesse contexto. A sua contribuição será de grande valor para entendermos mais profundamente as dinâmicas que envolvem a docência de pessoas com deficiência em instituições de ensino superior, dando-nos visibilidade, voz e a oportunidade de podermos contribuir não só com a inclusão, como também com a implantação de políticas públicas que garantam a presença ainda maior de professores na esfera federal e com sentimento de pertencimento.

Suas contribuições serão tratadas com o mais alto grau de confidencialidade e respeito, e todos os dados coletados serão usados apenas para fins acadêmicos. Os participantes não serão identificados na pesquisa, os seus nomes serão trocados por códigos de letras (tipo P1, P2, P3...). Sua participação é voluntária e você pode retirar seu consentimento a qualquer momento.

Caso você possua algum tipo de deficiência e tenha interesse em participar da pesquisa, peço que me responda a este e-mail confirmando sua disponibilidade. Peço, por gentileza, que aceite esse convite. Fico à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas ou fornecer mais detalhes sobre o estudo.

Agradeço antecipadamente pelo seu tempo e confiança. Sua colaboração será de valor para o sucesso da minha pesquisa.

Atenciosamente,

Ana Júlia Costa Chaves

Professora do IFS- Campus Lagarto

SIAPE: 2157795

Contato: (79) 9 9836-5829 (Também é WhatsApp)



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

21 de agosto de 2024 às 02:17

Para: adysson.souza@ifs.edu.br, alexandre.oliveira@ifs.edu.br, aline.sa@ifs.edu.br, angelina.almeida@ifs.edu.br, anna.cristina@ifs.edu.br, antonio.fernandes@ifs.edu.br, ariana.moraes@ifs.edu.br, arilmara.bandeira@ifs.edu.br, carlos.melo@ifs.edu.br, daniilo.tannus@ifs.edu.br, dennis.viana@ifs.edu.br, diego.cruz@ifs.edu.br, elaine.lima@ifs.edu.br, fernanda.melo@ifs.edu.br, gilberto.messias@ifs.edu.br, givaldo.santos@ifs.edu.br, hamona.santos@ifs.edu.br, herbet.oliveira@ifs.edu.br, jamilye.madureira@ifs.edu.br, jose.antonio@ifpa.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

21 de agosto de 2024 às 02:36

Para: carlos.anunciacao@ifs.edu.br, horimo.santos@ifs.edu.br, leonardo.bomfim@ifs.edu.br, lidiane.freitas@ifs.edu.br, lorena.campello@ifs.edu.br, lucia.martins@ifs.edu.br, luciano.melo@ifs.edu.br, marcia.santos@ifs.edu.br, alciene.neves@ifs.edu.br, matheus.oliveira@ifs.edu.br, matheus.conceicao@ifs.edu.br, michel.habib@ifs.edu.br, philipe.santos@ifs.edu.br, roberto.macena@ifs.edu.br, romulo.canuto@ifs.edu.br, sonia.melo@ifs.edu.br, taliane.bohmer@ifs.edu.br, thalita.nascimento@ifs.edu.br, thiago.remacre@ifs.edu.br, tiago.cordeiro@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

22 de agosto de 2024 às 00:57

Para: marcelo.mota@ifs.edu.br, adalgisa.mota@ifs.edu.br, adeilson.pessoa@ifs.edu.br, adeline.farias@ifs.edu.br, adriana.carvalho@ifs.edu.br, adriana.melo@ifs.edu.br, adriane.costa@ifs.edu.br, adriano.eng@ifs.edu.br, alex.carvalho@ifs.edu.br, aline.alves@ifs.edu.br, alysson.souza@ifs.edu.br, alysson.chagas@ifs.edu.br, alzivane.marins@ifs.edu.br, ana.patricia@ifs.edu.br, anapaula.oliveira@ifs.edu.br, anderson.dantas@ifs.edu.br, adalberto.menezes@ifs.edu.br, alberico.santana@ifs.edu.br, andrea.ribeiro@ifs.edu.br, michely.araujo@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

