



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E  
SUSTENTABILIDADE – CETENS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE - PPGÉCID  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA,  
INCLUSÃO E DIVERSIDADE

**Uma análise do Programa Estudante Apoiador da Universidade  
Federal do Recôncavo da Bahia**

WILMA DE JESUS TEIXEIRA

FEIRA DE SANTANA  
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E  
SUSTENTABILIDADE – CETENS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE - PPGÉCID  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA,  
INCLUSÃO E DIVERSIDADE

**UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESTUDANTE APOIADOR DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

WILMA DE JESUS TEIXEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Teófilo Galvão Filho

FEIRA DE SANTANA  
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E  
SUSTENTABILIDADE – CETENS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE - PPGECID  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA,  
INCLUSÃO E DIVERSIDADE

**UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESTUDANTE APOIADOR DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

**Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao  
colegiado do Mestrado Profissional em Educação Científica,  
Inclusão e Diversidade – PPGECID, da Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia – UFRB, Campus Feira de Santana, para  
obtenção do título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e  
Diversidade. Feira de Sanatana, Bahia, 2025.**

**Dissertação defendida em 14 de fevereiro de 2025**

**BANCA EXAMINADORA DE DEFESA**

Prof. Dr. Teófilo Galvão Filho

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Orientador

Prof. Dr. Jesus Carlos Delgado Garcia

Membro externo

Profa. Dra. Susana Couto Pimentel

Membro interno

T266a Teixeira, Wilma de Jesus

Uma análise do programa estudante apoiador da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. / Wilma de Jesus Teixeira. -- Feira de Santana, 2025.

139 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho.

Inclui apêndices.

1. Educação inclusiva - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2. Ensino superior - Educação inclusiva. 3. Inclusão - Pessoas com deficiência. 4. Acessibilidade. I. Galvão Filho, Teófilo Alves. II. Título.

CDD - 371.9

*Queridos Benjamin e Lua,*

*Este trabalho é para vocês, e é fruto de uma jornada que começou muito antes de eu imaginar que um dia me tornaria mestre. Venho de uma infância marcada por desafios: morei na zona rural, onde as estradas de barro se tornavam lama quando chovia, e o transporte escolar era um sonho distante. Caminhar para estudar, sob chuva ou sol, entre lama e poeira, era um esforço que eu enfrentava com determinação, porque sabia que o estudo era meu caminho para construir uma vida diferente.*

*Ao longo dos anos, a vida continuou a apresentar obstáculos, mas também me trouxe oportunidades e pessoas que me incentivaram. Hoje, ao concluir este mestrado, olho para trás com gratidão e orgulho, porque sei que cada dificuldade moldou minha força e minha vontade de aprender e mudar a forma de ver a vida, e ao mesmo tempo ousar sonhos e voos mais altos. Benjamin e Lua, quero que vocês saibam que este trabalho é também para mostrar que a educação é um direito de todos, um caminho de libertação e crescimento. Que vocês possam sempre lembrar que, com coragem e perseverança, é possível alcançar nossos sonhos. Amo vocês.*

## AGRADECIMENTOS

Essa dissertação é fruto de uma jornada marcada por desafios, uma jornada marcada por altos e baixos, aprendizados e, sobretudo, pelo apoio de pessoas especiais que estiveram ao meu lado em cada passo do caminho. A todos vocês, meu mais sincero agradecimento.

Aos meus pais Wilson e Maria, Lúcia (minha segunda mãe) que sempre acreditaram em mim e me ensinaram desde muito pequena que, mesmo sendo pobres, acreditar e sonhar é possível. Obrigada por me mostrarem que a perseverança e a fé podem transformar vidas.

À minha irmã, pelo carinho, apoio e por acreditar em mim incondicionalmente. Sua presença em minha vida é uma fonte de força.

À minha filha Lua e ao meu pequeno Benjamin, minha eterna fonte de inspiração, obrigado por darem sentido à minha caminhada e por serem as maiores razões do meu esforço e dedicação.

Ao meu orientador, Dr. Teófilo Galvão Filho, por ser meu norte nesta caminhada. Sua orientação, paciência e sabedoria foram essenciais para o desenvolvimento desse trabalho. Sou imensamente grata por seus ensinamentos e pelo constante incentivo.

Às minhas companheiras de jornada, Raquel, Roberta ("As Marias no Mestrado") e demais colegas da turma 2023.1, nosso lema "ninguém larga a mão de ninguém" foi mais do que palavras, foi uma verdade que vivenciamos diariamente. Obrigada pelo apoio mútuo, pelas trocas de conhecimento e pelo companheirismo. Juntos e juntas tornamos este percurso mais leve e significativo.

À minha amiga querida Eneida Marcílio, que durante nossas muitas conversas sempre me incentivou. Suas palavras de encorajamento foram fundamentais para que eu continuasse firme em meus objetivos.

À minha banca examinadora, Prof. Dr. Jesus Carlos Delgado Garcia (Membro externo) e Profa. Dra. Susana Couto Pimentel (Membro interno) pela valiosa contribuição e por ajudarem a aprimorar este trabalho com suas observações e sugestões.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, vinculado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Campus CETENS, em Feira de Santana, pela formação acadêmica e oportunidades oferecidas, que ampliaram meus horizontes científicos e profissionais.

Minha coordenadora Professora Dra. Leila Damiana e vice - coordenador Dr. Professor Flavius Almeida, só agradecer por tanto empenho e dedicação.

À professora Dra. Susana Couto Pimentel, por sua paciência em me aturar nas dúvidas e por ter sido uma inspiração constante para mim. Sua dedicação e paixão pela educação são exemplos que levarei comigo para sempre.

Expresso minha profunda gratidão às Estudantes Apoiadores que participaram desta pesquisa. Sua acolhida no campo de estudo e as valiosas partilhas de aprendizados foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa, que foi essencial para a minha permanência no mestrado e para a realização desta pesquisa.

Por fim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero agradecimento.

*“Quem ensina aprende a ensinar.  
E quem aprende ensina ao aprender”*

*Paulo Freire*

TEIXEIRA, Wilma de Jesus. Uma análise do programa estudante apoiador da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – BA. 130 fls. Mestrado Profissional. Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Feira de Santana, Bahia, 2025.

## RESUMO

Uma perspectiva inclusiva reflete um compromisso com o fomento da equidade e a valorização da diversidade em um contexto historicamente marcado por desigualdades estruturais. Esse conceito transcende a simples inserção de grupos minoritários nos espaços sociais, propondo a eliminação de barreiras e a criação de condições que garantam o acesso e a participação ativa de todas as pessoas, independentemente de suas características individuais ou contextos sociais. No Brasil, políticas públicas e avanços legislativos, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), têm impulsionado iniciativas que asseguram direitos fundamentais, especialmente na educação. Contudo, o desafio permanece em transformar a inclusão de um ideal normativo para uma prática efetiva, promovendo mudanças culturais e estruturais que consolidem uma sociedade inclusiva. No ensino superior, inclusão refere-se à criação de oportunidades equitativas para que discentes com diversos marcadores sociais possam acessar e dar continuidade a educação superior. É notório o papel do estudante apoiador nessa promoção de discentes com deficiência na educação superior. Ao oferecer suporte prático, acadêmico e emocional, esses discentes contribuem para a acessibilidade das instalações e de materiais, auxiliam na adaptação das atividades e criam um ambiente inclusivo que valoriza a diversidade, garantindo que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade. Diante dessa realidade, a presente pesquisa objetivou analisar como os estudantes apoiadores, do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), percebem o programa, atribuições e as atividades de apoio do estudante apoiador para estudantes com deficiência. Foi desenvolvido um estudo com uma abordagem qualitativa, através do estudo de caso. Na revisão de literatura foram examinadas artigos, teses, dissertações, legislações, e revisadas políticas institucionais, para trazer uma análise mais descritiva do estudo. O lócus da pesquisa foi a UFRB em seus sete centros de ensino. Foram entrevistados 12 estudantes apoiadores de discentes com deficiência, devidamente matriculados na UFRB, que estavam ou já estiveram desempenhando esse papel, utilizando entrevista semiestruturada. A inquirição dos dados foi feita por meio da Análise Fenomenológica Interpretativa (IPA) e da análise de conteúdo. Os resultados demonstram contribuições significativas do programa Estudante Apoiador para a inclusão e permanência de estudantes com deficiência na UFRB. A percepção dos estudantes apoiadores revela que, embora o programa represente um avanço essencial para a acessibilidade e o apoio individualizado, ainda há aspectos que demandam aprimoramento. Entre eles, há a necessidade de maior formação dos apoiadores, de ampliação de recursos e de fortalecimento das estratégias de acompanhamento institucional. Fica evidente também a importância da formação contínua tanto dos estudantes apoiadores quanto da comunidade docente, além da expansão da política institucional do estudante apoiado, promovendo para uma política nacional de inclusão. Esta pesquisa gerou também como resultado um produto: um caderno formativo para os estudantes apoiadores.

**Palavras-chave:** Inclusão na educação superior; Estudante apoiador; Deficiência; Acessibilidade.

TEIXEIRA, Wilma de Jesus. An analysis of the student support program of the Federal University of Recôncavo da Bahia – BA. 130 pages. Professional Master's Degree. Postgraduate Program in Scientific Education, Inclusion and Diversity. Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB). Feira de Santana, Bahia, 2025.

## ABSTRACT

An inclusive perspective reflects a commitment to fostering equity and valuing diversity in a context historically marked by structural inequalities. This concept goes beyond the simple inclusion of minority groups in social spaces, proposing the elimination of barriers and the creation of conditions that guarantee access and active participation of all people, regardless of their individual characteristics or social contexts. In Brazil, public policies and legislative advances, such as the Brazilian Inclusion Law (2015), have driven initiatives that ensure fundamental rights, especially in education. However, the challenge remains in transforming inclusion from a normative ideal to an effective practice, promoting cultural and structural changes that consolidate an inclusive society. In higher education, inclusion refers to the creation of equitable opportunities so that students with diverse social markers can access and continue higher education. The role of student supporters in promoting students with disabilities in higher education is well-known. By providing practical, academic, and emotional support, these students contribute to the accessibility of facilities and materials, assist in the adaptation of activities, and create an inclusive environment that values diversity, ensuring that all students have equal opportunities for a quality education. Given this reality, this research aimed to analyze how student supporters from the Center for Inclusion Policies (NUPI) of the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB) perceive the program, duties, and support activities of student supporters for students with disabilities. A study with a qualitative approach was developed through a case study. In the literature review, articles, theses, dissertations, legislation, and institutional policies were reviewed to provide a more descriptive analysis of the study. The locus of the research was UFRB in its seven teaching centers. Twelve student supporters of students with disabilities, duly enrolled at UFRB, who were or had previously performed this role, were interviewed using semi-structured interviews. Data collection was conducted using Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) and content analysis. The results demonstrate significant contributions of the Student Supporter program to the inclusion and retention of students with disabilities at UFRB. The perception of student supporters reveals that, although the program represents an essential advance for accessibility and individualized support, there are still aspects that require improvement. Among them, there is a need for greater training of supporters, expansion of resources and strengthening of institutional monitoring strategies. The importance of ongoing training for both student supporters and the teaching community is also evident, in addition to the expansion of the institutional policy for supported students, promoting a national inclusion policy. This research also generated a product as a result: a training booklet for student supporters.

**Keywords:** Inclusion in higher education; Student supporter; Disability; Accessibility.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

|        |   |
|--------|---|
| A1     | Apoiador 1  |
| A10    | Apoiador 10   |
| A11    | Apoiador 11   |
| A12    | Apoiador 12   |
| A2     | Apoiador 2  |
| A3     | Apoiador 3  |
| A4     | Apoiador 4  |
| A5     | Apoiador 5  |
| A6     | Apoiador 6  |
| A7     | Apoiador 7  |
| A8     | Apoiador 8  |
| A9     | Apoiador 9  |
| AEE    | Atendimento Educacional Especializado   |
| ART    | Artigo  |
| ASCOM  | Assessoria de Comunicação   |
| BA     | Bahia   |
| CAHL   | Centro de Artes, Humanidades e Letras   |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                   |
| CCAAB  | Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas                          |
| CCS    | Centro de Ciências da Saúde   |
| CECULT | Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas                         |
| CETEC  | Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas                                      |
| CETENS | Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade                  |
| CFP    | Centro de Formação de Professores   |
| CIA    | Comitê de Inclusão e Acessibilidade   |
| CIF    | Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde           |
| CNS    | Conselho Nacional de Saúde  |
| CONAC  | Conselho Acadêmico  |
| CONEP  | Conselho Nacional de tica em Pesquisa  |
| COPARC | Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e Acesso  Reserva de Cotas |

|         |   |
|---------|---|
| DAC     | Diretoria de Acessibilidade   |
| DACES   | Diretoria de Apoio à Comunidade Estudantil  |
| EPT     | Educação Profissional e Tecnológica   |
| IBGE    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| ICF     | International Classification of Functioning, Disability and Health                          |
| IES     | Instituição de Educação Superior  |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                      |
| IPA     | Análise Fenomenológica Interpretativa   |
| LBI     | Lei Brasileira de Inclusão  |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| LIBRAS  | Língua Brasileira de Sinais   |
| MEC     | Ministério da Educação  |
| NACE    | Núcleo Setorial de Acessibilidade   |
| NAIS    | Núcleos de Acessibilidade e Inclusão  |
| NAPNES  | Núcleos de Atendimento/ apoio às Pessoas com Necessidades Específicas                       |
| NDP     | Nível de desenvolvimento Potencial  |
| NDR     | Nível de Desenvolvimento Real   |
| NUPI    | Núcleo de Políticas de Inclusão   |
| ONU     | Organização das Nações Unidas   |
| PARFOR  | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica                                |
| PCD     | Pessoa com Deficiência  |
| PDE     | Plano de Desenvolvimento da Educação  |
| PNAD    | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios   |
| PNAES   | Programa Nacional de Assistência Estudantil   |
| PNE     | Plano Nacional de Educação  |
| PPGECID | Programa de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade            |
| PROAES  | Pró-Reitora de Assuntos Estudantis  |
| PROEB   | Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu para qualificação de professores da educação básica |
| PTT     | Produto Técnico-Tecnológico   |
| SISU    | Sistema de Seleção Unificada  |
| TA      | Tecnologia Assistiva  |

|        |  |
|--------|--|
| TCLE   | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                       |
| TDAH   | Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade              |
| TEA    | Transtorno do Espectro Autista                                   |
| UFAM   | Universidade Federal do Amazonas                                 |
| UFBA   | Universidade Federal da Bahia                                    |
| UFBP   | Universidade Federal da Paraíba                                  |
| UFF    | Universidade Federal Fluminense                                  |
| UFMS   | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul                       |
| UFPE   | Universidade Federal de Pernambuco                               |
| UFRB   | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia                       |
| UNB    | Universidade de Brasília   |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| WHO    | World Health Organization  |
| ZDP    | Zona de Desenvolvimento Proximal                                 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 -2025.....   | 31  |
| Figura 2 - Teoria sociointeracionista de Vygotsky.....  | 47  |
| Figura 3 - Estudantes apoiadores e suas atribuições - 1.....  | 50  |
| Figura 4 - Estudantes apoiadores e suas atribuições - 2.....  | 51  |
| Figura 5 - Ilustração geografia do lócus da pesquisa.....   | 59  |
| Figura 6 - Itinerário da pesquisa.....  | 67  |
| Figura 7 - Gráfico representando a avaliação do nome do produto.....                                    | 107 |
| Figura 8 - Tipo e objetivo do produto.....  | 108 |
| Figura 9 – Atratividade e clareza do conteúdo.....  | 109 |
| Figura 10 – Atratividade e estímulo à leitura.....  | 110 |
| Figura 11 – Atratividade visual do material.....  | 110 |
| Figura 12 – Relevância do produto como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem inclusivo..... | 111 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Dimensões de acessibilidade no campo da educação.....  | 36  |
| Quadro 2 - Quantitativo de discentes com deficiência e apoiadores por centro de ensino.....                 | 63  |
| Quadro 3 - Equipamentos e recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis pelo NUPI para empréstimo e uso..... | 94  |
| Quadro 4 - Detalhamento da avaliação.....   | 106 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>18</b>  |
| <b>2 A EVOLUÇÃO DOS MODELOS E PARADIGMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL:<br/>DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SEGREGADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....                                 | <b>27</b>  |
| 2.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS: DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E<br>EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....   | 27         |
| 2.2 TIPOS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO .....  | 34         |
| <b>3 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b><br>.....  | <b>40</b>  |
| <b>4 ESTUDANTE APOIADOR</b> .....  | <b>45</b>  |
| <b>5 ITINERÁRIO METODOLÓGICO: ENFOQUE, ESTRUTURAÇÃO, ASPECTOS<br/>ÉTICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA</b> .....  | <b>55</b>  |
| 5.1 TIPO DA PESQUISA.....  | 55         |
| 5.2 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO .....  | 58         |
| 5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....   | 64         |
| 5.4 INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DE DADOS .....  | 666        |
| 5.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....   | 688        |
| 5.6 RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA .....  | 688        |
| <b>6 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....   | <b>711</b> |
| 6.1 ESTRUTURA DE ANÁLISE DA PESQUISA .....   | 71         |
| 6.2 CATEGORIA 1: PERCEPÇÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES E RELEVÂNCIA<br>DOS ESTUDANTES APOIADORES PARA O APROVEITAMENTO ACADÊMICO<br>DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA..... | 74         |
| <b>6.2.1 Impacto na permanência acadêmica</b> .....  | <b>744</b> |
| <b>6.2.2 Desenvolvimento da autonomia: igualdade e inclusão</b> .....  | <b>766</b> |
| <b>6.2.3 Transformação mútua</b> .....   | <b>788</b> |
| 6.3 CATEGORIA 2: DIFICULDADES E AVANÇOS NAS INTERAÇÕES ENTRE<br>ESTUDANTE APOIADOR, ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E PROFESSORES<br>.....                               | 811        |
| <b>6.3.1. Resistências dos professores</b> .....   | <b>81</b>  |
| <b>6.3.2 Adesão Colaborativa dos Professores</b> .....   | <b>866</b> |
| <b>6.3.3 Mediação do Núcleo de Inclusão</b> .....  | <b>89</b>  |

|  |              |
|--|--------------|
| 6.4 CATEGORIA 3: REALIDADE E DEMANDAS DE FORMAÇÃO E RECURSOS (MATERIAIS E FINANCEIROS) PARA OS ESTUDANTES APOIADORES ..... | 900          |
| <b>6.4.1 Necessidade de formação .....</b>   | <b>911</b>   |
| <b>6.4.2 Insuficiência de recursos materiais.....</b>  | <b>933</b>   |
| <b>6.4.3 Reconhecimento e incentivos financeiros.....</b>  | <b>98</b>    |
| <b>7 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>   | <b>1022</b>  |
| 7.1. AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....   | 105          |
| 7.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....   | 107          |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>1133</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>1155</b>  |
| <b>APÊNDICES A.....</b>  | <b>1266</b>  |
| <b>APÊNDICE B .....</b>  | <b>12929</b> |
| <b>APÊNDICE C.....</b>   | <b>137</b>   |

## 1 INTRODUÇÃO

Na busca por entender a origem das desigualdades sociais, trago aqui uma breve reflexão sobre a obra "O Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens"(1975), uma obra seminal escrita por Jean-Jacques Rousseau, um dos filósofos mais influentes do Iluminismo. Neste livro, Rousseau investiga a natureza da desigualdade social e explora suas causas e consequências. Rousseau distingue entre dois tipos de desigualdade - a desigualdade natural, que decorre das diferenças físicas entre os indivíduos (diferenças das idades, da saúde, forças do corpo) e a desigualdade moral ou política, que é o resultado da vida em sociedade e envolve a divisão de recursos e poder. Ele atribui a origem da desigualdade moral à propriedade privada e à agricultura, que levaram à competição, à escassez e à necessidade de leis e governo. (Rousseau, 2015). A obra de Rousseau, "O Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens," pode ser relacionada com a sociedade atual e o processo de inclusão de diversas maneiras. Assim como Rousseau explorou as causas da desigualdade em sua época, a sociedade contemporânea também enfrenta desigualdades sociais significativas. Hoje, essas desigualdades podem ser baseadas em fatores como classe social, gênero, raça, orientação sexual e deficiência. Quando relacionamos ao processo de inclusão, podemos ver a obra de Rousseau como uma chamada à reflexão sobre como a sociedade moderna lida com a desigualdade. Para promover a inclusão, é necessário reconhecer e abordar as desigualdades morais que resultam da vida em sociedade. Isso pode envolver políticas e ações que buscam equilibrar as disparidades sociais e garantir que todos tenham acesso igualitário a oportunidades e recursos.

A ideia de desigualdade natural ou física presente no discurso de Rousseau pode ser relacionada a autores que abordam a questão da deficiência, como: Foucault (1987), Davis (1995), Garland-Thomson (1997) e Wendell (1996). Foucault (1987) evidencia como as normas sociais e as estruturas de poder moldam categorias de normalidade e anormalidade, classificando pessoas com deficiência como "diferentes" e, conseqüentemente, desiguais em relação ao padrão normativo. Esse entendimento dialoga com Davis (1995), que aprofunda a discussão sobre a construção social da ideia de normalidade e seus impactos na vida das pessoas com deficiência,

reforçando formas de exclusão e desigualdade. Nessa mesma perspectiva, Garland-Thomson (1997) argumenta que a deficiência não deve ser vista apenas como uma condição biológica, mas como um conceito socialmente construído que justifica a marginalização de determinados grupos. De modo complementar, Wendell (1996) ressalta que a exclusão das pessoas com deficiência não decorre apenas de suas especificações físicas, mas, sobretudo, da estrutura social que reforça barreiras e desigualdades. Assim, ao relacionar essas reflexões ao pensamento de Rousseau, percebe-se que a desigualdade física não é apenas uma questão de diferença natural, mas um produto das normas e valores que estruturam as sociedades.

Estes autores exploram de diversas maneiras como a desigualdade em relação às pessoas com deficiência é socialmente construída e perpetuada por normas, atitudes e estruturas de poder na sociedade, o que pode ser conectado à noção de desigualdade natural discutida por Rousseau. A questão central é: somos realmente iguais? Do ponto de vista biológico, há variações entre os indivíduos - altura, força, habilidades físicas e cognitivas. No entanto, essas diferenças não deveriam, necessariamente, se traduzir em desigualdade social. A desigualdade surge quando certas características são valorizadas ou desvalorizadas dentro de um sistema normativo que estabelece quem se enquadra na "normalidade" e quem é visto como "diferente".

De acordo com os dados preliminares do Censo Demográfico de 2022, a população recenseada no Brasil atingiu um total de 203.062.512 habitantes. Dentre as diferentes regiões do país, a Região Nordeste se destaca, sendo a segunda mais populosa, abrigando uma população residente de 54.644.582 habitantes, o que corresponde a aproximadamente 26,9% do contingente populacional total do país. (IBGE, 2022).

Destes 203.062.512 habitantes, há uma estimativa de 18,6 milhões de pessoas com deficiência, representando 8,9% da população de 2 anos ou mais no país de acordo com os dados do módulo das pessoas com deficiência da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) contínua 2022, que traz um perfil da população com deficiência no Brasil. Esse levantamento se baseou em critérios e diretrizes internacionais do Grupo de Washington para Estatísticas sobre as Pessoas com Deficiência, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, bem como a Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência e a Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência. A investigação teve como objetivo identificar as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência na realização de diversas atividades funcionais. Com quatro categorias de resposta que variam de “Não tem dificuldade” a “Tem, não consegue de modo algum”. (IBGE-PNAD, 2022).

Os desafios apontados pela PNAD de pessoas com deficiência não se limitam apenas às dificuldades funcionais, pois a pesquisa também revela desigualdades em termos de gênero e raça. As mulheres apresentam uma taxa de 10,0% de deficiência, enquanto os homens têm 7,7%. Além disso, a população negra e parda apresenta uma taxa ligeiramente mais alta de deficiência, com 9,5%, em comparação com 8,9% entre pardos e 8,7% entre brancos. Com relação a distribuição regional mostra que o Nordeste lidera com 10,3% da população com deficiência, seguido pelo Sul (8,8%), Centro-Oeste (8,6%), Norte (8,4%) e Sudeste (8,2%). (IBGE-PNAD, 2022).

A PNAD revela ainda outros dados que mostram a falta de equidade nos níveis educacionais das pessoas com deficiência, a taxa de analfabetismo apresentada pela pesquisa para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto que para as pessoas sem deficiência foi de 4,1%. Por sua vez, a proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para os sem deficiência. Além das desigualdades a níveis educacionais é possível observar que a taxa de participação na força de trabalho das pessoas sem deficiência foi de 66,4%, e entre as pessoas com deficiência essa taxa era de apenas 29,2%. Essa desigualdade subsiste mesmo entre as pessoas com nível superior: consequentemente, a taxa de participação foi de 54,7% para pessoas com deficiência e 84,2% para as sem deficiência. (IBGE-PNAD, 2023).

Os dados estatísticos acima evidenciam a relevância demográfica e social da Região Nordeste no contexto nacional, ao mesmo tempo que, a alta taxa de analfabetismo e a baixa proporção de pessoas com deficiência com nível superior ressaltam ainda mais, a importância investigar as políticas de permanência no ensino superior, estratégias de desenvolvimento e práticas inclusivas voltadas para essa parte do Brasil. Ademais, esses dados, por si só, justificam a preocupação com pesquisas na área de inclusão no educação superior com ênfase nas políticas de apoio aos discentes com deficiência.

Segundo Mantoan (2007), a inclusão é um desafio que, se devidamente enfrentado, provoca a melhoria da qualidade da educação, pois, para que os alunos

com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é necessário que a instituição de ensino aprimore suas práticas a fim de atender às diferenças. No contexto da educação superior, a questão da inclusão de acadêmicos é complexa e multifacetada. A universidade desempenha um papel fundamental na produção de conhecimento e na formação profissional, desfrutando de uma estreita relação com o desenvolvimento das sociedades. No entanto, as práticas de admissão nesse ambiente acadêmico historicamente são excludentes, o que perpetuou uma cultura de desigualdades e marginalização. Esse traço distintivo, que permeia tanto a história da inclusão de pessoas com deficiência quanto a trajetória das próprias instituições universitárias, suscita uma indagação sobre as razões subjacentes à persistente falta de ações inclusivas eficazes que verdadeiramente promovam um senso de pertencimento entre o público da educação especial. (Evêncio; Falcão, 2022).

A partir das leis de inclusão, advém a necessidade de estratégias de apoio para estes alunos. A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU 2016) em manifestação sobre os direitos das pessoas com deficiência aborda o reconhecimento do apoio como uma obrigação decorrente de vários direitos, incluindo o direito a um nível de vida adequado, o direito à proteção social, o direito de todos a usufruir do mais elevado nível possível de saúde física e mental e o direito à educação. Mas, afinal, o que é apoio?

De acordo com o dicionário Michaelis (2024) “apoio” é um substantivo masculino, que tem como significado, tudo que serve para amparar, firmar, sustentar; proteção ou ajuda que uma pessoa dá a outra; amparo, auxílio, informação, subsídio. A partir destes significados podemos compreender o conceito de estudante apoiador. Calheiros (2023), define os estudantes apoiadores como mediadores de aprendizagem, comunicação e socialização. Sua atuação é em três vertentes, na área de apoio pedagógico, na área de locomoção dentro do campus e atividades de vida diária. A definição da palavra apoio corrobora com a definição da autora, complementa e enriquece a compreensão do papel multifacetado dos estudantes apoiadores, destacando a importância do seu papel no amparo e suporte aos colegas com deficiência, facilitando sua inclusão e participação no ambiente do acadêmico.

Pensando-se na atuação do estudante apoiador na área de apoio pedagógico, autores como Rego (1995, p.110) afirmam que a construção do conhecimento, “[...]”

numa concepção de Vygotsky, isso implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”. Bacich e Moran (2018), fortalecem a importância para o dinamismo de aprendizagem do indivíduo, das trocas estabelecidas com os pares, por meio de diálogos, cooperação e troca de informações mútuas.

Esta pesquisa fundamenta-se nos autores anteriormente citados, e na necessidade de avaliar como e sob quais perspectivas os estudantes apoiadores avaliam o programa de estudante apoiador de estudantes com deficiência do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da UFRB, a fim de propor melhorias para o núcleo, educação e a sociedade, demonstrando assim sua relevância acadêmica e social. Em minhas buscas não foi possível encontrar trabalhos com os objetivos aqui estabelecidos, ademais há poucos trabalhos realizados no que concerne ao estudante apoiador do estudante com deficiência na educação superior. Novas pesquisas que buscam analisar a inclusão na educação superior da UFRB é reforçada por Matos e Pimentel (2019). Para as autoras, a condição de ser uma IES (Instituição de Educação Superior) nova torna ainda mais relevante estudos que buscam analisar a inclusão na Educação Superior a partir das práticas docentes já desenvolvidas, de modo a denotar como essa nova instituição tem lidado com essa temática. Além disso, a perspectiva dos estudantes apoiadores pode servir como um indicador para saber o que precisa ser melhorado enquanto instituição no que diz respeito às questões de inclusão e acessibilidade.

A linha de pesquisa “Processos de Ensino e Aprendizagem e Inclusão” serviu de subsídio para o desenvolvimento desta pesquisa, pois, segundo Matos e Pimentel (2019), para que haja uma prática engajada com a política da inclusão, é necessário provir do reconhecimento da diversidade existente no espaço educacional, além de entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, e compreender as especificidades de cada pessoa com deficiência, que em algumas situações, demanda um apoio específico.

Esta pesquisa é fruto de uma trajetória pessoal e profissional profundamente ligada a questões de inclusão e acessibilidade. O interesse por este estudo surgiu após aproximadamente uma década e meia de atuação como profissional de Fisioterapia, período em que pude observar de perto os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência. Como mulher negra de origem social humilde, vivenciei não

apenas os estereótipos e discursos preconceituosos direcionados a essa população, mas também a maneira como diferentes marcadores sociais - como raça, gênero, classe e deficiência - se entrelaçam para desigualdades profundas. Essa interseccionalidade se manifesta na limitação do acesso a serviços de saúde de qualidade, na exclusão educacional e na restrição das oportunidades profissionais, criando barreiras ainda mais severas para aqueles que se encontram na interseção dessas opressões.

Minha prática como fisioterapeuta me proporcionou uma compreensão técnica das limitações físicas e funcionais, bem como uma sensibilidade aguçada para os desafios sociais e educacionais que as pessoas com deficiência enfrentam. Durante minha segunda graduação (ainda em andamento), tive a oportunidade de explorar a Tecnologia Assistiva, ampliando minha visão sobre as possibilidades e limitações das ferramentas disponíveis para promover a inclusão. Neste processo meus caminhos se cruzaram com a Professora Susana Pimentel, que foi minha inspiração para almejar fazer o mestrado, despertando em mim uma pesquisadora que nem eu mesma sabia que existia.

Em 2022 iniciei a minha jornada na pós-graduação, no contexto do programa de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no campus de Feira de Santana - Bahia, no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS). A participação como aluna especial no componente curricular "Tecnologia Assistiva para Inclusão Escolar" ministrado pelos professores Dr. Teófilo Galvão Filho e Dra. Nelma Sandes Galvão, foi decisiva para aprofundar meu interesse em abordar as disparidades sociais enfrentadas pelas minorias, com foco especial nas pessoas com deficiência. O período de imersão acadêmica, evidenciou a persistente natureza excludente do sistema educacional brasileiro, mesmo diante da implementação de diversas políticas públicas ao longo da história, e que muitas das barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência permanecem intactas, reforçando e estruturando o processo a exclusão. Esse foi mais um contato com Tecnologia Assistiva como parte das políticas públicas brasileiras, momento em que pude aprofundar em meio a enriquecedoras discussões os meus conhecimentos e o despertar para a temática. Portanto, a importância pessoal desta pesquisa reside na possibilidade de aliar minha experiência prática como fisioterapeuta à minha formação acadêmica, visando uma

análise crítica e construtiva do Programa Estudante Apoiador da UFRB. Esse programa, em particular, representa uma iniciativa significativa para a inclusão educacional e a promoção da equidade. Ao investigar sua eficácia e os desafios enfrentados em sua implementação, espero contribuir para a melhoria das políticas de apoio aos estudantes com deficiência, fomentar uma reflexão mais ampla sobre a eficácia das políticas de inclusão em diferentes contextos educacionais.

Ante o exposto, propõe-se nessa pesquisa o seguinte problema: como os estudantes apoiadores, do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), percebem o programa, atribuições e as atividades de apoio dos estudantes apoiadores para estudantes com deficiência?

O objetivo geral traçado para esta inquirição é analisar como os estudantes apoiadores, do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), percebem o programa, atribuições e as atividades de apoio do estudante apoiador para estudantes com deficiência. Para alcance desta aspiração, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (1) identificar a percepção de estudantes apoiadores da UFRB acerca deste programa institucional; (2) compreender os desafios enfrentados por esses estudantes e as áreas onde precisam de apoio; (3) verificar a percepção do estudante apoiador em relação as suas contribuições para a inclusão e a formação dos alunos com deficiência; (4) detectar com base no olhar do estudante apoiador fragilidades, perspectivas para o avanço do programa e políticas de inclusão adotadas pela UFRB; (5) elaborar um caderno como produto para formação do estudante apoiador.

Para garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência visual, todas as imagens, ilustrações e figuras contidas neste documento são acompanhadas por descrições textuais detalhadas. Essas descrições estão formatadas de modo a serem plenamente compatíveis com leitores de tela, assegurando assim a inclusão e a acessibilidade da informação para todos os usuários, independentemente de suas acuidades visuais.

No capítulo 2, abordo o conceito de deficiência, a trajetória dos modelos e paradigmas da educação especial à educação inclusiva no Brasil, com destaque a documentos oficiais, uma cronologia das principais mudanças e avanços. Analiso como as políticas públicas evoluíram ao longo dos anos, até chegarmos ao modelo de educação inclusiva atual.

O capítulo 3 traz, as nuances e desafios do processo de inclusão no contexto acadêmico brasileiro. Inicialmente, discutir-se-á a evolução histórica e normativa que impulsionou a acessibilidade e a igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência, destacando os avanços e as lacunas ainda existentes. A análise inclui reflexões sobre as barreiras enfrentadas por esses estudantes, que vão além das limitações físicas, abrangendo desigualdades socioeconômicas e culturais profundamente enraizadas. Exploro os modelos teóricos, como o modelo socioantropológico, que propõe uma visão mais ampla da deficiência, percebendo-a como resultado de interações sociais, e não como uma limitação individual. Ademais, enfatizo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e planejadas para valorizar a diversidade humana, garantindo uma educação superior, mais equitativa e diversificada. Ao final argumento que a transformação das estruturas institucionais é essencial para consolidar uma cultura de inclusão, promovendo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes.

No capítulo 4, trago uma análise sobre o papel fundamental do Programa Estudante Apoiador na promoção da inclusão educacional para estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES). Inicialmente, contextualizo a legislação brasileira que garante o direito à educação inclusiva, destacando a necessidade de medidas práticas para além das normativas legais, como a implementação de condições adequadas de permanência e suporte acadêmico. Partindo da perspectiva sociointeracionista de Lev Vygotsky, exploro o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), reforçando a importância do apoio mútuo e da colaboração no processo de aprendizagem. Assim, apresento o estudante apoiador como uma figura central nesse contexto, participando para reduzir barreiras e promover o desenvolvimento acadêmico de colegas com deficiência. Também distingo o estudante apoiador de outras funções semelhantes, como monitoria e tutoria por pares, destacando as especificidades de seu papel acadêmico para acessibilidade e inclusão. Faço uma análise das práticas adotadas em diferentes universidades brasileiras, considerando suas nomenclaturas, estruturas e abrangências, e relacionando essas diferenças às particularidades regionais e aos recursos disponíveis. Finalizo o capítulo abordando o caso da UFRB, lócus da pesquisa, detalhando o programa de estudante apoiador, discuto suas atribuições, o processo de seleção e as demandas enfrentadas, evidenciando o impacto dessa

iniciativa como política de inclusão e suas potencialidades para expansão e fortalecimento em nível nacional.

Em seguida no capítulo 5, dou ênfase a uma discussão sobre o delineamento metodológico e as escolhas que orientaram este estudo, considerando os pressupostos dos mestrados profissionais. Por conseguinte, destaco o tipo de pesquisa, a abordagem teórica, os métodos e procedimentos adotados, a caracterização do lócus da investigação, os participantes, as questões éticas que nortearam a condução da investigação, além de apresentar um caderno produto formativo para discentes apoiadores como resultante desta dissertação.

Na sequência o capítulo 6, aborda a análise dos dados obtidos a partir da pesquisa, com o objetivo de compreender em profundidade os impactos do programa de estudante apoiador na permanência dos estudantes com deficiência na educação superior. A análise é estruturada a partir da divisão dos dados em categorias e subcategorias, que emergiram da coleta qualitativa, por meio das entrevistas semiestruturadas. A partir desse processo, busca-se oferecer uma análise crítica sobre as dinâmicas do programa, suas limitações e possibilidades de aprimoramento, considerando as percepções dos estudantes apoiadores entrevistados visando garantir a inclusão dos estudantes com deficiência no contexto acadêmico.

Em seguida no capítulo 7, discute-se a elaboração do produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa, em consonância com os objetivos e questões propostas. Tendo em vista a natureza do mestrado profissional, que visa não apenas a produção acadêmica, mas também a aplicação prática do conhecimento gerado, o capítulo aborda a criação de um Produto Técnico-Tecnológico (PTT), um caderno formativo. Finalizando a dissertação apresento as minhas considerações finais e as referências bibliográficas, com as referências utilizadas, para fundamentar a pesquisa.

## **2 A EVOLUÇÃO DOS MODELOS E PARADIGMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SEGREGADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Neste capítulo eu abordo a trajetória histórica dos modelos educacionais que moldaram a educação especial inclusiva no país. O texto explora as mudanças de paradigmas, desde as práticas segregacionistas até a adoção do modelo de educação inclusiva, com ênfase no impacto das políticas públicas e legislações específicas que contribuíram para esse avanço. Inicialmente, discuto os conceitos de deficiência e os fundamentos que orientaram a educação especial no Brasil, analisando como o modelo biomédico influenciou práticas de segregação e exclusão. Em seguida, apresento a transição para o modelo social e biopsicossocial, que percebe a deficiência como uma interação entre condições individuais e barreiras sociais. Traço uma linha do tempo dos principais marcos legais e normativos, que estabeleceram diretrizes fundamentais para a educação inclusiva no Brasil, evidencio também as dimensões de acessibilidade.

### **2.1 – CONCEITOS FUNDAMENTAIS: DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Até meados do século XX no Brasil, a Educação Especial corresponde s abordagens médica e psicológica. Historicamente, a educação especial foi concebida com dimensões para proporcionar atendimento segregado a estudantes com deficiência, frequentemente em instituições ou salas de aula especializadas. Caiado, Berribille e Saraiva (2013) explicam muito bem esse momento histórico, caracterizado pelas abordagens médica e psicológica, onde a ênfase na explicação das dificuldades enfrentadas na vida estava centrada na própria deficiência. Segundo estes mesmos autores, justificava-se todo o esforço clínico para superar o comprometimento orgânico ou funcional, além da criação de espaços sociais exclusivos, como escolas especializadas.

Alguns conceitos precedem e são incorporados a Lei Brasileira de Inclusão, como a definição de funcionalidade e incapacidade, da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A CIF define funcionalidade como uma interação dinâmica entre a condição de saúde de uma pessoa e o contexto ao qual

está inserida, incluindo fatores ambientais e pessoais. Este conceito é abrangente, pois engloba funções e estruturas do corpo, atividades e participação, estabelecendo uma relação entre os aspectos positivos da interação entre o indivíduo, levando em consideração a sua condição de saúde, e os fatores contextuais que o cercam. Já incapacidade é definida como aquilo que se refere a deficiências, limitações de atividade e restrições de participação, denota os aspectos negativos da interação de um indivíduo no contexto em que se insere, considerando sua condição de saúde, e os fatores contextuais que o envolvem, sejam eles ambientais ou pessoais. (WHO - ICF, 2001).