21 de agosto de 2024 às 02:40

Para: vanessa.almeida@ifs.edu.br, emiliacostadasilva@gmail.com, irissterfanie@hotmail.com, savio.roberto@gmail.com, asmisigaa@gmail.com, elisama.souza@ifs.edu.br, bispo.eng@gmail.com, murilolacerda@hotmail.com



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

22 de agosto de 2024 às 01:14

Para: carlos.leopoldo@ifs.edu.br, braghini.claudio@ifs.edu.br, clenia.mendonca@ifs.edu.br, crislene.santos@ifs.edu.br, cristiane.nascimento@ifs.edu.br, cristiane.cunha@ifs.edu.br, Cristiane Oliveira <cristiane.oliveira@ifs.edu.br>, cristiane.picanco@ifs.edu.br, danielle.almeida@ifs.edu.br, daniel.magalhaes@ifs.edu.br, danielle.costa@ifs.edu.br, danilo.batista@ifs.edu.br, danyelle.mousinho@ifs.edu.br, davy.christian@ifs.edu.br, derley.alves@ifs.edu.br, dirceu.goes@ifs.edu.br, edilio.lima@ifs.edu.br, edimíria@hotmail.com, edson.barbosa@ifs.edu.br, edson.leal@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

22 de agosto de 2024 às 01:24

Para: edvaldo.santos@ifs.edu.br, elber.gama@ifs.edu.br, elenilton.teodoro@ifs.edu.br, elisangela.rocha@ifs.edu.br, elze.kelly@ifs.edu.br, emiliana.guedes@ifs.edu.br, enio.araujo@ifs.edu.br, eugenio.albuquerque@ifs.edu.br, fabiana.faxina@ifs.edu.br, fabio.brandao@ifs.edu.br, fabio.prudente@ifs.edu.br, fernanda.patricia@ifs.edu.br, flavia.moreira@ifs.edu.br, flaviano.fonseca@ifs.edu.br, flavio.brito@ifs.edu.br, francisco.gumes@ifs.edu.br, gardenia.pereira@ifs.edu.br, gilsia.fabiane@ifs.edu.br, gilvan.costa@ifs.edu.br, giovanni.lessa@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

22 de agosto de 2024 às 01:36

Para: gisela.brasileiro@ifs.edu.br, givaldo.silva@ifs.edu.br, glaucia.passos@ifs.edu.br, Glauco Luiz Rezende de Carvalho <glauco.carvalho@ifs.edu.br>, helena.bonaparte@ifs.edu.br, heli.nascimento@ifs.edu.br, hercules.benzota@ifs.edu.br, igor.adriano@ifs.edu.br, isley.fehlbeg@ifs.edu.br, ivanildo.macieli@ifs.edu.br, ivonaldo.pacheco@ifs.edu.br, jameson.gouveia@ifs.edu.br, james.carvalho@ifs.edu.br, janevelma.brito@ifs.edu.br, jislane.menezes@ifs.edu.br, joao.fonseca@ifs.edu.br, joao.vicente@ifs.edu.br, john.kennedy@ifs.edu.br, jorge.sotero@ifs.edu.br, jorginaldo.calazans@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

3 mensagens

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

22 de agosto de 2024 às 19:27

Para: adeldo.oliveira@ifs.edu.br, carlos.cunha@ifs.edu.br, gilvania.souza@ifs.edu.br, jose.rolim@ifs.edu.br, gervasio.lessa@ifs.edu.br, vinicius.valenca@ifs.edu.br, jose.carvalho@ifs.edu.br, helio.junior@ifs.edu.br, nilton.melo@ifs.edu.br, osvaldo.mendonca@ifs.edu.br, jose.valter@ifs.edu.br, wlamir.soares@ifs.edu.br, josiane.lopes@ifs.edu.br, josilene.barbosa@ifs.edu.br, julianna.freire@ifs.edu.br, junior.prado@ifs.edu.br, karinne.dantas@ifs.edu.br, laerte.fonseca@ifs.edu.br, tatiana.araujo@ifs.edu.br, tatiana.albuquerque@ifs.edu.br, tatiane.carvalho@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