A fim de compreender e explicar estes dois conceitos o de funcionalidade e o de incapacidade a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), baseia-se numa dialética de dois outros conceitos: modelo médico versus modelo social. O modelo médico concebe a incapacidade como uma condição intrínseca à pessoa, resultante de doença, trauma ou disfunção de saúde, que requer intervenção médica individualizada. Seu foco está na cura, tratamento e modificações comportamentais. A assistência médica é central, e, em termos de política, a resposta principal envolve reformas na política de saúde. O modelo social considera a incapacidade como um fenômeno primariamente atribuído às barreiras sociais, destacando a plena integração do indivíduo na sociedade como o objetivo fundamental. Neste paradigma, a incapacidade não é considerada uma característica inerente à pessoa, mas sim um intrincado conjunto de fatores, muitos dos quais são originados pelo contexto social. Desta forma, a deficiência é compreendida como uma questão fundamentalmente relacionada à atitude e à ideologia, que exige transformações sociais, considerando a incapacidade uma questão política. (WHO - ICF, 2001).

É a partir dessas diversas concepções e interpretações que a educação especial no Brasil evolui, deixando para trás o modelo biomédico e o processo de institucionalização, onde a incapacidade é o foco principal, passando a centralidade para o contexto social. De acordo com Caiado, Berrille e Saraiva (2013), o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico e passa a reconhecer a presença de barreiras sociais como dificultadoras à participação plena na vida em sociedade.

As representações sociais, moldadas pela ideia de um comprometimento orgânico que incapacita a pessoa para a vida, eram explicações circulares e ideológicas que, inclusive, justificavam a ausência de políticas públicas que atendessem às necessidades reais das pessoas com deficiência. (Caiado, Berribille e Saraiva, 2013).

Antes de falar em educação inclusiva, um conceito muito importante a ser discutido aqui é o de deficiência. O conceito de deficiência que utilizaremos aqui é o modelo biopsicossocial, que considera a deficiência como resultado da interação entre as características biológicas individuais e as barreiras sociais que limitam a participação plena do indivíduo na sociedade. Segundo a Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2015), no seu Artigo 2,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015).

Ao longo dos anos, as pessoas com deficiência têm enfrentado diversas dificuldades como falta de políticas públicas efetivas e estigmas que impactam negativamente suas vidas, incluindo preconceitos sociais, que associam a deficiência à incapacidade, resultando em discriminação e marginalização. Quando a deficiência é vista por ótica limitada e estereotipada, perpetua diversas barreiras, como barreiras atitudinais e físicas, dificultando o acesso a direitos fundamentais, como educação, emprego e saúde.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu Art. 205, a educação como um direito de todos e um dever do Estado, sem discriminação de qualquer natureza. No Art. 208 determinou que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Por sua vez, a Declaração de Salamanca da UNESCO (1994), embora não seja uma legislação brasileira, influenciou significativamente a política educacional do Brasil, pois enfatiza a importância da educação inclusiva e o direito de todas as crianças, independentemente de suas condições, de aprender juntas na escola comum, trazendo um novo olhar sobre a forma de ensinar.

Ainda na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) - A LDB - estabeleceu, no Art. 58, que o ensino deve ser ajustado às necessidades dos alunos, garantindo o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Outro marco na legislação brasileira foi a Lei nº 10.436/2002, Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais), que reconheceu a língua de sinais como uma língua oficial das comunidades surdas no Brasil, contribuindo para a inclusão de estudantes surdos na educação (Brasil, 2002).

Na sequência temporal, o Decreto nº 6.094/2007 instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e reforçou a política de educação inclusiva, estabelecendo metas para a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional (Brasil, 2007).

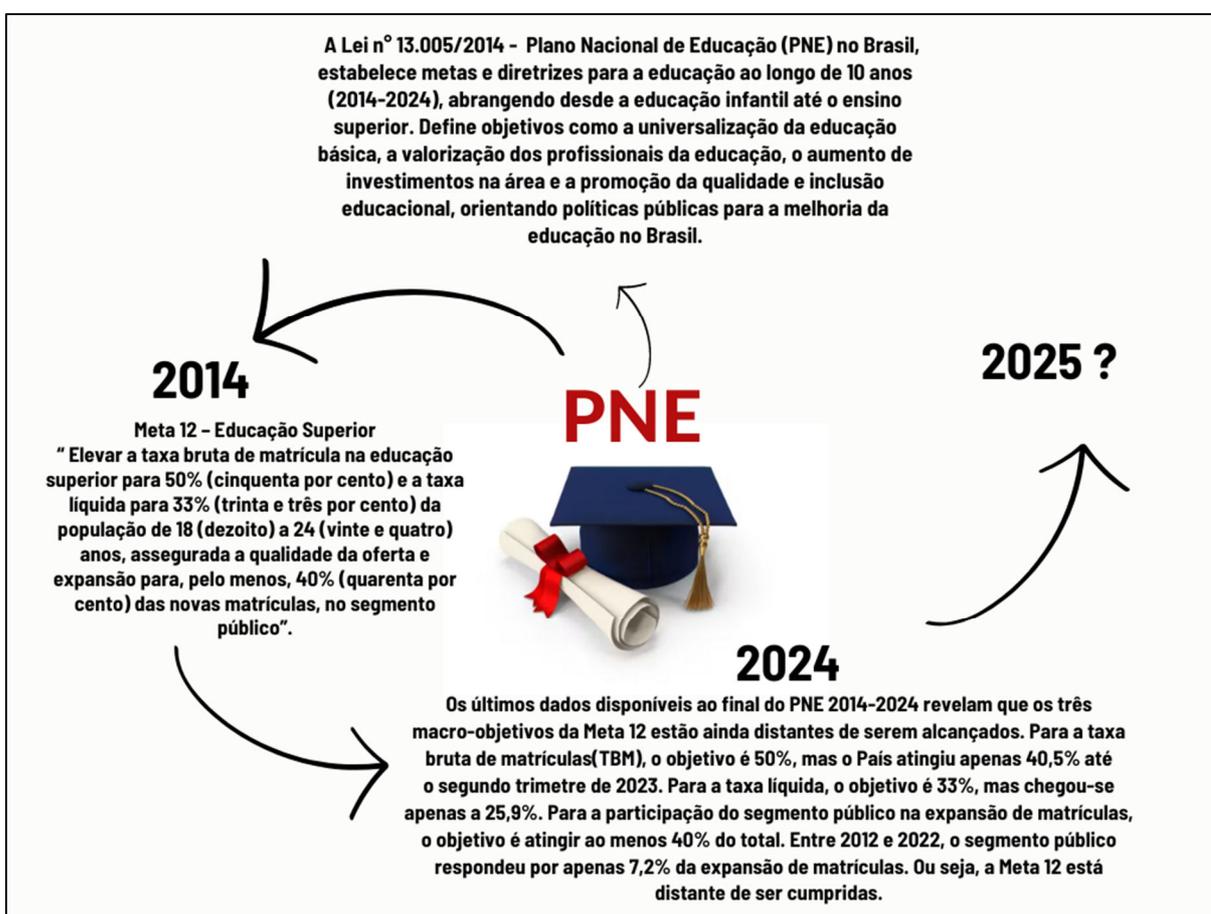
Ainda na primeira década dos anos 2000, a Lei nº 11.769/2008 tornou obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica, incluindo a adaptação da educação musical para alunos com deficiência (Brasil, 2008). Na sequência, o Decreto nº 6.571/2008 regulamentou o atendimento educacional especializado (AEE) e reforçou a política de inclusão de alunos com deficiência na educação regular (Brasil, 2008). Posteriormente, o decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, assegurando como dever do estado do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial e estabelecendo suas diretrizes, dentre elas a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, inclusive nas instituições federais de educação superior.

A Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece diretrizes e metas para a educação no Brasil, visando melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, expandir o acesso à educação, valorizar os profissionais da área, e aumentar os investimentos em educação, com o objetivo de promover o desenvolvimento educacional, social e econômico do país ao longo de um período de dez anos. O PNE também prevê mecanismos de avaliação e monitoramento para garantir o cumprimento de suas metas e estratégias. (Brasil, 2014).

O PNE estabelece metas específicas para a educação superior no Brasil. Entre as principais metas para a educação superior estão a expansão do acesso às instituições de ensino, a ampliação das vagas em cursos de graduação, a promoção

da inclusão de grupos historicamente excluídos, como estudantes de baixa renda e pessoas com deficiência, e o fomento à pesquisa e inovação. Para os fins deste estudo, uma das metas previstas pela PNE em 2014 é descrita e ilustrada abaixo, bem como, o que conseguiu atingir ao final de um decênio, vale ressaltar que embora o prazo do PNE estivesse previsto até 2024 e ainda não foi elaborado um novo plano, ele continua vigente. (Figura 1).

Figura 1 - Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 -2025



Fonte: Brasil, (2014), Brasil, (2024) ilustração da autora.

**Descrição da imagem:** Ilustração contendo informações sobre a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), formando um processo cíclico, 2014, com uma seta apontando para 2024 e em seguida outra seta para 2025. Ao centro a imagem de capelo na cor azul e um canudo de papel com laço vermelho, acima do Capelo a sigla PNE, na cor vermelha.

O PNE é muito importante para a construção de políticas que possam fortalecer a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil, ao estabelecer diretrizes e medidas concretas para garantir o desenvolvimento de pesquisas e a criação de Tecnologia Assistiva que facilitem a participação plena dos

estudantes com deficiência na educação superior; incentivar a adoção de políticas de ação afirmativa que garantam a inclusão de estudantes com deficiência, como a reserva de vagas em cursos de educação superior e a oferta de programas de apoio financeiro; incentivar a criação de políticas que visam garantir a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência na educação superior, oferecendo suporte acadêmico, orientação e acompanhamento individualizado.

Entretanto de acordo com o relatório do quinto ciclo de monitoramento das metas do PNE 2024, apesar do progresso nas taxas de cobertura populacional na educação superior, as desigualdades sociais e étnico-raciais permanecem significativas. Além dessas, outras disparidades, como em relação aos indígenas e às pessoas com deficiência, não puderam ser adequadamente monitoradas devido à falta de dados populacionais confiáveis para esses grupos. Nesse contexto, é crucial que o novo PNE tenha um olhar atento a essas desigualdades e ao fortalecimento dos institutos produtores de estatísticas oficiais, para que se possam representar melhor as realidades da sociedade brasileira. (Brasil 2024).

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco importante na legislação ao estabelecer direitos e garantias às pessoas com deficiência em diversas áreas, incluindo educação. Ela reforça o compromisso com a educação inclusiva e proíbe práticas discriminatórias nas escolas. No cap. IV (do direito a educação), art. 28, inciso V, traz de forma bastante consistente e clara que é necessária “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Brasil, 2015). Neste mesmo sentido, no que tange às políticas de inclusão, a Lei 13.409/2016 altera a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) para que, a partir daí, fosse garantido às pessoas com deficiência acesso às Universidades Federais e Institutos Federais, através da disposição da reserva de vagas para essas pessoas nos cursos técnicos de nível médio e superior de ensino no Brasil. (Brasil, 2016).

Os documentos citados anteriormente ratificam a necessidade de inclusão das pessoas com deficiência nos espaços educacionais com eliminação de barreiras e formas de discriminação, além disso reforçam necessidade de implementação de políticas públicas com a participação das pessoas com deficiência voltadas para a

ampliação do acesso, a promoção da permanência e o êxito acadêmico desse grupo no contexto na educação superior, a fim de fortalecer o processo de inclusão.

Evidenciado na pesquisa de Ladim *et.al*, (2024), as autoras entendem que a elaboração de uma política nacional de Educação Especial deveria ser fruto de amadurecimento de análises e discussões, a partir de um Documento de Referência, com o envolvimento popular, instâncias representativas da sociedade civil organizada, passando pelas Conferências Municipais e/ou Intermunicipais, Estaduais e Nacional de Educação e dos Direitos das Pessoas com Deficiência, circunstâncias em que as iniciativas atrairiam maior atenção dos grupos de pessoas com deficiência e suas famílias, de pesquisadores, especialistas e da população em geral, o PNE é um exemplo dente modelo de política descrito pelas autoras.

Neste sentido, em 2023, o governo federal elaborou o novo “Viver Sem Limites”, também chamado de “Viver Sem Limites 2”. O plano foi elaborado a partir de consultas públicas, resultando em mais de 2,5 mil contribuições. Além disso, foram promovidos diálogos transversais sobre o Viver Sem Limite, em várias capitais do Brasil, para ampliar os canais de participação da população e principalmente do público com deficiência e das entidades que os representam na elaboração do novo plano. Esses diálogos transversais abordando temas como gênero, raça e sexualidades, medidas de prevenção e enfrentamento ao capacitismo, e empregabilidade da pessoa com deficiência.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite abrange cinco eixos principais:

- Gestão e Participação Social :destacando a importância dos observatórios de monitoramento, com a inclusão dos Institutos Federais;
- O Enfrentamento ao Capacitismo e à Violência: propondo a capacitação integral dos Núcleos de Atendimento/ apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) e sugerindo a ampliação para todos os servidores;
- Acessibilidade e Tecnologia Assistiva: enfatizando a necessidade de retomada de programas como o Incluir com ações de acessibilidade nas Universidades Federais;
- A Promoção de Direitos: menciona a contratação de profissionais de apoio;
- Educação e Formação: com a proposta de inclusão da Rede Federal nos investimentos e capacitação para promover uma educação inclusiva de qualidade.

O Viver sem Limites 2, promete uma abordagem não capacitista voltada para as pessoas com deficiência, onde elas são interlocutoras e protagonistas das suas próprias políticas. De acordo com Sassaki (2009), a inclusão é um “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir as pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Levando em consideração que a inclusão trilha os caminhos da educação, Serafim (2022) afirma que no contexto atual “a educação inclusiva, de excelência e socialmente referenciada se faz ainda mais presente como base para formação de todos os sujeitos de direitos humanos, indispensáveis para a promoção da dignidade humana, da recuperação da economia, dos empregos e da renda, etc.”

Para Galvão Filho (2009), “uma sociedade e uma educação inclusiva, somente podem se tornar realidade, de forma verdadeira, no âmago de um amplo contexto, todo ele inclusivo”, ou seja, para o autor não bastam as adaptações curriculares e no modelo de escola baseado na reprodução de conteúdo, onde o professor é o detentor do saber e os alunos meros reprodutores. Ele reforça a necessidade de “construção e desenvolvimento de todo um contexto e de toda uma lógica inclusiva no interior dos sistemas e instituições educacionais.” (Galvão Filho, p.106, 2009).

A evolução dos modelos e paradigmas da educação especial no Brasil para a educação inclusiva perpassa por várias concepções e interpretações, desde os primeiros passos na educação especial, passando pelo processo de institucionalização, até a implementação de legislações específicas que promovem a inclusão educacional de pessoas com deficiência, esse processo é evidenciado através de marcos legais significativos.

## 2.2 TIPOS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO

Pensar a acessibilidade na educação requer trazer conceitos fundamentais para compreensão e implementação de um ambiente educacional inclusivo, especialmente no contexto das políticas públicas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência. Garantir a acessibilidade em instituições de educação superior envolve a eliminação de barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e tecnológicas que possam impedir a plena participação dos estudantes.

A LBI designa duas definições que se faz necessário serem abordadas a definição de acessibilidade e de barreira. Em seu art. 3º, inciso I conceitua acessibilidade como a possibilidade e condição de acesso para uso seguro e autônomo de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informações e comunicações, incluindo seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações acessíveis ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto em áreas urbanas quanto rurais, por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. (Brasil, 2015).

A barreira é conceituada no art. 3º, inciso IV como:

[...] 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, entre outros. (Brasil, 2015).

A partir dos dois conceitos trazidos pela LBI, de acessibilidade e barreira, correlacionar estes dois conceitos no ambiente acadêmico é algo complexo, que exige intervenções que viabilizem a inclusão e a participação dos estudantes com deficiência. A acessibilidade não se limita à adaptação física dos espaços, como rampas ou elevadores, mas também envolve o fornecimento de recursos e práticas que tornem o ambiente educacional receptivo às necessidades diversas dos indivíduos. Por exemplo, o apoio na interpretação de conteúdos em Libras para o discente com deficiência auditiva ou o auxílio na manipulação de materiais para o discente com limitações motoras são práticas que tornam a experiência acadêmica mais inclusiva e significativa, através da eliminação de barreiras.

Neste sentido, Sasaki (2009) classifica a acessibilidade em seis dimensões: arquitetônica (inexistência de barreiras físicas), comunicacional (inexistência de barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (inexistência de barreiras nos métodos e técnicas de educação etc.), instrumental (inexistência de barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (inexistência de barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (inexistência dos preconceitos, dos estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (Quadro 1).

Quadro 1 - Dimensões de acessibilidade no campo da educação

(Continua)

| <b>Dimensões de acessibilidade no campo educação</b> |  |
|--|--|
| Dimensões de acessibilidade arquitetônicas           | Guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola, caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico dentro da escola, portas largas em todas as salas e demais recintos, sanitários largos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação, correta localização de mobílias e equipamentos etc. Implantação de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, elevadores, rampas no trajeto para o recinto da biblioteca e áreas de circulação dentro dos espaços internos desse recinto entre as prateleiras e estantes, as mesas e cadeiras e os equipamentos (máquinas que ampliam letras de livros, jornais e revistas, computadores etc.). |
| Dimensões de acessibilidade comunicacionais          | Ensino de noções básicas da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para se comunicar com alunos surdos; ensino do braile e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão; permissão para o uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem etc.   |

(Continuação)

| <b>Dimensões de acessibilidade no campo educação</b> |  |
|--|--|
| Dimensões de acessibilidade metodológicas            | <p>O ensino e a aplicação dos estilos de aprendizagem e da teoria das inteligências múltiplas são essenciais para o sucesso educacional. Toda a comunidade escolar deve ser informada e capacitada sobre essa teoria para integrá-la às práticas escolares. Professores, alunos e técnicos, como psicólogos, utilizarão as inteligências múltiplas em aulas e atividades extraclasse, promovendo um aprendizado personalizado. Funcionários administrativos e familiares também se beneficiarão desse conhecimento, melhorando a compreensão e o relacionamento com os alunos.</p> |
| Dimensões de acessibilidade instrumentais            | <p>Adaptação da forma como alguns alunos poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita, normalmente utilizados em sala de aula, na biblioteca, na secretaria administrativa, no serviço de reprografia, na lanchonete etc., na quadra de esportes etc. As bibliotecas deverão possuir livros em braille. Dispositivos que facilitem anotar informações tiradas de livros e outros materiais, manejar gavetas e prateleiras, manejar computadores e acessórios etc.</p>   |

(Final do quadro)

| <b>Dimensões de acessibilidade no campo educação</b> |   |
|--|---|
| Dimensões de acessibilidade programáticas            | Revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar. Sem barreiras invisíveis nos regulamentos e normas para uso dos serviços e materiais disponíveis na biblioteca.  |
| Dimensões de acessibilidade atitudinal               | Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade. Pessoal capacitado em atitudes inclusivas para dar atendimento aos usuários com deficiência de qualquer tipo |

Elaborado pela autora, baseado em Sasaki, 2009.

Dessa forma, o papel do estudante apoiador se encaixa, de alguma maneira, em todas essas dimensões. Este estudante atua como um facilitador, proporcionando apoio individualizado aos colegas com deficiência, ajudando-os a superar barreiras e a participar plenamente das atividades acadêmicas. Além de auxiliar na locomoção dentro dos campos, na compreensão dos conteúdos e na realização de tarefas práticas, o estudante apoiador contribui para criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo, incentivando a cooperação e o respeito mútuo entre todos os membros da comunidade acadêmica. A implementação e acompanhamento de programas de estudantes apoiadores dentro das universidades é, portanto, uma estratégia crucial para assegurar a acessibilidade e a inclusão de forma efetiva na educação superior.

### 3 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, abordo o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, destacando avanços normativos e legislativos, além dos desafios que ainda persistem na implementação de políticas exclusivas. Discuto as mudanças paradigmáticas permitidas para que as Instituições de Ensino Superior (IES) se adaptem à diversidade, revisando seus modelos institucionais e pedagógicos. São analisados aspectos como acessibilidade, igualdade de oportunidades, práticas avaliativas, e a transição do modelo médico para o modelo social de deficiência. Há uma análise fundamentada no modelo socioantropológico de deficiência, que enfatiza a importância de remover barreiras estruturais e promover práticas pedagógicas inclusivas. Por fim, ressalto o papel da diversidade no enriquecimento dos ambientes educacionais e na construção de uma comunidade acadêmica equitativa e democrática.

O processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, no Brasil, tem sido objeto de crescente atenção e debate no contexto acadêmico e científico, a inclusão de discentes com deficiência a educação superior. Nas últimas décadas, observou-se um movimento significativo em direção à promoção da acessibilidade e da igualdade de oportunidades para os estudantes com deficiência, impulsionado por avanços normativos e legislativos, entretanto persistem desafios consideráveis relacionados à implementação efetiva dessas políticas inclusivas, que incluem a adaptação de infraestruturas físicas, a oferta de recursos pedagógicos acessíveis, a capacitação docente e a promoção de uma cultura institucional inclusiva. Neste sentido Miranda e Oliveira (p.56, 2022), afirmam que:

Pensar uma universidade que se adapta à inserção de novos públicos, dentre eles pessoas com deficiência, é, sem dúvida, compreender a Educação Superior como bem público, destinado a todos indistintamente, um direito social básico, expressão de uma sociedade democrática e multicultural, na qual se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças. Neste sentido democratizar a Educação Superior é caminhar em direção à equalização de oportunidades de acesso e a permanência, mediante o estabelecimento de políticas públicas específicas que ampliem o acesso e a permanência com equidade. (Miranda; Oliveira p.56, 2022).

A implementação de políticas afirmativas no contexto das universidades públicas para estudantes que não pertencem a grupos historicamente representados

na Educação Superior gera uma série de desafios e complexidades, tornando-se ainda mais preocupantes quando se trata do público da Educação Especial, devido à ampla gama de necessidades acadêmicas que esse grupo apresenta. Se estudantes de origens socioeconômicas desfavorecidas, afrodescendentes, indígenas e aqueles provenientes de escolas públicas já enfrentam as dificuldades decorrentes de sua origem social e educacional em suas trajetórias acadêmicas, os estudantes com deficiência enfrentam desafios ainda mais expressivos. Isso se deve ao fato de que suas histórias pessoais e educacionais muitas vezes são marcadas por estigmas e discriminação devido às limitações de seus corpos, embora essa concepção seja rejeitada nos dias atuais. (Miranda; Oliveira, 2022).

Evêncio e Falcão (2022) realizaram um estudo e levaram em consideração um recorte temporal dos últimos oito anos (2012-2020), uma vez que esse período foi marcado por debates intensificados sobre inclusão social na educação superior, especialmente em decorrência da reformulação da Lei de Cotas em 2015. O referido estudo utilizou o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e, para o levantamento bibliográfico, utilizaram como descritores de buscas: “inclusão na educação superior”; “inclusão na universidade” e “acadêmicos com deficiência”. Os critérios de inclusão deste estudo, além do marco temporal, foram delineados da seguinte forma: primeiramente, os trabalhos selecionados deveriam estar fundamentados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, seguindo a teoria de Vygotsky; segundo, o foco do estudo se concentrou na inclusão de acadêmicos com deficiência na educação superior; e por fim, foram priorizadas pesquisas desenvolvidas nas áreas de Ciências Humanas e em programas de pós-graduação relacionados à educação, educação especial e psicologia. Elas obtiveram como resultado um somatório de 131 trabalhos. Após a aplicação dos critérios de inclusão, resultou em: 06 estudos de acessibilidade; 05 sobre acadêmico com deficiência; 03 sobre universidade (gestão e políticas); e 03 sobre docência. A revisão crítica das autoras permitiu mapear estudos sobre a inclusão de acadêmicos com deficiência na educação superior no Brasil, entre 2012 e 2020, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. Além disso, destacou a necessidade de futuras pesquisas que abordem as subjetividades, visando aprofundar a compreensão e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação superior.

Notadamente presença de estudantes com deficiência em IES impulsiona a consolidação dos direitos dos sujeitos, as lutas empreendidas e os avanços conseguidos, mas, além disso, revela também conflitos inerentes à prática institucional e pedagógica, que manifesta nas práticas avaliativas em curso, notadamente, grandes impedimentos, por serem caracterizadas, predominantemente, como classificatórias e seletivas, enquanto os discursos da inclusão vão requerer dos docentes a produção de subjetividades com vistas à solidariedade, a cooperação, a colaboração e ao acolhimento.(Lustosa; Ribeiro, 2020).

A inclusão provoca rupturas paradigmáticas, posto que envolve questões no campo da ontologia (o que é o mundo), epistemologia (como conhecer o mundo), e da axiologia (como agir sobre o mundo fundamentado em valores). Tais rupturas conduzem a universidade a um desafio de rever e reelaborar seus modelos institucionais, organizacionais, curriculares e pedagógicos de modo a assegurar não só o acesso de novos seguimentos estudantis, mas também condições de participação, aprendizagem e formação (Miranda; Oliveira, 2022).

Fica evidente como destacado por Miranda e Oliveira (2022), no texto acima, a complexidade e profundidade da inclusão como fenômeno que provoca rupturas nas estruturas educacionais. Na universidade, esse processo exige uma análise crítica e reestruturação de seus modelos institucionais, organizacionais, curriculares e pedagógicos, que tradicionalmente não foram concebidos para acolher a diversidade estudantil. A inclusão condiciona à universidade o desafio de não apenas abrir suas portas para novos segmentos, mas de oferecer, de fato, suporte necessário para que esses estudantes possam participar, aprender e se formar, em um ambiente que valorize suas particularidades.

Vale salientar que obstáculos da inclusão educacional, especialmente no seguimento da educação superior, vão além das políticas institucionais, esses desafios estão intrinsecamente ligados às condições socioeconômicas das pessoas com deficiência que, no Brasil, majoritariamente se encontram entre as classes menos favorecidas. (Santos; Farias, 2022). Essa realidade evidencia que as barreiras enfrentadas por esses estudantes não são apenas estruturais ou pedagógicas, mas também refletem desigualdades sociais profundas, as quais limitam as oportunidades de acesso e permanência na educação superior, mas ao mesmo tempo,

...não podemos subestimar a relevância das políticas para alavancar possibilidades de mudança, mas não deve deixar de evidenciar os limites que impedem sua efetivação. É preciso pensar numa inclusão educacional como um princípio universal de acolhimento às diferenças de indivíduos e; ou grupos sociais que historicamente foram excluídos da formação devido a questões de ordem econômica, cultural, social, de gênero, de cor, de etnia, de deficiência, entre outras contrapondo-se à homogeneização destas (Santos; Farias, 2022, p.75).

É necessário que nos contextos sociais e educacionais se evite essa homogeneização para evitar a padronização de práticas, normas ou valores, resultando na minimização ou eliminação de diferenças e diversidade porque pode levar à exclusão de grupos ou indivíduos que não se encaixam nos padrões estabelecidos, ignorando a riqueza que a diversidade traz.

Surge então um novo modelo, o modelo social ou socioantropológico, que reflete uma transformação fundamental na maneira de entender a deficiência, proposto por Palacios (2008). Segundo a autora, não são as limitações individuais a origem do problema, mas as limitações da própria sociedade, para fornecer serviços adequados e garantir adequadamente que as necessidades das pessoas com deficiência sejam levadas em conta no contexto de organização social. Esse modelo social de deficiência é o mesmo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ao invés de abordar a deficiência como um problema individual ou exclusivamente médico, esse modelo reconhece que as principais barreiras para a inclusão das pessoas com deficiência estão enraizadas na sociedade e nas suas estruturas, que frequentemente não acomodam a diversidade humana. (Rezende; Vital, 2008). Segundo essa perspectiva, a deficiência não é inerente à pessoa, mas sim uma construção social resultante da interação entre as limitações individuais e um ambiente que não oferece acessibilidade e igualdade de oportunidades. Essa abordagem redireciona o foco da "cura" ou "adaptação" do indivíduo na sociedade que não se encontra estruturada em seus diversos aspectos para recebe-lo. No cenário educacional superior, isso significa repensar o ambiente, as práticas pedagógicas e as políticas institucionais para garantir que todos possam acessar o ensino e aprender em condições equitativas, surgindo aqui, o que posso chamar de práticas educacionais especiais, ou seja, sem que a deficiência seja vista como barreira, mas sim, como uma contribuição valiosa para a diversidade dentro da comunidade acadêmica.

Segundo Barros (2020), o modelo socioantropológico é uma grande proposta epistemológica que nos ensina a compreender o ser humano como produtor e produto de um complexo biológico, psicológico e social. A loucura, a deficiência, o gênero, a raça, não cabem em respostas simples. A definição de necessidades educacionais especiais surgiu para dar conta de todo um processo excludente que era reforçado pelos conceitos de segregação ou de normalização.

Ambientes educacionais diversos exigem uma abordagem inclusiva na qual as ações pedagógicas sejam cuidadosamente planejadas e estruturadas para atender a todos os estudantes, principalmente aqueles que precisam de apoio continuado. Ao mesmo tempo compreende que esta diversidade no meio acadêmico não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também favorece o desenvolvimento integral de todos os indivíduos envolvidos. Através da troca de experiências e conhecimentos, permite que cada aluno contribua com suas singularidades, ao mesmo tempo em que se beneficia do aprendizado mútuo.

Na perspectiva educacional inclusiva, ações pedagógicas devem ser pensadas e organizadas para contemplar todos mesmo para aqueles que necessitam de apoio constante, pois, percebeu-se que a convivência nos espaços educacionais onde havia a diversidade humana, era favorável ao desenvolvimento de todas as pessoas (Garcia; Queiroz; Silva, 2022, p. 238).

Consequentemente, promover um ambiente inclusivo é fundamental para garantir que todos tenham a oportunidade de progredir, respeitando e valorizando as diferenças como elementos essenciais na construção de uma comunidade educativa mais equitativa e diversificada.

#### 4 ESTUDANTE APOIADOR

Este capítulo apresenta uma abordagem aprofundada sobre o papel do estudante apoiado no contexto da educação inclusiva no ensino superior, com destaque para aspectos conceituais, estruturais e regionais que moldam a prática em diferentes universidades brasileiras. O texto explora múltiplos aspectos (legislação, conceitos teóricos, comparações institucionais e a análise do Programa Estudante Apoiador na UFRB. Trago a perspectiva sociointeracionista de Lev Vygotsky, a diferenciação entre conceitos de atividades desenvolvidas por discentes com semelhanças com a de apoiador. Ao final descrevo e discuto sobre a política institucional dentro da UFRB, lócus da pesquisa.

As pessoas com deficiência têm o direito a educação inclusiva em todos os níveis de ensino, garantidos em lei. A Lei 13.146/015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em seu cap. IV, art. 27, traz o seguinte:

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

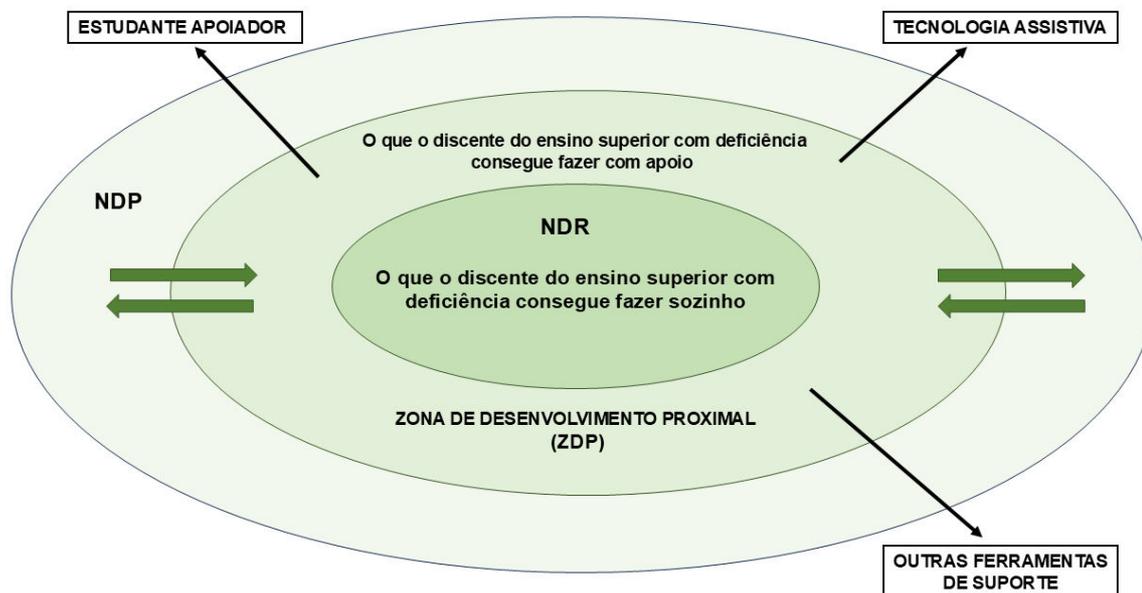
A mera promulgação de legislações que assegurem o ingresso e a continuidade de estudantes com deficiência no âmbito da graduação não se revela como um elemento suficiente. É imperativo que se estabeleçam e mantenham condições propícias e apoio adequado para que tais estudantes possam cultivar e aprimorar suas competências de forma eficaz no contexto de uma Instituição de Educação Superior (IES), considerando a interligação inerente ao processo de aprendizagem.

A compreensão da relevância do estudante apoiador no contexto do discente com deficiência encontra fundamentação na perspectiva teórica sociointeracionista de Lev Vygotsky, a qual desempenha um papel fundamental na análise da aprendizagem e desenvolvimento humano. “O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. (Vygotsky, p.61, 1991). Dentre os conceitos-chaves da

teoria sociointeracionista de Vygotsky, o principal é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a diferença entre o que uma pessoa pode fazer de forma independente (seu nível de desenvolvimento real - NDR) e o que ela é capaz de fazer com o suporte de outra pessoa (seu desenvolvimento potencial - NDP). (Vygotsky, 1991). Partindo desta premissa, essa colaboração ou assistência pode assumir várias formas, como instrução direta, orientação, feedback, ou simplesmente o fornecimento de recursos para a realização de uma tarefa, podendo ser dada através do apoio de um professor, colega, estudante apoiador ou membro da família, pois, de acordo com Vygotsky (1991) um aprendizado mais eficaz ocorre dentro da ZDP, onde indivíduo está desafiado a avançar além de seu nível atual de desenvolvimento com a ajuda de outros. (Figura 2).

A ZDP é construída socialmente, sendo crucial assegurar assistência ao estudante com deficiência durante este processo. Esta assistência pode ser fornecida através de apoio pedagógico, Tecnologias Assistiva e políticas de permanência, como o programa de estudante apoiador. A interação desses elementos são fundamentais para promover a inclusão e o desenvolvimento de habilidades do estudante, garantindo que ele tenha as ferramentas e o suporte necessários para alcançar NDP.

Figura 2 – Teoria sociointeracionista de Vygotsky



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025, baseado em Vartanian, *et al.*, 2023.

**Descrição da imagem:** Ilustração da Teoria sociointeracionista de Vygotsky, um círculo maior com dois outros círculos menores dentro, formam um degrau do verde menos escuro para o mais escuro, duas setas verdes dentro dos círculos a esquerda e duas setas verdes dentro dos círculos a direita.

Uma seta preta sai do círculo indicando um quadrado a esquerda com as palavras estudante apoiador, outra seta preta sai a direita indicando um quadrado com as palavras Tecnologia Assistiva, uma outra seta preta sai abaixo do círculo indicando um quadrado com a frase outras ferramentas de suporte.

No contexto das instituições de educação superior, as nomenclaturas "estudante apoiador", "monitor", "monitoria por pares" ou "tutoria por pares" são frequentemente adotadas para descrever o papel desempenhado por estudantes que oferecem assistência a seus colegas com ou sem deficiência. Mas, para estabelecer uma análise apropriada sobre o estudante apoiador do discente com deficiência, é primordial, conceituar e compreender o papel desempenhado pelo estudante monitor, que não é voltado apenas para o estudante com deficiência.

Frison; Moraes (2010), trazem como definição para "monitoria" "uma estratégia de apoio ao ensino em que estudantes mais adiantados nos programas de formação acadêmica colaboram nos processos de apropriação do conhecimento de seus colegas". A monitoria acadêmica é vista como um recurso valioso no contexto do ensino-aprendizagem, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento tanto dos alunos quanto dos professores. Ela representa um ambiente onde a partilha de experiências e descobertas é incentivada, enriquecendo assim o crescimento

peçoal e profissional de todos os envolvidos no processo educacional. (Gonçalves et al., 2021). No Brasil a função de monitor tem aparato legal. A implementação do sistema de monitoria no Brasil foi formalizada por meio da Lei Nº 5.540/1968, a qual estabeleceu diretrizes importantes para a educação superior no país. O art. 41 desta lei em particular trouxe disposições fundamentais relacionadas à figura do monitor universitário. Segundo o art. 41, as instituições de educação superior têm a obrigação de instituir a função de monitor para estudantes de graduação que demonstrarem aptidão por meio de avaliações específicas (Brasil, 1968).

No entanto, a Lei Nº 5.540/1968 foi revogada pela Lei Nº 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) a qual, por meio do seu art. 84, estabeleceu novos critérios para a participação dos estudantes em atividades de monitoria. De acordo com essa lei, os discentes que frequentam instituições de educação superior têm a oportunidade de contribuir para as atividades de ensino e pesquisa, desempenhando funções de monitoria com base em seu desempenho acadêmico e plano de estudos. (Brasil, 1996). A função do monitor é de grande relevância no contexto acadêmico, pois permite que alunos que se destacam em determinada disciplina auxiliem seus colegas de curso, proporcionando um ambiente de aprendizado colaborativo. Além disso, os monitores têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades pedagógicas enquanto ajudam outros estudantes a compreender melhor o conteúdo da disciplina.

Outro termo também empregado para descrever alunos que dão apoio e suporte acadêmico a estudantes na educação superior, é “tutoria por pares”. Embora o termo seja utilizado para descrever o apoio acadêmico e emocional oferecido por estudantes a seus colegas, é importante notar que sua aplicação não está necessariamente relacionada ao apoio a estudantes com deficiência. Godoy, et al. (2021) empregam o termo “tutoria entre pares” e a descrevem como um processo no qual um estudante com características e habilidades específicas atua no sentido de apoiar e orientar academicamente e emocionalmente outros estudantes que necessitem desse suporte. O estudante tutor necessita de orientação e supervisão de um professor para adquirir os fundamentos e metodologias pedagógicas que o capacitam a estimular a participação dos tutorados e a facilitar as dinâmicas sociocognitivas que emergem no grupo, demandando habilidades de comunicação eficaz para auxiliar os tutorados no desenvolvimento de estratégias para lidar com

conflitos. (Godoy, et al. 2021). A universidade de Brasília (UNB), UNB - DACES/DAC, (2023) faz uso do termo estudante tutor, para definir o estudante que dá apoio ao colega com deficiência. mesma nomenclatura trazida por Godoy, et al. (2021).

Mas, para efeito desta pesquisa, é fundamental definir e diferenciar o conceito de estudante apoiador em relação ao de monitor, que o objetivo é exclusivamente a mediação de conteúdo. O estudante apoiador é aquele que fornece suporte acadêmico a estudantes com deficiência no ambiente universitário, garantindo sua acessibilidade e permanência na instituição. Sua atuação inclui o acompanhamento em atividades de sala de aula e estágios obrigatórios, auxílio em leituras, digitação de textos, locomoção e apoio em atividades extracurriculares, como trabalhos em grupo e participação em eventos. Além disso, o estudante apoiador participa de reuniões de orientação, supervisão e avaliação, colaborando com a cooperação do curso e docente para promover condições acessíveis de aprendizagem e interação acadêmica. (UFMS, 2019; UFF, 2024).

É essencial trazer essas definições para uma contextualização da pesquisa, pois destaca a especificidade do papel do estudante apoiador em garantir a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência, diferentemente do monitor, cuja função geralmente está mais voltada para a assistência em atividades gerais de ensino e aprendizado, sem a ênfase particular na acessibilidade e inclusão.

Na UFRB, lócus da pesquisa, o programa de apoio ao discente com deficiência por outro discente da graduação, recebe o nome de Estudante Apoiador regulamentada recentemente pela Resolução CONAC 102/2023, contemplando apenas a graduação. O estudante apoiador é aquele que “visa oferecer suporte aos estudantes com necessidade educacionais específica”. As suas atribuições envolvem: acompanhamento nas atividades em sala de aula; adaptação de materiais pedagógicos; aplicação de avaliação; auxílio na locomoção; leitor de textos em Língua Portuguesa ou em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais); transcritor; organização de rotina acadêmica. A seleção dos Estudantes Apoiadores ocorre por meio de editais lançados pelo NUPI (Núcleo de Políticas de Inclusão), podendo ser realizada semestralmente ou conforme a demanda. Os Estudantes Apoiadores podem ser voluntários ou bolsistas, com cargas horárias de 10 ou 20 horas por semana.