23 de agosto de 2024 às 23:26

Para: leandro.santana@ifs.edu.br, leila@ifs.edu.br, leopoldo.oliveira@ifs.edu.br, ligia.oliveira@ifs.edu.br, louise.brandao@ifs.edu.br, Luciana Bitencourt Oliveira <luciana.oliveira@ifs.edu.br>, luis.tavares@ifs.edu.br, luiz.goncalves@ifs.edu.br, maikon.livi@ifs.edu.br, marcelo.mota@ifs.edu.br, marcia.moreira@ifs.edu.br, marcelio.goivinho@ifs.edu.br, m_ufs@hotmail.com, marco.buzinaro@ifs.edu.br, marcosguedes@hotmail.com, marcosfranca@ifs.edu.br, marcos.fabiano@ifs.edu.br, marcos.barroso@ifs.edu.br, geovania.dantas@ifs.edu.br, heloisa.cardoso@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

23 de agosto de 2024 às 23:45

Para: romulo.oliveira@ifs.edu.br, rosanne.melo@ifs.edu.br, sandra.costa@ifs.edu.br, sheilla.costa@ifs.edu.br, sheyla.rodrigues@ifs.edu.br, shirley.rocha@ifs.edu.br, silvanito.barbosa@ifs.edu.br, silvio.silva@ifs.edu.br, simone.maidel@ifs.edu.br, suyare.ramalho@ifs.edu.br, tania.sousa@ifs.edu.br, tasso.montenegro@ifs.edu.br, thaciana.oliveira@ifs.edu.br, thirza.azevedo@ifs.edu.br, zacarias.vieira@ifs.edu.br, eduardofant@gmail.com, fabio.castro@ifs.edu.br, iara.bichara@ifs.edu.br, vanessa.gazano@ifs.edu.br, rafaelagabriel.eng@gmail.com



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

24 de agosto de 2024 às 00:11

Para: adenilson92santos@gmail.com, QUERIMELO@yahoo.com.br, brunocmt@msn.com, cleoclayton@hotmail.com, dambrosim@academico.ifs.edu.br, eng.fcda@gmail.com, jennifergiaceliadm@gmail.com, juliana_dias_maia@hotmail.com, laiza_canielas@hotmail.com, ARQ.LMACHADO@gmail.com, mariojorge33@gmail.com, max.pereira@ifs.edu.br, PROFERUAN89@gmail.com, victorqlourenco@gmail.com, ms-fontes@bol.com.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

24 de agosto de 2024 às 01:30

Para: adriano.freitas@ifs.edu.br, agna.rodrigues@ifs.edu.br, aldemir.smith@ifs.edu.br, alessandra.lacerda@ifs.edu.br, andre.stos.oliveira@ifs.edu.br, ayrton.ramos@ifs.edu.br, carlos.almeida@ifs.edu.br, christianno.rollemborg@ifs.edu.br, cleidililson.cunha@ifs.edu.br, cynthia.mattosinho@ifs.edu.br, darcio.souza@ifs.edu.br, diana.menezes@ifs.edu.br, eduardo.henrique@ifs.edu.br, elisania.santana@ifs.edu.br, eurlio.pereira@ifs.edu.br, frantchesco18@hotmail.com, henrique.santana@ifs.edu.br, jairton.mendonca@ifs.edu.br, janisson.cruz@ifs.edu.br, joseano.santos@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

24 de agosto de 2024 às 01:40

Para: jose.neto@ifs.edu.br, JOSE.ROCHA@ifs.edu.br, JOSILENE CARVALHO@ifs.edu.br, Jussineide da Fonseca Nascimento Fontes <JUSSINEIDE.FONTES@ifs.edu.br>, JUCIARA.TORRES@ifs.edu.br, KLEIDSON.SANTOS@ifs.edu.br, LEVI.MOTA@ifs.edu.br, MANOELA.GALLOTTI@ifs.edu.br, MARCO.DOMINGUES@ifs.edu.br, MARIA.SALUM@ifs.edu.br, MARLOS.SILVA@ifs.edu.br, MAYKA.LIMA@ifs.edu.br, SANDRO.CRUIZ@ifs.edu.br, SIDNEY.NASCIMENTO@ifs.edu.br, TPACAVALCANTE@riseup.net, VINICIUS.NEJAIM@ifs.edu.br, wanusa.centurion@ifs.edu.br, wendel.ferreira@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

24 de agosto de 2024 às 01:44

Para: isaías.liborio79@gmail.com, carlo.raimundo@ifs.edu.br, eline.santos@ifs.edu.br, xaviersociologia@gmail.com, araujosuellen@hotmail.com, filofeitosa@yahoo.com.br, idambrosio66@yahoo.com.br, roserlaine@hotmail.com, vivianaraujofontesribeiro@gmail.com



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

25 de agosto de 2024 às 19:16

Para: acacio.figuereido@ifs.edu.br, alane.freitas@ifs.edu.br, alcides.hora@ifs.edu.br, ANA.MELO@ifs.edu.br, ANDRE.NOUEIRA@ifs.edu.br, ANDRE.RIBEIRO@ifs.edu.br, ANGELO.PITANGA@ifs.edu.br, ANSELMO.OLIVEIRA@ifs.edu.br, Augusto dos Santos Freitas <AUGUSTO.FREITAS@ifs.edu.br>, CATUXE.OLIVEIRA@ifs.edu.br, CINTIA.ARGOL@ifs.edu.br, CLAUDEMIR.SANTIAGO@ifs.edu.br, Clayton Rosa Cristovam <CLAYTON.CRISTOVAM@ifs.edu.br>, DAVID.NETO@ifs.edu.br, DIEGO.CORIOLANO@ifs.edu.br, DENILSON.GONCALVES@ifs.edu.br, DOUGLAS.LEITE@ifs.edu.br, DUL.FARIAS@ifs.edu.br, Edney Menezes Nogueira <EDNEY.NOUEIRA@ifs.edu.br>, FABIO.SANTOS@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

25 de agosto de 2024 às 19:30

Para: FABIO.NUNES@ifs.edu.br, FLAYGNER.REBOUCAS@ifs.edu.br, George Leite Junior <GEORGE.JUNIOR@ifs.edu.br>, GILBERLANIA.PEREIRA@ifs.edu.br, Gilson Pereira Dos Santos Junior <GILSON.PEREIRA@ifs.edu.br>, GLAUBER.OLIVEIRA@ifs.edu.br, GUCEFET@gmail.com, GUSTAVO.LIMA@academico.ifs.edu.br, HERCULES.MACEDO@ifs.edu.br, ITALOELMO.BARROS@ifs.edu.br, JARBAS.SAMPAIO@ifs.edu.br, Jean Louis Silva Santos <JEAN.LOUIS@ifs.edu.br>, JONAS.OLIVEIRA@ifs.edu.br, ESPINOLA.JUNIOR@ifs.edu.br, JOSE.MORAES@ifs.edu.br, LAURINDO.LOBAO@ifs.edu.br, Lauro Barreto Fontes <LAURO.FONTES@ifs.edu.br>, LUAM.SANTOS@ifs.edu.br, Luana Silva <LUANA.SILVA@ifs.edu.br>, LUCAS.RODRIGUES@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

25 de agosto de 2024 às 21:08

Para: ROSANA.SIQUEIRA@ifs.edu.br, RUBENS.JUNIOR@ifs.edu.br, SANDRA.GONCALVES@ifs.edu.br, SANDRA.GRACA@ifs.edu.br, Sérgio Lima dos Santos <sergio.santos@ifs.edu.br>, sergio.souza@ifs.edu.br, silvandosvs@gmail.com, silvio.sandes@ifs.edu.br, stephanie.souza@ifs.edu.br, tarcisio.batista@ifs.edu.br, telmo.jesus@ifs.edu.br, thamires.santos@ifs.edu.br, pmtd200@gmail.com, valdenice.melo@ifs.edu.br, valmir.prata@ifs.edu.br, Vana Hilma Veloso Carvalho <vana.carvalho@ifs.edu.br>, Wilhelm de Araujo Rodrigues <wilhelm.rodrigues@ifs.edu.br>, thiers.souza@ifs.edu.br, monica_fers@hotmail.com, andreacpfilgueiras@hotmail.com