Abaixo está descrito um levantamento de algumas IES no Brasil que tem o estudante apoiador como política inclusiva para os estudantes com deficiência. (Figura 3 e 4).

Figura 3 – Estudantes apoiadores e suas atribuições -1

| Instituições Federais com Estudantes Apoiadores | IES                           | Universidade Federal de Brasília (UNB)   | Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)  | Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  |
|---|-------------------------------|--|--|---|
|   | Nomenclatura Utilizada        | Estudante tutor  | Estudante apoiador   | Estudante apoiador  |
|   | Atribuições                   | Auxiliar na organização e planejamento das atividades acadêmicas do estudante apoiado, incluindo a elaboração de atividades mensais, guias, e esquemas orientativos. Prestar apoio para acessibilidade em avaliações, uso de tecnologias assistivas, e produção de materiais acessíveis. Conhecer normativas de acessibilidade, mediar com professores e administração, e entregar documentações conforme solicitado. Respeitar a singularidade linguística do tutorado, assegurar acessibilidade em Libras, e mediar a comunicação de textos acadêmicos entre Português e Libras. | Realizar o acompanhamento nas aulas e atividades acadêmicas, apoiar o estudante com dificuldades de locomoção, solicitar e adaptar materiais de aula, promover a interação e comunicação de estudantes com deficiência auditiva por meio de Libras, mediar relações entre o apoiado e professores, coordenadores e colegas, e produzir artigos científicos. Encaminhar relatórios mensais à Coordenação Geral do NACE/UFPE e participar de encontros e capacitações do NACE/CAV. | Realizar atividades adaptadas às necessidades dos estudantes com deficiência, ajustando-as conforme necessário. Devem entregar mensalmente uma ficha de frequência com as atividades realizadas, assinada pelo docente e pelo aluno apoiado, e apresentar um relatório de atividades ao final do semestre. Estas funções podem ser ajustadas e reavaliadas periodicamente, a partir da solicitação do estudante ou do próprio apoiador ou ainda por interesse da CIA. |
|   | Ano de Implementação          | —  | —  | 2013  |
|   | Abrangência                   | Graduação e pós-graduação.   | Graduação  | Graduação   |
|   | Público Alvo do Apoiador      | Estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação e transtornos funcionais específicos.  | Estudantes com deficiência   | Discentes com necessidades educacionais especiais, deficiência ou alteração decorrente de sequelas físico motora, auditiva, visual, de transtornos funcionais específicos.  |
|   | Setor Responsável             | Diretoria de acessibilidade (DAC) e Diretoria de Apoio a Comunidade Estudantil (DACES).  | Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)  | Pró-Reitora de Assuntos Estudantis (Proaes).  |
|   | Tipo de Vínculo Institucional | Estudante bolsista ou voluntário.  | Estudante bolsista   | Estudante bolsista  |
|   | Carga Horária                 | 12h semanais   | 12h semanais   | 20h semanais  |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados públicos dos sites das referidas instituições, 2025.

**Descrição da imagem:** quadro com nome na lateral (Instituições Federais com Estudantes Apoiadores), com retângulos em três cores, em formato de colunas. Na primeira coluna tem retângulos com as palavras, IES, nomenclatura usada, atribuições, ano de implementação, abrangência, público alvo do apoiador, setor responsável, tipos de vínculo institucional e carga horária na sequência na segunda coluna (coluna cor cinza) tem a Universidade Federal de Brasília. Na sequência a Universidade Federal do Pernambuco (coluna cor azul) e Universidade Federal da Paraíba (coluna cor verde).

Figura 4 – Estudantes apoiadores e suas atribuições -2

| Instituições Federais com Estudantes Apoiadores | IES                           | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)   | Universidade Federal Fluminense (UFF)  | Universidade Federal do Amazonas (UFAM)   |
|---|-------------------------------|---|--|---|
|   | Nomenclatura Utilizada        | Apoiador educacional  | Estudante apoiador   | Discente monitor  |
|   | Atribuições                   | Incluem acompanhar as atividades acadêmicas do estudante com deficiência (EcD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em sala de aula e estágio. Além disso, apoia atividades extraclasse, participa de eventos formativos e reuniões sobre EcD, TEA ou AH/SD, e está envolvido em reuniões de orientação, supervisão e avaliação dos estudantes assistidos. | Preparar e adaptar material didático acessível, digitalizar, formatar e converter bibliografia para programas especializados, ler material didático para estudantes com deficiência visual, auditiva, autismo e deficiência intelectual, e adaptar a linguagem e o material de acordo com as necessidades dos estudantes assistidos. | Participar de orientações, cursos e eventos organizados pela Comissão de Inclusão e Acessibilidade; cumprir horários e tarefas; ser assíduo e proativo; apoiar atividades de inclusão para discentes com deficiência e altas habilidades; preencher e entregar frequência e relatórios mensalmente. |
|   | Ano de Implementação          | 2023  | 2021   | 2021  |
|   | Abrangência                   | Graduação   | Graduação e pós - graduação  | Graduação   |
|   | Público Alvo do Apoiador      | Estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, e altas habilidades e superdotação.   | Estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades / superdotação ou necessidade educacional específica.   | Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.   |
|   | Setor Responsável             | Pro-Reitora de Assuntos Estudantis (Proaes).  | Pro-Reitora de Assuntos Estudantis (Proaes)  | Pro-Reitora de Assuntos Estudantis (Proaes)   |
|   | Tipo de Vínculo Institucional | Estudante bolsista  | Estudante bolsista   | Estudante bolsista  |
|   | Carga Horária                 | 12h semanais  | 15h semanais   | 20h semanais  |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados públicos dos sites das referidas instituições, 2025.

**Descrição da imagem:** quadro com nome na lateral (Instituições Federais com Estudantes Apoiadores), com retângulos em três cores, em formato de colunas. Na primeira coluna tem retângulos com as palavras, IES, nomenclatura usada, atribuições, ano de implementação, abrangência, público alvo do apoiador, setor responsável, tipos de vínculo institucional e carga horária na sequência na segunda coluna (coluna cor laranja) tem a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Na sequência a Universidade Federal Fluminense (coluna cor amarela) e Universidade do Amazonas (coluna cor rosa).

Os programas de estudante apoiador em universidades brasileiras variam amplamente em suas estruturas, nomenclaturas, e responsabilidades atribuídas. Ao analisar as seis instituições mencionadas — Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal Fluminense (UFF), e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) — podemos observar semelhanças e diferenças significativas que refletem tanto as particularidades regionais quanto o nível de abrangência educacional (graduação e pós-graduação). Essas universidades estão localizadas em diferentes regiões do Brasil, cada uma com características econômicas, culturais e sociais próprias, outras enfrentam desafios específicos relacionados à infraestrutura e ao acesso, dada a dispersão geográfica e as dificuldades logísticas, fatores que podem influenciar tanto

no volume de recursos recebidos quanto na visibilidade e na implementação de políticas públicas de inclusão.

A UnB está localizada em Brasília, capital do Brasil, na região Centro-Oeste. Brasília é o centro político do país, o que confere à UnB uma visibilidade nacional, além disso a cidade também possui uma infraestrutura moderna e uma forte rede de serviços. A localização privilegiada da UnB facilita a implementação de políticas de apoio, como o programa de estudante tutor, com recursos e normativas bem desenvolvidas para inclusão. A abrangência que inclui tanto a graduação quanto a pós-graduação reflete o acesso a recursos, permitindo a oferta de apoio especializado para estudantes com deficiência, transtornos específicos, e altas habilidades/superdotação. O envolvimento de mais de um setor responsáveis pelo programa de apoio, como a Diretoria de Acessibilidade (DAC) e a Diretoria de Apoio à Comunidade Estudantil (DACES), indica uma estrutura institucional robusta voltada para a inclusão.

A UFPE tem como geolocalização Recife, uma das principais cidades da região Nordeste, uma região marcada por desigualdades socioeconômicas históricas, mas Recife se destaca como um importante polo acadêmico, cultural e tecnológico. A UFPE é uma das universidades mais tradicionais da região, com uma grande diversidade de cursos e uma forte ênfase em inclusão e inovação. Apesar das limitações econômicas da região, a UFPE demonstra um forte compromisso com a acessibilidade, evidenciado pelo seu programa de estudante apoiador, que abrange tanto graduação quanto pós-graduação. A existência do Núcleo Setorial de Acessibilidade (NACE) como setor responsável e o envolvimento em atividades como produção de artigos científicos indicam uma tentativa de integrar práticas inclusivas com a produção acadêmica. Isso mostra que a UFPE investe em formação e capacitação para maximizar os recursos disponíveis e garantir o apoio necessário aos estudantes.

A UFPB localizada em João Pessoa, capital da Paraíba, também na região Nordeste. João Pessoa é uma cidade menor em comparação a Recife, mas a UFPB é uma importante instituição de ensino na região. A cidade possui uma infraestrutura educacional em crescimento, mas enfrenta desafios comuns às cidades nordestinas, como a necessidade de ampliação de recursos para educação e inclusão. O programa de aluno apoiador da UFPB, implementado em 2013, mostra que a universidade está

comprometida com a inclusão, mesmo em um contexto de desafios regionais. A carga horária de 20 horas semanais para os apoiadores e o vínculo exclusivo de bolsista indicam um esforço para maximizar o apoio dentro das limitações regionais, uma vez que os estudantes apoiadores muitas vezes são oriundos de condições socioeconômicas baixa. A presença do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) como responsável pelo programa também sugere uma estrutura centralizada para gestão das políticas de inclusão.

A UFMS está situada em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste do Brasil, região caracterizada por uma economia baseada no agronegócio e por uma menor densidade populacional em comparação com outras regiões do país. No entanto, de acordo com o Tribunal de Contas do Mato Grosso do Sul (2022), a cidade enfrenta desafios e uma sequência de transformações comuns a qualquer cidade brasileira de seu porte, com déficits em setores cruciais como os de saneamento, habitação e transportes.

A implementação (2023) do programa de apoiador educacional na UFMS reflete um movimento mais recente em direção à inclusão, possivelmente impulsionado pela necessidade de responder a demandas emergentes da comunidade acadêmica. A limitação da abrangência apenas à graduação pode estar relacionada ao foco inicial em estruturar o programa e está ligado a atuação da Pró-Reitora de Assuntos Estudantis (Proaes) sugere uma abordagem centralizada e estratégica, mas ainda em desenvolvimento.

Localizada em Niterói, no estado do Rio de Janeiro, região Sudeste do Brasil a UFF é geograficamente privilegiada. O Sudeste é a região mais rica e desenvolvida do país, com uma infraestrutura avançada e acesso a amplos recursos educacionais e tecnológicos. Niterói é uma cidade próspera e próxima ao centro do Rio de Janeiro, o que favorece a UFF em termos de acesso a políticas públicas e parcerias.

O programa de estudante apoiador da UFF, implementado em 2018, abrange tanto a graduação quanto a pós-graduação, indicando um suporte abrangente para os estudantes. A UFF tem a vantagem de estar em uma região com maior oferta de recursos, o que permite a implementação de programas mais abrangentes, podendo ter contribuído para uma política de apoio bem consolidada.

A UFAM está situada em Manaus, capital do Amazonas, na região Norte do Brasil, região caracterizada por grandes desafios logísticos e de infraestrutura, além

de uma menor densidade populacional em áreas urbanas dispersas. Manaus, apesar de ser um centro industrial importante, ainda enfrenta dificuldades no acesso a serviços especializados, incluindo educação.

O programa de discente monitor da UFAM, implementado em 2021 com foco exclusivo na graduação, pode ser um reflexo das condições regionais que exigem soluções adaptadas às realidades locais. Apesar das limitações regionais em termos de logística, o que dificulta o acesso a recursos, a UFAM mostra um esforço institucional significativo para oferecer suporte aos estudantes com deficiência.

A relação entre os recursos recebidos por cada universidade e a estrutura dos programas de apoio é crucial. Universidades como a UnB e a UFF, localizadas em regiões mais centrais e desenvolvidas, permitindo a implementação de programas mais abrangentes e estruturados, com um escopo que inclui tanto a graduação quanto a pós-graduação. No entanto, há maior disponibilidade de recursos direcionados, já que tem uma centralidade em pesquisas, em relação as outras regiões do Brasil. Por consequência, o apoio aos estudantes com deficiência, como número maior de bolsas para estudantes apoiadores, favorece o fortalecimento das políticas de inclusão nas universidades.

Por outro lado, universidades em regiões menos desenvolvidas, como a UFAM, podem enfrentar limitações de recursos que podem afetar a abrangência dos programas. Isso não significa, no entanto, que os programas sejam menos eficazes, mas sim que operam dentro das possibilidades e das realidades regionais. Um outro aspecto que pode ser observado é com relação a carga horária, maior em algumas dessas instituições, como na UFAM e na UFPB, pode ser vista como tentativa de compensar essas limitações, oferecendo um apoio mais intensivo aos estudantes. Mas, por outro lado, essa carga horária grande pode comprometer o desempenho dos apoiadores em suas atividades acadêmicas.

## **5 ITINERÁRIO METODOLÓGICO: ENFOQUE, ESTRUTURAÇÃO, ASPECTOS ÉTICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

Nesse capítulo, descrevo o lócus da pesquisa, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), contextualizando sua estrutura e as características do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI), responsável pelo gerenciamento do programa de Estudante Apoiador. Faço uma explanação dos métodos de coleta de dados utilizados. Apresento o processo de seleção dos participantes, destacando critérios como experiência no programa e diversidade de perspectivas. Em seguida, detalho a organização e categorização das informações obtidas.

Também discuto os aspectos éticos envolvidos no tratamento das informações. Por fim, apresento a estruturação do processo de análise dos dados, evidenciando como cada etapa foi planejada para atender aos objetivos da pesquisa, até chegar no produto, um caderno formativo.

### **5.1 TIPO DA PESQUISA**

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2006), são aquelas que conseguem integrar o significado e a intencionalidade como aspectos essenciais dos atos, relações e estruturas sociais, as quais são compreendidas tanto em sua origem quanto em suas transformações, enquanto construções humanas dotadas de significado. Foi realizada por meio de um estudo de caso, que consiste em investigar determinado fenômeno (Gil, 2023), [...] “de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (Gil, 2023, p.35). Para o autor, o objetivo do estudo de caso é de propiciar uma visão ampla e global da problemática abordada, sendo possível identificar fatores que são influenciadores do problema ou são por ele influenciados. (Gil, 2023). Ao trabalhar com estudo de caso há uma viabilidade comparativa, possibilitando trabalhar vários discursos e criar linhas de convergência e divergência. (Carneiro, 2018).

A análise de dados foi feita através da análise de conteúdo, que

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

A análise de conteúdo, conforme salientada por Severino (2007, p. 122), concentra-se na exploração da linguagem e do sintagma, desempenhando a função de descrever, analisar e interpretar as mensagens e enunciados presentes em diversos tipos de discurso. Essa abordagem visa a desvendar o significado subjacente às palavras utilizadas, buscando compreender o que está implícito no texto.

Ela foi usada no estudo com o objetivo de sistematizar os dados, usando como base categorias predefinidas(dedutivas) a partir das entrevistas, dando ênfase a organização dos dados e a categorização analítica permitindo explorar os fenômenos. Na análise de dados, o pesquisador se dedica constantemente à identificação de informações que não são imediatamente visíveis em uma leitura superficial. Nesse contexto, é necessário investigar as entrelinhas do texto em busca de estruturas e regularidades nos dados. A partir das unidades linguísticas, como signos, símbolos e palavras, o pesquisador organiza e categoriza a análise, a fim de revelar os aspectos latentes que contribuem para uma compreensão mais profunda do conteúdo em estudo (Matos; Pimentel, 2019). Essa abordagem permite a exploração de camadas mais profundas de significado que podem enriquecer a pesquisa acadêmica.

Para aprofundar ainda mais os resultados, levando em consideração os objetivos, optei também pela análise fenomenológica interpretativa. Que para Smith e Osborn, 2007 o objetivo da Análise Fenomenológica Interpretativa (IPA) “é explorar em detalhes como os participantes estão dando sentido ao seu mundo pessoal e social, e a principal moeda para um estudo IPA são os significados que experiências, eventos e estados específicos têm para os participantes”<sup>1</sup>. A abordagem da Análise Fenomenológica Interpretativa (IPA) é amplamente reconhecida na pesquisa qualitativa, sendo desenvolvida com o propósito de investigar as vivências individuais

---

<sup>1</sup> “is to explore in detail how participants are making sense of their personal and social world, and the main currency for an IPA study is the meanings particular experiences, events, states hold for participants”

dos sujeitos. Seu foco central reside na exploração das experiências específicas que os indivíduos experimentam e na análise da construção de significados associados a essas experiências. O IPA é notável pela sua abordagem colaborativa, na qual a compreensão dos significados das experiências é elaborada por meio de um processo interpretativo compartilhado entre o pesquisador e o participante, em contrapartida a uma análise orientada por uma estrutura teórica predefinida. (SMITH; FLOWERS; FLOWERS, 2021).

O método fenomenológico é essencialmente filosófico. Seu objetivo é o estudo do fenômeno, isto é, das coisas em si mesmas e não do que é dito sobre elas. O que se busca alcançar com esse método é a consciência do sujeito mediante a expressão de suas experiências internas. Para a fenomenologia, um objeto é como o sujeito o percebe, devendo, portanto, ser estudado sem interferência de qualquer regra de observação (Gil; Silva, 2015, p.102).

Objetivando dar uma ênfase ainda maior as percepções e experiências internas como sugere o autor na citação acima, nesta pesquisa trago duas abordagens metodológicas que serão utilizadas de formas complementares: a análise de conteúdo, e a análise fenomenológica. Essa integração visa oferecer uma abordagem abrangente, capaz de explorar tanto os padrões temáticos quanto as experiências subjetivas dos participantes, com foco nos significados atribuídos às vivências no contexto do Programa Estudante Apoiador.

A análise de conteúdo fora utilizada no processo de categorização. Através dela foi possível inicialmente a categorização e subcategorização dos dados obtidos a partir das entrevistas. Para que permitisse identificar padrões, temas recorrentes e relações entre os discursos, organizando as informações em categorias com os aspectos relevantes para a investigação ou seja uma sistematização dos dados. A construção das categorias, possibilitou o agrupamento dos dados em estruturas temáticas claras, que serviram de base para a análise fenomenológica subsequente.

Após a categorização, a IPA foi empregada para aprofundar a compreensão das experiências individuais dos participantes, com foco nos significados que eles atribuem às suas vivências. Possibilitando a interpretação de forma colaborativa entre pesquisador e participante, priorizando a subjetividade.

A combinação da análise de conteúdo e da IPA permite uma análise mais robusta, integrando as dimensões objetiva e subjetiva do fenômeno investigado. Uma oferecendo a estruturação e organização dos dados e a outra a exploração dos

significados subjetivos, essenciais para compreender as percepções, vivências e narrativas individuais dos participantes.

Foi feita uma revisão da literatura aberta, através de leituras livros, teses, dissertações e artigos científicos CAPES, legislações, dentre outros, que se relacionam com a temática a ser estudada, a fim de fundamentar o estudo. Sampieri, *et al.* (2013) versa que a revisão de literatura é importante para detectar conceitos chave, dar ideias sobre métodos de coleta de dados e análise, melhorar o entendimento dos dados e aprofundar as interpretações. Na revisão de literatura é fundamental o levantamento de temáticas e tipos abordagens trabalhados anteriormente por outros pesquisadores, através da assimilação e exploração dos aspectos já publicados. (BARROS; LEHFELD, 2007).

De acordo com os métodos empregados, foi desenvolvido um estudo no âmbito de uma abordagem qualitativa, para conhecer, caracterizar, examinar minuciosamente e elaborar sínteses sobre um objeto de pesquisa, através de ferramentas metodológicas. Sendo assim, meu o objeto de pesquisa se enquadra neste tipo de estudo, pois, este tipo investigação gera dados que permitem análise de vivências dos estudantes apoiadores e os discentes com deficiência de forma objetiva e clara na definição de estruturas fundamentais do trabalho. Gil (2023), afirma que para avaliar a qualidade dos achados de uma pesquisa, é imprescindível o conhecimento de como foram obtidos os dados, assim como as ferramentas usadas na sua análise e interpretação. Uma abordagem qualitativa visa “compreender o significado de uma experiência dos participantes, em um ambiente específico, bem como o modo como os componentes se mesclam para formar o todo” (Jones, 2007, p.298 apud Mussi, 2019).

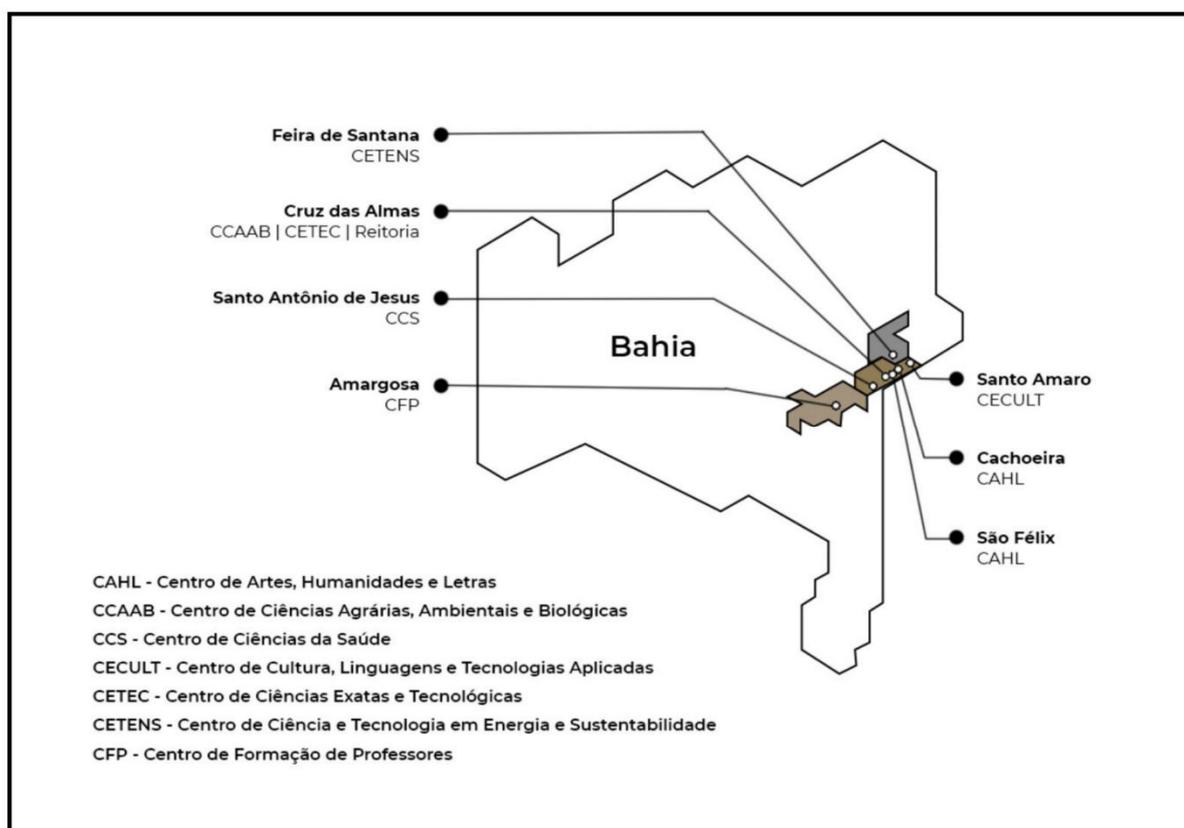
## 5.2 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) lócus da pesquisa, foi fundada em 2005, por meio do Projeto de Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005, decorrente do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A referida Escola de Agronomia, cujas origens remontam ao período imperial, estabeleceu o curso de Agronomia em 1875, sendo este o mais antigo curso de agronomia em funcionamento contínuo no Brasil. A UFRB está localizada em

várias cidades baianas, abrangendo os territórios do Recôncavo Baiano, Portal do Sertão e Vale do Jequiriçá, incluindo Amargosa, Cachoeira, Cruz das Almas, Feira de Santana, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus e São Félix. A reitoria fica sediada em Cruz das Almas, distando 149,5 Km da capital do Estado, Salvador (Figura 5).

A universidade emerge em uma região rica em história, diversidade e trocas culturais, fruto das mobilizações em busca da democratização da educação superior na Bahia. Herdeira das tradições de luta do povo, a UFRB é responsável pela produção e difusão da ciência e da cultura, além de contribuir para o desenvolvimento econômico nos territórios baianos. (UFRB, 2023).

Figura 5 – Ilustração geografia do lócus da pesquisa.



Fonte: Adaptado pela autora de UFRB, 2023.

**Descrição da imagem:** Ilustração do mapa da Bahia com destaque em tons marrons para as cidades Amargosa, Cachoeira, Cruz das Almas, Feira de Santana, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus e São Félix. e Cruz das Almas. Dos destaques no mapa saem setas indicando as respectivas cidades e os centros de ensino da UFRB em cada uma delas. No canto inferior esquerdo a legenda: CAHL - Centro de Artes; Humanidades e Letras; CCAAB - Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas; CCS - Centro de Ciências da Saúde; CECULT - Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas; CETEC - Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas; CETENS - Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade; CFP - Centro de Formação de Professores.

A UFRB, cercada por uma diversidade histórico-cultural, pensando em coletivizar e promover a inclusão na educação superior da região, o que tem sido uma característica marcante desde a sua fundação, destinando cerca de 45% das vagas para cotas, antes mesmo das cotas se tornarem previstas em lei. Em 2013 após a criação da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), a UFRB foi a primeira universidade a aplicar integralmente a referida lei. (UFRB - ASCOM, 2012). Em 2017 a instituição instalou o Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e Acesso à Reserva de Cotas (COPARC) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e tornou-se referência no País no processo de identificação presencial das condições de ingresso de candidatos cotistas aos cursos de graduação, ampliando em 2018 esse processo de heteroidentificação para os cursos também de pós-graduação. (UFRB - 2019).

A Resolução CONAC nº 117, de 16 de janeiro de 2024, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), estabelece a reserva de vagas para pessoas com deficiência (PCD) nos cursos de graduação da instituição, em substituição à Resolução CONAC 008/2019. Define como PCD indivíduos cuja deficiência física, intelectual, sensorial, ou múltipla, em interação com barreiras, limita sua participação plena e igualitária na sociedade, excluindo condições como transtornos de aprendizagem, déficit de atenção e altas habilidades. A resolução prevê a oferta de uma vaga anual por curso, designada para o primeiro semestre letivo, com possibilidade de uma vaga por turno em cursos que possuem diferentes horários. Os candidatos PCD devem inicialmente concorrer na ampla concorrência e, se necessário, na reserva específica, mediante comprovação por laudo médico emitido nos últimos doze meses ou com validade irrestrita em casos irreversíveis, em alguns casos sendo necessária a convocação para entrevistas com uma banca de aferição para confirmação das condições declaradas.

A elegibilidade da UFRB como lócus da pesquisa, se deu devido ao seu pioneirismo e referência em políticas públicas afirmativas, se destacando no cenário nacional na implementação de ações inclusivas e de permanência para estudantes com deficiência, alinhando-se perfeitamente ao foco desta dissertação em analisar as políticas de permanência desses estudantes na educação superior no Brasil.

Por que o NUPI, o Núcleo de Políticas de Inclusão da UFRB? Os estudantes apoiadores e os estudantes com deficiência estão vinculados ao NUPI. O Núcleo de

Políticas de Inclusão (NUPI) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi criado em setembro de 2011, conforme a Portaria 462/2011, com a finalidade de prestar suporte aos centros de ensino e aos colegiados na implementação de ações que garantam condições de acessibilidade e atendimento adequado aos estudantes do público alvo da Educação Especial da Universidade. O seu público alvo inclui: pessoa com deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial; pessoa com altas habilidades/superdotação; pessoa com transtornos específicos da aprendizagem; pessoa com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Este suporte é ofertado por demanda, quando solicitado pelo estudante com deficiência, por professores ou pelo colegiado. O compromisso do núcleo é efetivar políticas inclusivas e trabalhar continuamente para a eliminação de barreiras. (UFRB – NUPI, 2023).

As metas estabelecidas pelo núcleo incluem a elaboração de projetos para angariar recursos destinados à acessibilidade e Tecnologias Assistiva. Além disso, buscam promover a capacitação de docentes e servidores técnico-administrativos, assim como criar estratégias em colaboração com os colegiados de cursos, visando garantir a acessibilidade pedagógica e atitudinal, tanto por parte dos professores quanto dos funcionários administrativos. (UFRB – NUPI, 2023).

Outro objetivo é facilitar o acesso aos suportes pedagógicos necessários relacionados às Tecnologia Assistiva, incluído também a adaptação de atividades avaliativas de acordo com as habilidades de cada estudante apoiado<sup>2</sup>, com o intuito de assegurar a permanência bem-sucedida dos estudantes deficiência nos cursos de graduação oferecidos pela UFRB. O núcleo atua como um agente facilitador e promotor da inclusão, com a missão de tornar a universidade um ambiente acessível e acolhedor para todos os estudantes.

A modalidade de ingresso dos estudantes com deficiência na UFRB é pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), a maioria entra pelo sistema de cotas e outros por ampla concorrência. Dentro das políticas institucionais da UFRB, há o sistema de ingresso por cotas, com as seguintes modalidades: A1: Candidatos(as) surdos(as) no curso de Letras (Libras/Língua Estrangeira) – (Resolução CONAC /UFRB 17/2014); L1D: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em

---

<sup>2</sup> Estudante apoiado é aquele estudante com deficiência que recebe o apoio do estudante apoiador

escolas públicas; L2D: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; L4D: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; PCD: Candidatos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação e/ou estudantes que sejam público alvo da educação especial (Resolução CONAC/UFRB 08/2019); PCD1: Candidatos com deficiência, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 01 (um) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei 12.711/2012 alterada); PCD2: Candidatos com deficiência, independentemente da renda, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei 12.711/2012 alterada).

Atualmente, 154 discentes com deficiência estão com matrícula ativa no semestre de 2024.2 (dados Núcleo de Políticas de Inclusão da UFRB) estes ingressantes na instituição por meio de cotas destinadas às pessoas com deficiência e em alguns casos também advindos de ampla concorrência. O quantitativo de discentes está distribuído entre seus sete campi de ensino: Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) – 19 discentes, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) – 18 discentes, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) – 35 discentes, Centro de Ciências da Saúde (CCS) – 41 discentes, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) – 11 discentes, Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) – 09 discentes e Centro de Formação de Professores (CFP) – 20 discentes. Além disso há ingressantes com deficiência e matriculados por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) – 01 discente. (Quadro 2).

A partir da análise do quantitativo de estudantes com deficiência matriculados na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), observa-se que 35 discentes, distribuídos entre os sete centros de ensino da instituição, contam com o apoio formal de estudantes apoiadores. Esse suporte é provido majoritariamente por bolsistas, com exceção de um voluntário. No Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), quatro estudantes apoiadores desempenham funções de suporte educacional e acessibilidade para atender às demandas dos discentes com

deficiência. Já no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), identifica-se a presença de sete apoiadores bolsistas e um apoiador voluntário, o que indica uma variação de perfil nos tipos de colaboração e no apoio às práticas inclusivas. O Centro de Ciências da Saúde (CCS) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) contam, cada um, com quatro estudantes apoiadores bolsistas, destinados a auxiliar na adaptação e acessibilidade dos discentes com deficiência. No Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), verifica-se o maior número de apoiadores, com sete estudantes bolsistas engajados em oferecer o suporte necessário. Enquanto que no Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), há o suporte de dois apoiadores bolsistas, e, no Centro de Formação de Professores (CFP), o número de apoiadores bolsistas são seis, também bolsistas. Os dados aqui dispostos sobre o número de apoiadores evidenciam uma estrutura organizada de apoio que visa a permanência e o desempenho acadêmico dos discentes com deficiência na UFRB, promovendo uma prática de inclusão alinhada com as políticas públicas de acessibilidade na educação superior brasileiro, como em algumas outras universidades brasileiras.

Quadro 2 - Quantitativo de discentes com deficiência e apoiadores por centro de ensino

| <b>Quantitativo de discentes com deficiência e apoiadores distribuídos entre seus sete campos de ensino</b> |                            |                               |
|---|----------------------------|-------------------------------|
| <b>Campus</b>   | <b>Número de Discentes</b> | <b>Número de Apoiadores</b>   |
| Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL)  | 19                         | 4 (bolsistas)                 |
| Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS)                                       | 18                         | 8 (7 bolsistas, 1 voluntário) |
| Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB)  | 35                         | 7 (bolsistas)                 |
| Centro de Ciências da Saúde (CCS)   | 41                         | 4 (bolsistas)                 |
| Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC)  | 11                         | 4 (bolsistas)                 |
| Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT)  | 9                          | 2 (bolsistas)                 |
| Centro de Formação de Professores (CFP)   | 20                         | 6 (bolsistas)                 |
| Ingresso via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)                          | 1                          | -                             |
| <b>Total</b>  | <b>154</b>                 | <b>35</b>                     |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do NUPI- UFRB, 2024.

### 5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os doze (12) participantes do estudo foram escolhidos de forma intencional, os estudantes apoiadores dos discentes com deficiência, maiores de 18 anos, devidamente matriculados na instituição de ensino UFRB, que estejam ou já estiveram atuando como apoiadores dos estudantes com deficiência. A participação se deu por meio de respostas a de entrevistas semiestruturadas para obtenção dos dados.

A amostra incluiu estudantes apoiadores de discentes com deficiência que atendem aos seguintes critérios: idade igual ou superior a 18 anos, matrícula ativa na instituição de ensino UFRB e experiência atual ou passada na função de estudante apoiador. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas para fins de pesquisa (em anexo a dissertação). Embora doze participantes pareça um número expressivo para um estudo qualitativo, Gil (2023, p.112) sugere que “as entrevistas devem ser em número suficiente para que se manifestem todos os atores relevantes”.

As entrevistas foram realizadas entre 19 de setembro de 2024 e 18 de outubro de 2024. Inicialmente, foi realizado um contato prévio com cada um dos estudantes apoiadores participantes por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas, o WhatsApp, com o objetivo de verificar sua disponibilidade e interesse em contribuir com o estudo. A partir das respostas positivas, procedi com o agendamento das entrevistas, respeitando as preferências de horários e a viabilidade de cada participante.

Considerando as barreiras geográficas e as limitações logísticas que envolvem os diferentes centros da Universidade, optei por realizar a maioria das entrevistas de maneira remota, utilizando a plataforma Google Meet. Esse recurso possibilitou uma maior flexibilidade e adesão dos participantes, permitindo que as entrevistas fossem realizadas com qualidade e comodidade. Ao todo, foram conduzidas nove entrevistas por meio de videoconferência. Contudo, três dos participantes preferiram realizar a entrevista de maneira presencial, o que foi possível mediante o deslocamento a centros mais próximos.

Em suma, foram realizadas doze entrevistas, sendo nove a distância e três presenciais, totalizando uma amostra que reflete a diversidade geográfica e as condições de acesso aos estudantes apoiadores envolvidos no estudo. Essas

escolhas metodológicas foram essenciais para assegurar que todos os participantes tivessem a oportunidade de contribuir de forma segura e confortável, favorecendo uma coleta de dados mais abrangente e representativa.

A amostra desta pesquisa é composta por indivíduos de diferentes faixas etárias e contempla diversidade de gênero, os 12 participantes são distribuídos igualmente entre os gêneros, sendo seis apoiadoras do gênero feminino (uma das quais se identifica como mulher trans) e seis apoiadores gênero masculino.

A idade das apoiadoras participantes da pesquisa varia entre 22 e 45 anos, com uma média aproximada de 30,8 anos. Dentro desse grupo, cinco apoiadoras participantes identificam-se como mulheres cisgênero, com idades de 22, 23, 25, 27 e 43 anos e a uma apoiadora que se identifica como trans possui 45 anos, o que confere uma amplitude maior ao grupo feminino, contribuindo para a diversidade da amostra em termos de idade e identidade de gênero.

O grupo de apoiadoras feminino apresenta processo de formação em áreas distintas que incluem as áreas de saúde, ciências biológicas e sociais, e educação. Uma das participantes mais jovens, com 22 anos, está em formação na licenciatura em Biologia, enquanto outra, de 23 anos, está em um bacharelado em Saúde com terminalidade em Psicologia. As apoiadoras com idades intermediárias entre 25 e 27 anos estão nas áreas de Medicina Veterinária e Serviço Social, respectivamente, indicando uma possível preferência dessas idades por cursos voltados à assistência e ao cuidado. A estudante apoiadora de 43 anos está na licenciatura em Educação Física, uma área que integra conhecimentos de saúde e movimento, refletindo a escolha de um curso que pode estar associado a uma faixa etária de maior maturidade. A apoiadora trans, com 45 anos, cursa licenciatura em Educação do Campo com terminalidade em Ciências da Natureza, o que pode demonstrar uma afinidade com a educação contextualizada e com metodologias voltadas ao campo e à natureza, comum em processos de formação que valorizam a diversidade de contextos educacionais.

O grupo dos discentes apoiadores participantes da pesquisa apresenta uma variação de idade entre 22 e 29 anos, com uma média de 25,8 anos, destacando-se uma faixa etária mais concentrada na juventude e início da idade adulta. A idade dos apoiadores encontra-se assim distribuída: 22, 23, 25, 28 e 29 anos, o que indica menor variação etária em relação ao grupo feminino. Os apoiadores apresentam uma

concentração mais jovem e com foco predominante em áreas de engenharia e licenciaturas. Os apoiadores de 22 e 23 anos estão na Engenharia Mecânica e no Bacharelado em Energias e Sustentabilidade, respectivamente, áreas que demandam interesse por ciências exatas e tecnológicas, geralmente escolhidas por jovens adultos em início de carreira. Os apoiadores com 25 e 28 anos cursam Engenharia de Materiais e Engenharia Sanitária e Ambiental, respectivamente, áreas de formação que também se inserem nas ciências exatas e engenharias, refletindo a tendência de preferência masculina por esse campo acadêmico. O apoiador de 28 anos cursando licenciatura em História e o de 29 anos em Letras com Libras trazem uma contribuição relevante para a diversidade de formação, apontando interesses voltados às ciências humanas e à comunicação, especialmente o último, que envolve inclusão linguística e acessibilidade.