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

25 de agosto de 2024 às 21:22

Para: arquimedeslima@yahoo.com.br, romario_stos@hotmail.com, andrews.veikman@gmail.com, arthur.guilherme35@gmail.com, catia.fontes@ifs.edu.br, dudu_sou10@hotmail.com, erwinrommelfo@gmail.com, luminhamyrelle@gmail.com, paulo_ricardo.rs@hotmail.com, Jose Osman Dos Santos <osman.santos@ifs.edu.br>, michely.araujo@ifs.edu.br, hestia.lima@ifs.edu.br, mauro.santos@ifs.edu.br, LAURINDO.LOBAO@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

25 de agosto de 2024 às 21:45

Para: djalma.melo@ifs.edu.br, eliane.dalmora@ifs.edu.br, elson.lima@ifs.edu.br, emanuele.cerqueira@ifs.edu.br, erica.souza@ifs.edu.br, francisco.carvalho@ifs.edu.br, gessica.lima@ifs.edu.br, gilmar.messias@ifs.edu.br, gleise.passos@ifs.edu.br, hermenegildo.fonseca@ifs.edu.br, ingrid.novais@ifs.edu.br, isabela.bacalhau@ifs.edu.br, jaziel.lobo@ifs.edu.br, JOAO.BOSCO@ifs.edu.br, JOCELAINE.SANTOS@ifs.edu.br, JOELSON.NASCIMENTO@ifs.edu.br, JOSE.CORREIA@ifs.edu.br, MILTON.CARRICO@ifs.edu.br, JOSE.OLIVEIRA@ifs.edu.br, JULIANA.SERIO@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

3 mensagens

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

25 de agosto de 2024 às 21:28

Para: antonio.machado@ifs.edu.br, cleberton.soares@ifs.edu.br, edivaldo.junior@ifs.edu.br, igor.vasconcelos@ifs.edu.br, jonatas.lemos@ifs.edu.br, luciano.morais@ifs.edu.br, sandro.menezes@ifs.edu.br, danielle.menendez@ifs.edu.br, CLEIDE.CRUIZ@ifs.edu.br, IVANIEL.SOUTO@gmail.com



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

1 mensagem

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

25 de agosto de 2024 às 22:01

Para: THIAGO.SILVA@ifs.edu.br, TONICLAY.ANDRADO@ifs.edu.br, VALERIA.MELO@ifs.edu.br, WELLINGTON.ARAUJO@ifs.edu.br, WELLINGTON.SILVA@ifs.edu.br, WILAMS.SANTOS@ifs.edu.br, ANTHONIBERG.MATOS@ifs.edu.br, CINTIAATAIDE@yahoo.com.br, ANDERSONRAVANNY@gmail.com, EDUARDOJMONTEIRO@yahoo.com.br, TAIANACML@gmail.com, CHAVES_VANESSA@yahoo.com.br, RUTHEVELY2000@gmail.com



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

3 mensagens

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

25 de agosto de 2024 às 20:58

Para: LUCAS.SILVA@ifs.edu.br, LUCIANO.VASCONCELOS@ifs.edu.br, LUCYCLEIDE.SANTANA@ifs.edu.br, MARA.TAVARES@ifs.edu.br, MARCELO.SILVA@ifs.edu.br, DESENHO.LIMA@ifs.edu.br, MARCOS.OLIVEIRA@ifs.edu.br, MARCOS.PRUDENTE@ifs.edu.br, Mario Andre De Freitas Farias <MARIO.ANDRE@ifs.edu.br>, DEN.LAG@ifs.edu.br, MICHELLA.MENDONCA@ifs.edu.br, PATRICIA.ANDRADO@ifs.edu.br, PAULO.ANDRE@ifs.edu.br, PAULO.MONTES@ifs.edu.br, RAPHAELCARDOSO28@gmail.com, RAQUEL.ARAUJO@ifs.edu.br, REGIVAN.SOUZA@ifs.edu.br, Monteiro Rocha <RICARDO.ROCHA@ifs.edu.br>, RODRIGO.SANTOS@ifs.edu.br, RONALDO.LIMA@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