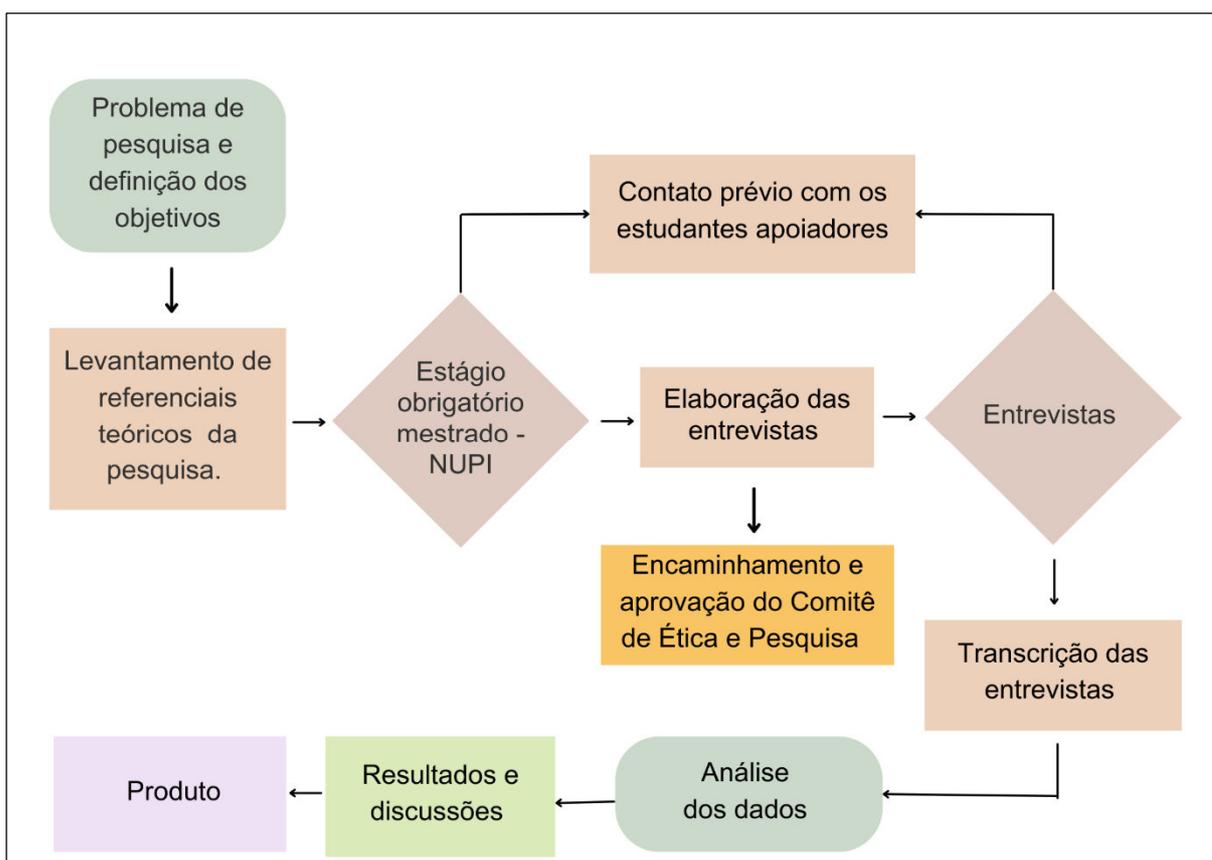
A disposição da amostra, com diversidade etária e de gênero, permite uma análise abrangente dos dados, considerando as intersecções entre idade, gênero e identidade de gênero. A distribuição da amostra, que abrange cursos de licenciatura, bacharelado e engenharias, sugere que, enquanto o grupo de apoiadoras do gênero feminino tende a ocupar mais áreas relacionadas à saúde e educação, o grupo de apoiadores do gênero masculino está mais concentrado nas engenharias, com algumas exceções nas humanidades, refletindo aspectos culturais e de gênero que conformação promove uma maior representatividade e possibilita uma abordagem inclusiva dos resultados, levando em conta diferentes experiências e perspectivas dos participantes.

#### 5.4 INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DE DADOS

Na coleta dos dados da pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada, que permite o levantamento de informações a partir de questionamentos básicos. Triviños (1987, p.146) traz como definição “aquela em que certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. Ademais a entrevista semiestruturada caracteriza-se pela abertura de perguntas e o evitar de respostas fechadas, do tipo sim ou não, o entrevistador fomenta que o entrevistado fale mais

acerca dos seus pensamentos. (Demo, 2015). Ou seja, o pesquisador tem autonomia em fazer outras perguntas para explicitar conceitos ou atingir outras informações sobre a temática pesquisada, observar atitudes, reações e condutas durante o processo de entrevista (Barros; Lehfeld, 2007; Sampieri, et al., 2013). Outros dois aspectos importantes deste tipo instrumento de pesquisa é o baixo custo e a facilidade de aplicação.

Figura 6 – Itinerário da pesquisa



Fonte: Dados da autora

**Descrição da imagem:** A imagem de um fluxograma sobre o processo de uma pesquisa acadêmica.

No topo, um losango verde com o texto "Problema de pesquisa e definição dos objetivos", ligado a uma seta para baixo que leva a um retângulo bege com o texto "Levantamento de referenciais teóricos da pesquisa" que leva a um losango bege com o texto "Estágio obrigatório mestrado - NUPI" de onde partem duas setas: uma seta para cima que se conecta a um retângulo superior com o texto "Contato prévio com os estudantes apoiadores" e outra seta que segue para baixo, conectando-se ao retângulo "Elaboração das entrevistas", com uma seta para um retângulo cor laranja "encaminhamento e aprovação do comitê de ética e pesquisa". Um losango bege intitulado "Entrevistas", que também se conecta, por setas, tanto ao "Contato prévio com os estudantes apoiadores" (para cima) quanto à etapa seguinte, "Transcrição das entrevistas" (para baixo). Uma seta conecta essa etapa a um losango verde chamado "Triangulação dos dados". Deste losango, partem duas setas: uma que retorna ao "Levantamento de referenciais teóricos da pesquisa" e outra que avança para o retângulo lilás intitulado "Produto". Por fim, uma seta conecta o "Produto" ao retângulo verde final chamado "Resultados e discussões".

## 5.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa foi realizada respeitando os critérios estabelecidos na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto fora encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e aprovada com Número do Parecer: 7.055.764. No momento da pesquisa foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ao sujeito da pesquisa, informando - aos acerca da justificativa, objetivos e procedimentos que seriam adotados na pesquisa, lhe apresentando a relevância social e científica do tema abordado e assegurando confiabilidade e privacidade dos dados obtidos, garantindo possíveis riscos conforme riscos conforme as diretrizes do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

## 5.6 RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA

Como estudante apoiador, os riscos relacionados a participação do estudante apoiador na pesquisa incluíram possíveis desconfortos emocionais ao discutir suas experiências: a) o desconforto pela presença do pesquisador nos encontros; b) o constrangimento perante os colegas pelo eventual erro ou posicionamento político ou de outra ordem, sendo que nesse caso o estudante poderia solicitar que não se publique e c) discordância de algo dito em momento de discussão, mas que não representa o posicionamento do/a estudante, pode ser solicitada a retirada. Não houveram riscos políticos ou de qualquer outra natureza associada ao seu posicionamento pessoal. Para minimizar os possíveis riscos identificados, foram adotadas as seguintes estratégias: A) Desconforto pela presença do pesquisador nos encontros, medidas: 1) flexibilidade - foi oferecida a possibilidade de realizar encontros individuais ou em pequenos grupos para que os participantes se sentissem mais à vontade; 2) consentimento informado - deixei claro que a participação era voluntária e que o participante poderia optar por se retirar ou pedir que o pesquisador se ausente em qualquer momento, sem prejuízo para sua participação na pesquisa; 3) anonimato e confidencialidade – Foi garantido que as informações coletadas seriam tratadas de forma confidencial e que os dados pessoais não seriam vinculados diretamente às opiniões expressas durante os encontros. B) Constrangimento perante os colegas por eventual erro ou posicionamento, medidas: 1) revisão prévia - antes

da publicação ou divulgação de qualquer material, oferecer ao participante a oportunidade de revisar o conteúdo relacionado às suas contribuições. Se o participante sentisse que uma opinião ou comentário poderia causar constrangimento, ele pôde solicitar a omissão ou edição dessa parte; 2) ambiente seguro – foi promovido um ambiente de respeito e apoio mútuo durante as discussões, enfatizando que a pesquisa não tem como objetivo julgar ou avaliar os participantes; 3) orientação sobre publicação - mesmo garantindo ao anonimato, expliquei claramente que o participante poderia solicitar que certas informações ou opiniões não fossem publicadas se considerar que pudessem causar constrangimento ou algum tipo exposição desnecessária; 4) foi definido um tempo que não alterasse significativamente a sua rotina de estudo e um horário que lhes fosse mais conveniente para agendamento da entrevista, a qual teve duração de cerca de 30 a 40 minutos a entrevista completa por cada participante. C) Discordância com algo dito durante a discussão, medidas: 1) direito de revisão - ofereci aos participantes a chance de revisar transcrições ou notas de suas falas. Se houvesse discordância com algo que foi dito ou se o participante sentir que um comentário não reflete corretamente seu posicionamento, ele poderia solicitar que essa parte fosse removida ou ajustada; 2) emenda de falas - permiti que o participante fizesse correções ou esclarecimentos após a discussão, garantindo que sua contribuição final estivesse alinhada com o que realmente desejava expressar. Esses riscos estão em conformidade com as definições estabelecidas pela Resolução 466/2012 do CNS. O participante terá acesso ao registro deste consentimento sempre que solicitado, por um período de até cinco (05) anos.

Os benefícios desta pesquisa são diversos e podem impactar positivamente diferentes áreas: Aprimoramento do Programa de Estudante Apoiador: Ao identificar as percepções e avaliações dos próprios estudantes apoiadores, a pesquisa pode fornecer *insights* valiosos sobre pontos fortes e áreas de melhoria do programa. Isso pode levar a ajustes e melhorias que tornem o programa mais eficaz na promoção da inclusão de estudantes com deficiência. Melhoria da experiência acadêmica dos estudantes com deficiência: Ao compreender como os estudantes apoiadores percebem seu papel e suas atribuições, é possível entender melhor como esse suporte pode ser otimizado para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Isso pode levar a uma experiência acadêmica mais positiva e

inclusiva para esses alunos. Promoção da igualdade de oportunidades no Educação Superior: Ao garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso equitativo a educação superior e recebam o apoio necessário para ter sucesso em seus estudos, a pesquisa pode também contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais e para a redução das desigualdades socioeconômicas.

Por outro lado, é possível também vislumbrar a contribuição para políticas públicas e práticas inclusivas: Os resultados da pesquisa podem informar políticas públicas e práticas institucionais relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Isso pode ajudar outras instituições de ensino a desenvolver programas e serviços mais eficazes para promover a inclusão e a acessibilidade. Fortalecimento do debate sobre inclusão e acessibilidade: Esta pesquisa pode contribuir para o debate público e acadêmico sobre inclusão e acessibilidade na educação superior, aumentando a conscientização sobre essas questões e promovendo ações concretas para enfrentar os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Apresento aqui neste capítulo o processo de interpretação das informações coletadas durante a pesquisa. Inicialmente, explícito como as informações foram organizadas em categorias temáticas, com base nos objetivos da pesquisa e nos principais conceitos teóricos que a sustentam. Em seguida, destaco os resultados mais significativos, analisando a percepção dos estudantes apoiadores sobre suas atribuições, desafios enfrentados e contribuições para a inclusão educacional. Também exploro como as políticas institucionais impactam o programa, identificando fragilidades e oportunidades de aprimoramento. Além disso, discuto a relação entre os achados da pesquisa e os referenciais teóricos, buscando evidenciar como os dados empíricos confirmam, complementam ou questionam os pressupostos utilizados. O capítulo também aborda as implicações práticas das análises realizadas, indicando caminhos para fortalecer o Programa de Estudante Apoiador e ampliar seu impacto na promoção da inclusão.

### 6.1 ESTRUTURA DE ANÁLISE DA PESQUISA

Antes de adentrar nas análises das entrevistas alguns aspectos metodológicos e logísticos merecem ser detalhados devido ao impacto direto no desenvolvimento da pesquisa. A princípio, meu plano era entrevistar dez estudantes apoiadores. Contudo, considerando a amplitude geográfica e a distribuição de estudantes com deficiência nos sete campus da universidade, percebi a necessidade de ampliar o número de participantes. Decidi, então, realizar duas entrevistas em cada centro: Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) e o Centro de Formação de Professores (CFP), totalizando doze entrevistas. Excluí o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) das entrevistas, pois este conta apenas com dois apoiadores, os quais estavam no início de suas atividades (menos de dois meses) devido ao atraso do semestre letivo 2024.2, provocado pela greve dos técnicos e professores no

encerramento do semestre anterior. Essa decisão deve-se ao pouco tempo de atuação como apoiadores, o que poderia comprometer as contribuições para o estudo.

Outro aspecto de impacto significativo foi o atraso na emissão do parecer pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Submetido em abril de 2024, o parecer somente foi liberado em setembro do mesmo ano, um atraso decorrente da paralisação do corpo técnico e dos docentes da universidade. O atraso não apenas postergou a coleta de dados, como também impôs desafios na organização do cronograma de pesquisa, comprometendo o andamento e a conclusão das entrevistas dentro do período inicialmente planejado.

Atendendo aos critérios éticos e preservando a identidade dos participantes desta pesquisa, procurei garantir o anonimato dos estudantes apoiadores entrevistados. A confidencialidade é um atributo fundamental para que os entrevistados se sintam seguros para compartilhar suas experiências e percepções sem receios de exposição. Adotei códigos alfanuméricos, como "A1", "A2", até "A12", para a identificação de cada estudante, não especificando os centros de atuação de cada apoiador. E também adotei nomes fictícios, nas falas em que aparecem o nome dos estudantes com deficiência.

Os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram organizados em três categorias principais, cada uma representando tópicos relevantes para a discussão. Essas categorias foram subdivididas em subcategorias, elaboradas a partir das informações identificadas nos trechos destacados das entrevistas. Essa estrutura visa refletir aspectos específicos do tema central, permitindo uma análise detalhada e sistemática dos dados coletados, com foco em evidenciar nuances e particularidades das experiências relatadas pelos participantes. As categorias e subcategorias que emergiram a partir da análise dos dados foram organizadas em três eixos principais, cada um refletindo aspectos centrais da pesquisa. A primeira categoria, intitulada "Percepção sobre as contribuições e relevância dos estudantes apoiadores para o aproveitamento acadêmico dos estudantes com deficiência", contempla as subcategorias: impacto na permanência acadêmica, desenvolvimento da autonomia: igualdade e inclusão e transformação mútua. A segunda categoria, "Dificuldades e avanços nas interações entre estudante apoiador, estudante com deficiência e professores", foi organizada em resistências dos professores, adesão colaborativa dos professores e mediação do núcleo de inclusão. Por fim, a terceira categoria,

"Realidade e demandas de formação e recursos (materiais e financeiros) para os estudantes apoiadores", inclui as subcategorias necessidade de formação, insuficiência de recursos materiais e reconhecimento e incentivos financeiros. Essas categorias e subcategorias me permitiram uma análise minuciosa das experiências e percepções dos participantes.

Antes de iniciar as discussões no que tange as falas dos apoiadores, trago aqui uma reflexão sobre a definição de "percepção" palavra chave que irá nortear o discurso dentro deste texto:

... percepção não é um processo linear de decodificação de estímulos e sim, preferencialmente, um círculo que envolve o sensório e o motor não como partes integrantes, mas como uma unidade dinâmica. Essa compreensão da percepção é possível porque os sentidos não são considerados como janelas do conhecimento. Desse modo, embora o estímulo exista como estímulo, ou seja, embora o estímulo impressione os sentidos, oferecendo informações ao organismo, este assume configurações variadas para cada acontecimento; assim, a percepção não apenas decodifica estímulos, linearmente, mas reflete a estrutura do nosso corpo frente ao entorno, em contextos sociais, culturais e afetivos múltiplos. (Nóbrega, 2008, p144).

No caso do estudante apoiador, sua percepção não é limitada a interpretação de instruções ou situações de forma direta e linear. Em vez disso, envolve uma integração dinâmica de múltiplos fatores dentre eles: O contexto social e cultural permite o apoiador perceber as necessidades do estudante com deficiência em relação ao ambiente acadêmico, compreendendo como as barreiras sociais e culturais afetam sua experiência. O ajuste dinâmico possibilita ao apoiador adequar a sua atuação de forma não linear, respondendo de maneira adaptativa às necessidades do estudante, sendo a percepção moldada por múltiplas configurações.

## 6.2 CATEGORIA 1: PERCEPÇÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES E RELEVÂNCIA DOS ESTUDANTES APOIADORES PARA O APROVEITAMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Os dados coletados evidenciam que os apoiadores desempenham um papel crucial na permanência, no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos apoiados, atuando como facilitadores que ajudam a superar barreiras estruturais, sociais e pedagógicas. Além disso, despontam relatos que destacam como o programa promove a autonomia dos estudantes com deficiência, preparando-os a enfrentar os desafios do ambiente universitário com maior independência. Outro ponto elementar diz respeito à transformação mútua proporcionada pela experiência: não apenas os estudantes apoiados beneficiam-se desse suporte, mas os próprios apoiadores relatam ganhos significativos, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, enriquecendo suas perspectivas sobre inclusão e diversidade, conforme discuto nas subcategorias a seguir:

### 6.2.1 Impacto na permanência acadêmica

Os fragmentos demonstrados aqui nesta subcategoria apontam que, sem o suporte dos apoiadores, muitos desses discentes enfrentariam dificuldades significativas, resultantes de barreiras estruturais, pedagógicas e sociais ainda persistentes no ambiente acadêmico. O programa é extremamente reconhecido pelos participantes como uma ferramenta indispensável para minimizar essas barreiras, possibilitando não apenas a permanência, mas também o engajamento ativo dos discentes no contexto universitário. As narrativas a partir da percepção dos apoiadores denotam que o programa está associado à capacidade de promover inclusão e estabilidade acadêmica.

A1 - Eu vejo como uma pessoa que pode estar contribuindo, não apenas para aquele estudante, mas para a sociedade como um todo, porque eu vejo as dificuldades que a pessoa com deficiência tem [...] mostrando para ela que era possível sim, que com ajuda, com apoio, a gente consegue [...]

A2 - Eu percebi que é necessário. Existe uma demanda muito grande de alunos que se deparam com o ensino superior. [...] Quando esse aluno possui algum tipo de deficiência, existe uma barreira maior ainda.

A4 - É um programa de importância fundamental para a permanência da pessoa que tem deficiência, seja ela qual for.

A5 - Sem o apoio, muitos desses alunos desistiriam, porque o ambiente acadêmico não está preparado para recebê-los.

A6 - O programa é essencial, porque esses estudantes não têm as mesmas condições de aprendizagem sem o apoio.

A12 - Querer ou não, é um apoio que faz diferença na vida acadêmica e na permanência desses alunos.

Os relatos da A1, A2, A4, A5, A6, e A12 mostram como os estudantes apoiadores percebem atuação deles, a percebem como essencial, não só para facilitar o aproveitamento acadêmico do estudante com deficiência, mas também como um benefício para a sociedade. A sua atuação vai além do suporte técnico, englobando um incentivo moral que ajuda na permanência dos apoiados em seus cursos. Percebe-se um impacto direto no sucesso acadêmico dos estudantes, destacando a relevância do programa como uma política institucional na promoção do processo inclusivo dentro da educação superior.

Para Vygotski (1991, p. 54) “...não existe melhor maneira de descrever a educação do que considerá-la como a organização dos hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridos”. Como sugere o autor, a educação é fundamentalmente um processo de moldar comportamentos e hábitos, tanto no nível individual quanto social. Isso implica que a educação vai além da transmissão de conhecimentos teóricos, englobando também a formação de valores, atitudes e práticas que guiam a conduta das pessoas. É vista como um meio de desenvolver competências sociais e culturais que orientam como os indivíduos interagem consigo mesmos, com os outros e com o mundo ao seu redor, promovendo a construção de uma sociedade organizada e funcional. De acordo com a percepção de A1 é este papel transformador que ela tem percebido tanto em sua vida quanto na vida de seu apoiado, uma transformação tanto acadêmica quanto social.

As práticas pedagógicas não fazem parte das atribuições dos discentes apoiadores, mas as interações, as trocas, as cooperações, conexões e relações para com seu apoiado constroem saberes entre pares. De acordo com Barros (2020) os saberes se constroem em contextos concretos, sob influências diversas que, muitas vezes, passam despercebidas. Para o autor cada fenômeno com o qual nos deparamos carrega diferentes sentidos e ou significados das ações que os

configuram, nós somos como agentes das nossas realidades, mesmo quando acreditamos que apenas reproduzimos políticas ou teorias.

### 6.2.2 Desenvolvimento da autonomia: igualdade e inclusão

A3 - [...]com essa política de inclusão podemos chegar na questão da igualdade [...] eu percebo que minha contribuição como apoiador é também uma troca. Ver o impacto do meu trabalho na formação deles é muito gratificante[...]essa política de inclusão na universidade abre justamente uma cortina [...] tendo essa ferramenta, acho que isso vai permitir que ele consiga terminar o curso dentro da universidade.

A11 - Eu vejo o programa como algo extremamente necessário. [...] É essencial para que os estudantes com deficiência consigam superar as barreiras que enfrentam.

A12 - Quando conseguimos fazer nosso trabalho bem, a gente vê que eles se sentem mais seguros e conseguem se organizar melhor nos estudos.

A4 - Hoje o Sandro consegue compreender geograficamente o que é o CETENS, coisa que ele não tinha na cabeça. (ao refere-se a um discente deficiente visual - parêntese meu).

Essa fala do A3 nos remete a pensarmos na invisibilidade do discente com deficiência dentro das IES, quando ele fala em igualdade e abrir as cortinas. Promover a igualdade não se limita a garantir acesso físico ou acadêmico, mas envolve também reconhecer suas singularidades, assegurando que tenham voz ativa e oportunidades reais de participação e protagonismo. A LBI (2015) em seu Cap. II Da Igualdade e da Não Discriminação afirma no Art. 4º que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. Deixar de cumprir com esta obrigatoriedade resvala para a discriminação.