3 mensagens

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

25 de agosto de 2024 às 21:55

Para: JULIANO.LIMA@ifs.edu.br, LIAMARA.PERIN@ifs.edu.br, LUCIA.DALBOSCO@ifs.edu.br, MARCELO.REGO@ifs.edu.br, MARCIO.TRINDADE@ifs.edu.br, MARCO.ARLINDO@ifs.edu.br, MARCOS.AURELIO@ifs.edu.br, MARIA.PALANCA@ifs.edu.br, MARIA.ENGRACINDA@ifs.edu.br, MARINOE.GONZAGA@ifs.edu.br, MIRELA.ASSUNCAO@ifs.edu.br, MONICA.ALIXANDRINA@ifs.edu.br, PATRICIA.SANTOS@ifs.edu.br, RAFAELA.ANDRADO@ifs.edu.br, RAFAEL.JACAUNA@ifs.edu.br, RAQUEL.ANNE@ifs.edu.br, ROBSON.LIMA@ifs.edu.br, ROGER.SANTOS@ifs.edu.br, SAULO.GALILLEO@ifs.edu.br, THAISE.ALVES@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

3 mensagens

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

25 de agosto de 2024 às 21:39

Para: afram.domingos@ifs.edu.br, alain.gaujac@ifs.edu.br, alan.sa@ifs.edu.br, ana.oliveira@ifs.edu.br, anderson.vasco@ifs.edu.br, andre.rabelo@ifs.edu.br, flavia.freitas@ifs.edu.br, anselmo.santos@ifs.edu.br, anselmo.pinheiro@ifs.edu.br, antonio.santos@ifs.edu.br, antonio.santiago@ifs.edu.br, augusto.cesar@ifs.edu.br, bernadeth.moda@ifs.edu.br, bruno.sales@ifs.edu.br, carmem.lucia@ifs.edu.br, cleber.miranda@ifs.edu.br, clewilson.sobrinho@ifs.edu.br, cristiane.montalvao@ifs.edu.br, davi.caldas@ifs.edu.br, diogo.bahia@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

3 mensagens

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

25 de agosto de 2024 às 21:39

Para: afram.domingos@ifs.edu.br, alain.gaujac@ifs.edu.br, alan.sa@ifs.edu.br, ana.oliveira@ifs.edu.br, anderson.vasco@ifs.edu.br, andre.rabelo@ifs.edu.br, flavia.freitas@ifs.edu.br, anselmo.santos@ifs.edu.br, anselmo.pinheiro@ifs.edu.br, antonio.santos@ifs.edu.br, antonio.santiago@ifs.edu.br, augusto.cesar@ifs.edu.br, bernadeth.moda@ifs.edu.br, bruno.sales@ifs.edu.br, carmem.lucia@ifs.edu.br, cleber.miranda@ifs.edu.br, clewilson.sobrinho@ifs.edu.br, cristiane.montalvao@ifs.edu.br, davi.caldas@ifs.edu.br, diogo.bahia@ifs.edu.br



Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

Convite para Participação em Pesquisa sobre Trajetórias de Docentes com Deficiência no Ensino Superior

10 mensagens

Júlia Chaves <julia.chaves28@gmail.com>

23 de agosto de 2024 às 23:34

Para: jeanne.lima@ifs.edu.br, marilda.colares@ifs.edu.br, marilia.dias@ifs.edu.br, maristela.brito@ifs.edu.br, meire.costa@ifs.edu.br, mirela.araujo@ifs.edu.br, murilo.navarro@ifs.edu.br, nara.souza@ifs.edu.br, nael.dantas@hotmail.com, neilton.costa@ifs.edu.br, patricia.souza@ifs.edu.br, paulo.cesar@ifs.edu.br, paulo.amaral@ifs.edu.br, regina.celia@ifs.edu.br, regivania.franco@ifs.edu.br, renata.morais@ifs.edu.br, ricardo.souza@ifs.edu.br, rodolfo.conceicao@ifs.edu.br, rodrigo.bozi@ifs.edu.br, rodrigo.lima@ifs.edu.br