De acordo com Cury (2022, p.34) “a democracia supõe, tanto a igualdade para o que é igual ou que deve ser igual, quanto a consideração positiva da identidade diferencial como reveladora da profunda riqueza de que se revestem todos os seres humanos...” o que segundo ele, configura o princípio que se impõe na inclusão. Ou seja, a democracia não deve ser apenas um mecanismo para garantir tratamento igual em condições universais (como direitos e oportunidades), mas também um espaço para reconhecer e valorizar as diferenças, inseridas em um contexto que respeite a igualdade e as diferenças entre os seres humanos.

Días (2023) apresenta a inclusão de duas maneiras distintas. A primeira, mencionada inclusão geral, abrange todas as pessoas com necessidades educacionais, considerando a diversidade populacional em suas múltiplas dimensões, como sexo, gênero, condições sociais, econômicas, regionais, culturais, étnicas, nacionais e raciais. Esse conceito busca garantir que todos tenham acesso à educação em condições igualitárias, garantindo a qualidade do ensino. A segunda abordagem, denominada inclusão especial, focaliza, de forma específica, as pessoas com “necessidades educacionais especiais”. Esse grupo inclui indivíduos com características limitantes de ordem biológica, sensorial, intelectual ou afetivo-comportamental, bem como aqueles com altas habilidades ou superdotação, que fazem com que sua aprendizagem precise de condições específicas relacionadas à sua característica (condições especiais), embora em condições chamadas inclusivas com qualidade de ensino.

É sob a ótica desta educação especial inclusiva, descrita pelo autor que o estudante apoiador exerce suas atribuições, ao atuar como mediador entre as necessidades específicas dos estudantes com deficiência e o ambiente acadêmico. Oferecendo suporte personalizado, adaptando-se às características individuais dos estudantes, seja auxiliando na comunicação, mobilidade, organização de materiais ou compreensão de conteúdo.

É a inclusão especial necessária que A3, ao usar a metáfora “abrir as cortinas”, chama atenção para a invisibilidade enfrentada por estudantes com deficiência no ambiente acadêmico para refletir sobre a desigualdade histórica que compromete a inclusão e o acesso equitativo à educação. Embora políticas de acessibilidade e ações afirmativas tenham avançado muito nos últimos anos, a maioria desses estudantes ainda enfrentam barreiras que os colocam à margem do processo educacional, seja pela ausência de recursos adequados, ou pela carência de uma infraestrutura inclusiva e, ainda que existam, não atendem as especificidades dos discentes com deficiência, impedindo-os de desenvolverem suas potencialidades.

O apoiador neste contexto atua como mediador para uma educação emancipatória dos discentes com deficiência, pois segundo Barros (2020) é uma educação para a autonomia e para a autorrealização, uma educação contra as diversas formas de violência e contra a desigualdade das condições educacionais.

Para Santos e Farias (2022), pensar uma educação inclusiva é ter uma educação voltada para a formação de valores humanos, onde a possibilidade do reconhecimento de si mesmo e do outro como indivíduos, invariavelmente, pertencentes ao universo humano, cúmplices de direitos e deveres comuns necessários a vida digna.

### 6.2.3 Transformação mútua

A subcategoria "transformação mútua" reflete o impacto recíproco na relação entre estudantes apoiadores e estudantes com deficiência. Durante minha trajetória nessa pesquisa sobre inclusão, percebo que essa interação transcende a assistência técnica ou o suporte acadêmico. Trata-se de um processo formativo e transformador para ambas as partes, onde conhecimentos, experiências e perspectivas são compartilhados, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional dos envolvidos. Isso fica evidente nas falas que trago em seguida:

A2 - Eu vejo minha contribuição como uma relação de troca. [...] Ver o impacto do meu trabalho na formação deles é muito gratificante.

A1- [...] vejo tudo isso como uma experiência enriquecedora que só tem somado em minha vida em diversos aspectos.

A3 - Eu percebi que minha contribuição como apoiador é também uma troca. Ver o impacto do meu trabalho na formação deles é muito gratificante.

A6 - É uma troca de experiências; enquanto os ajudamos, também aprendo com eles.

A9 - Eu acho que a gente aprende muito a lidar também com o outro, com a necessidade do outro. [...] Passa a se tornar um ser humano melhor.

A10 - O que marcou foi que fiz amizades boas. [...] A construção dessas relações me ajuda a entender mais as necessidades deles.

A5 - Eu vejo o programa como algo muito positivo, não só para os alunos apoiados, mas também para nós, os apoiadores. A experiência transforma a visão de quem participa.

A fala apoiador reforça essa ideia, de que a percepção "é uma troca de experiências; enquanto os ajudamos, também aprendemos com eles" (A6) demonstra que o papel de apoiar não é unilateral. Pelo contrário, envolve um aprendizado constante sobre as realidades, necessidades e perspectivas dos outros. Esse

convívio, muitas vezes, amplia horizontes e transforma os apoiadores em indivíduos mais empáticos e sensíveis às diversidades humanas.

Segundo Rosa e Goi (2024), baseadas na teoria da aprendizagem de Vygotsky, o aprendizado se dá pela interação social e o desenvolvimento do sujeito é resultado da relação com o mundo e com as pessoas com as quais ele se relaciona. A fala das autoras corrobora com a forma de aprendizagem relatada pela apoiadora, uma “via de mão dupla”, promovendo uma aprendizagem bilateral.

Uma das contribuições marcantes destacadas pelos apoiadores é a mudança na forma como enxergam o outro e a si mesmos. "Passa a se tornar um ser humano melhor" (A9) sintetiza a essência dessa transformação mútua, onde o aprendizado com o outro desperta qualidades como a paciência, a escuta ativa e o respeito pelas diferenças. Nesse contexto, a experiência vai além do âmbito acadêmico e alcança a dimensão ética e moral.

Outro ponto significativo é a formação de laços e amizades entre apoiadores e apoiados. A construção dessas relações conforme destacado pelo A10, contribui para o entendimento das necessidades e singularidades de cada estudante com deficiência. Esse processo de interação possibilita ao apoiador não só oferecer suporte, mas também aprender a valorizar as capacidades e potencialidades do outro, desconstruindo estereótipos e preconceitos. A afirmação de A1 “vejo tudo isso como uma experiência enriquecedora que só tem somado em minha vida em diversos aspectos”, dialoga com uma frase de Foucault (2008, p.20) "não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo", refletindo a visão do autor de que as identidades são construções sociais sujeitas a mudanças. As falas dos apoiadores demonstram haver a formação de uma nova identidade a partir dessas construções sociais.

Os estudantes apoiadores reconhecem que o programa vai além de beneficiar apenas os estudantes com deficiência. Ele também impacta profundamente os próprios apoiadores, transformando sua visão de mundo. "A experiência transforma a visão de quem participa" (A5) demonstra como o ato de apoiar proporciona um amadurecimento e uma reflexão crítica sobre a própria prática e sobre a inclusão de maneira mais ampla. É como afirma Vygotsky (1991, p.25), “Um aspecto especial da percepção humana [...] o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado”.

A fenomenologia descreve o indivíduo como um ser que convive ou se relaciona, e isso aparece tanto no discurso filosófico como no científico. [...] revela seu significado, quando nos damos conta de que o homem vive sua existência como construção de sentido[...]. (Carvalho; Tomaz, 2020, p.204)

Sob o viés da fenomenologia, o indivíduo não existe de forma isolada, mas constrói seu sentido e significado a partir das interações com o mundo e com os outros. Alinhando-se assim com o processo transformação mútua, em que tanto o estudante apoiador quanto o estudante com deficiência se influenciam e se transformam mutuamente ao longo da convivência, ampliando perspectivas e resignificando as próprias capacidades e limitações de ambos os lados.

Essa mutualidade acerca da lógica da fenomenologia, pode ser compreendida como uma mudança profunda no modo de ser e de perceber o outro. Desse modo, o estudante apoiador aprende sobre a singularidade das necessidades e potencialidades das pessoas com deficiência, enquanto o estudante com deficiência se sente reconhecido e valorizado.

Carvalho; Tomaz (2020, p.204) traz dois discursos, tanto o filosófico quanto o científico, que se relacionam com o caráter dialético do apoio educacional. De um lado, há a dimensão prática: o auxílio direto no cotidiano acadêmico. Por outro, há a dimensão teórica, que é o reconhecimento de que essa convivência promove a construção de significados que têm impacto duradouro na visão de mundo dos participantes e na consolidação do processo de inclusão, conforme propõe a política educacional do estudante apoiador.

O processo inclusivo não é de forma unilateral, mas uma construção coletiva que surge das interações entre as pessoas e suas culturas. Esse convívio possibilita trocas significativas, onde todos os envolvidos se transformam e aprendem com as diferenças, desenvolvendo habilidades e atitudes que fortalecem a convivência comunitária, o que fica evidente com as contribuições dispostas no texto a partir da percepção dos apoiadores. É um processo de transformação mútua como evidencia a citação de Correia (2020, p. 146).

A inclusão se dará em função das relações que acontecem. Ela é fruto da relação cultural entre os seres humanos. Já foi comprovado que as pessoas sem deficiência se enriquecem no convívio com pessoas com deficiência, pois conseguem, juntas, desenvolver habilidades, atitudes, reforçando na comunidade o aprender a viver junto (Correia, 2020, p.146).

Santos, *et al.* (2016, p.9) ressalta que estudante apoiador “também pode ser visto como um mediador que busca sempre ajudar na inclusão do discente com deficiência, para que este se sinta sujeito e agente no âmbito acadêmico,” afastando o pensamento de “que o apoiador é como a voz do discente com deficiência, e sim apenas um contribuinte que jamais terá capacidade de substituí-lo ou decidir por ele” (Santos, *et al.*, 2016, p.9).

### 6.3 CATEGORIA 2: DIFICULDADES E AVANÇOS NAS INTERAÇÕES ENTRE ESTUDANTE APOIADOR, ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E PROFESSORES

Nessa categoria trago uma análise acerca da interação entre estudantes apoiadores, estudantes com deficiência e professores a partir da percepção dos apoiadores. As falas dos apoiadores a seguir reflete o quão dinâmico é o espaço acadêmico, marcado por desafios e avanços significativos no contexto da educação inclusiva. As percepções dos apoiadores, apontam para algumas dificuldades que refletem a falta de conscientização, preparo pedagógico e, em alguns casos, resistência por parte de alguns docentes. Por outro lado, há avanços que demonstram a importância do diálogo e da mediação, seja por parte dos próprios apoiadores, seja pelo núcleo de inclusão. Essa relação dialógica não apenas promove a sensibilização docente, mas também evidencia o potencial transformador das práticas colaborativas. Para facilitar a compreensão, elegi três subcategorias conforme descrevo a seguir:

#### **6.3.1. Resistências dos professores**

A falta de compreensão sobre o papel do estudante apoiador e a resistência por parte de alguns professores, demonstrou ser uma barreira significativa, indicando a necessidade de maior sensibilização e capacitação docente sobre inclusão, principalmente na educação superior. Ficou evidente nas observações dos apoiadores que há uma relutância em adaptar conteúdos, ou ainda uma visão de que o apoio é uma interferência. Além disso, as falas dos apoiadores demonstram que essa dificuldade de interação com os professores, impossibilita por vezes o cumprimento

das atribuições dos apoiadores para com seus apoiados, dificultando a criação de um ambiente colaborativo e inclusivo. As falas dos apoiadores:

A1 - Já tive professores muito solícitos, que perguntam como podem ajudar, mas há outros que não entendem o papel do apoiador.

A2 - Alguns professores não entendem o papel do apoiador na sala de aula, o que prejudica a dinâmica de trabalho.

A6 - Alguns professores não entendem nosso papel e acham que estamos interferindo.

Uma citação do autor Freire (2022) dialoga de uma forma bastante condizente com a fala de A6. Nela ela afirma que:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que jugam nada saber. [...] O educador, que se aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processor de busca. (Freire, 2022, p.81).

A fala de A6 - “Alguns professores não entendem nosso papel e acham que estamos interferindo” - dialoga profundamente com a crítica de Freire (2022) à concepção “bancária” da educação, onde o professor é visto como o único detentor do saber, enquanto os estudantes são passivos receptores. Essa visão hierárquica e inflexível impede que o docente reconheça o papel do estudante apoiador como uma prática de mediação inclusiva e colaborativa, percebendo-o, em vez disso, como uma ameaça à sua autoridade ou competência. Refletindo a alienação mencionada pelo autor, em que o educador se fixa em uma posição hierárquica, ignorando a educação como um processo coletivo e dinâmico. Neste contexto, a resistência dos professores ao papel dos apoiadores reforça práticas excludentes ao negar as necessidades específicas dos estudantes com deficiência e a possibilidade de construção conjunta do conhecimento.

Segundo Santos *et al.* (2020, p. 21962), existe uma “necessidade evidente que os professores estejam em constante processo de formação [...]” afim de “[...] melhorar seu desempenho em sala de aula e acompanhar as mudanças constantes da dinâmica da mesma”. Os autores ainda enfatizam as constantes mudanças e a constante interatividade da sociedade (estímulos como redes sociais, aplicativos

diversos, conversas entre amigos, etc.), segundo eles, se não houver uma mudança nas estratégias em sala de aula, o interesse dos jovens por elas tende a ficar em segundo plano.

Freire (2022, p.101) também afirma que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A visão freiriana enfatiza que a educação é um processo de dialogicidade e colaboração, onde todos os envolvidos aprendem uns com os outros. Trazendo para o contexto dos apoiadores, isso significa que o professor precisa reconhecer o apoiador não como uma interferência, mas como um parceiro no processo educativo, cuja mediação contribui para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. O docente ao abandonar essa posição hierárquica, torna possível adotar uma prática mais aberta e ampla em que o conhecimento seja construído em conjunto, respeitando as singularidades de cada sujeito no ambiente educacional. “Diante disso, o ensino tradicional centrado no professor e na transmissão de conhecimentos não tem sido bem aceito pelos alunos” (Santos *et al.* 2020, p.21963), há uma falta de conexão com o cotidiano dos estudantes, gerando questionamentos sobre a relevância do aprendizado para suas vidas. (Santos *et al.* 2020).

As práticas inclusivas e adaptações curriculares foi outro aspecto bastante evidenciado pelos apoiadores. Demonstrando falta de capacitação dos docentes, trazendo a discussão um ponto muitas vezes já considerado elucidado, que é o despreparo em lidar com as diversas situações que o processo inclusivo na educação superior exige. Segue as falas:

A3 - Alguns professores resistem bastante. Perguntam o porquê de um aluno precisar de um apoiador.

A4 - Poucos professores se preocupam em entender o papel do apoiador ou adaptar a aula. A maioria não está nem aí.

A8 - Preparar os professores, porque tem muitos professores que não sabem lidar com os deficientes na sala de aula.

A10 - Alguns professores têm dificuldade de entender que aquele aluno precisa de um olhar diferente, principalmente na avaliação.

A11 - Já lidei com professores que acreditavam que todos os alunos deveriam ser tratados da mesma forma, o que não funciona para estudantes com deficiência.

A12 - É complicado quando o professor não entende o que é necessário para o estudante com deficiência e delega tudo para o apoiador.

Segundo Correia (2020) a inclusão, no contexto atual, é um processo intrinsecamente complexo, influenciado por valores e crenças herdados ao longo do tempo, os quais moldam as relações humanas e sociais. Esses valores, que podem ter raízes tanto em tradições quanto em preconceitos, e, frequentemente, se manifestam de forma contraditória: enquanto discursivamente promovem a inclusão, na prática, podem mascarar políticas que reforçam a exclusão.

Por outro lado, Garcia; Bacarin; Leonardo (2018) destacam que estão ocorrendo mudanças significativas que apontam para uma nova maneira de compreender a educação, com foco na igualdade de oportunidades e no atendimento às diversidades. Nesse sentido, as IES têm implementado diversas ações voltadas não apenas para os estudantes com deficiência, mas também para a formação de profissionais com uma perspectiva inclusiva. No entanto, embora existam legislações estabelecidas, o desafio está em verificar como elas estão sendo, de fato, colocadas em prática.

É possível ver essa nova maneira de pensar a educação e a implementação de políticas públicas inclusivas dentro da IES pesquisada. Entretanto as falas dos apoiadores deixam evidente a existência de lacunas, que precisam ser preenchidas, como a formação continuada dos professores. Algo também evidenciado Garcia; Bacarin; Leonardo, (2018), eles afirmam que os discentes com deficiência entrevistados apontam como lacunas no processo de inclusão a falta de preparo por parte dos docentes, em ofertar as condições necessárias para que esses discentes desenvolvam suas atividades acadêmicas em igualdade com os demais discentes (Garcia; Bacarin; Leonardo, 2018).

A formação docente é prevista como um dos objetivos principais da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, essa política estabelece que deve haver a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (Brasil, 2007, p.8), devendo existir uma “transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (Basil, 2007, p.8).

Sales e Torres (2022) suscitam que embora se observe boa vontade por parte de alguns docentes, é notório o despreparo desses profissionais. Visto que, o professor universitário torna-se apto a atuar na educação superior, principalmente, após a conclusão de um curso de mestrado e doutorado, cuja ênfase está na

realização da pesquisa científica, logo as especificidades didáticos e pedagógicos acabam ficando a cargo de uma formação que se constrói pela experiência ao longo dos anos na universidade.

Embora muitos professores afirmem aceitar a inclusão, suas práticas pedagógicas frequentemente revelam uma contradição: ao planejar, avaliar ou selecionar metodologias, prevalece um viés técnico que ignora as dimensões humanas e emancipatórias da educação. Essa abordagem limita a possibilidade de criar um ambiente inclusivo que respeite as singularidades dos sujeitos e promova seu desenvolvimento, como aponta Correia (2020, p. 134). Para garantir a emancipação dos discentes com deficiência, é necessário que os professores rompam com esse viés técnico, reconhecendo que a inclusão não é apenas uma questão de técnica, mas de compromisso ético e humano com a transformação das relações e das práticas educacionais.

Essa resistência relatada pelos apoiadores compromete não apenas a atualização de suas práticas pedagógicas, mas também a propriedade de atender de maneira significativa às necessidades dos discentes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade ou com deficiência, dificulta a acessibilidade na educação superior. Conforme afirmam Guimarães; Sinésio (2024).

As práticas pedagógicas pelas quais caminha o professor (as ações de ensino e aprendizagem) pressupõem determinados objetivos e intencionalidades, dessa maneira, de forma consciente e/ou inconsciente, decorrente das escolhas feitas, resultam as ações de ensino: metodologias, situações didáticas, processos avaliativos e demais elementos na organização do trabalho pedagógico (Guimarães; Sinésio, 2024).

A dificuldade de alguns professores em compreender o papel do estudante apoiador reflete uma dificuldade em integrar práticas pedagógicas inclusivas das IES. Embora avanços tenham sido feitos, ainda há lacunas importantes, o despreparo docente como relatado pelos apoiadores é uma lacuna que precisa ser discutida, no sentido de acessibilizar metodologias e avaliações às necessidades dos estudantes com deficiência. Essa resistência está enraizada, muitas vezes, em uma visão técnica e hierárquica da educação, que ignora o potencial emancipatório e colaborativo do ensino, conforme destacado por Freire (2022), sendo assim a formação continuada surge, como um elemento crucial para que a inclusão deixe de ser apenas um ideal e se torne uma realidade efetiva.

Embora a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional) em seu cap. IV, da Educação Superior, art. 43, inciso segundo, garanta que a educação superior tem por finalidade, “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (Brasil, 1996). Como já foi mencionado aqui nesta pesquisa as leis de forma isolada, não têm se mostrado garantias para avanços na educação superior. A LDB garante essa formação contínua, entretanto, há entraves enfrentados pelos docentes, como por exemplo, a carga horária exaustiva. Em sua maioria trabalham 40 horas semanais em sala de aula, ou em campus, já que estamos discutindo a educação superior, não raras vezes tem pouquíssimas condições de conciliar as demandas do trabalho com a dedicação aplicada por uma formação acadêmica *stricto* ou *lato sensu*.

Essa realidade dá indícios de desalinhamento entre as políticas públicas e as condições de trabalho do docente. Para haver uma valorização docente, é urgente que os setores responsáveis estados e a União – criem mecanismos que viabilizem a formação dos professores.

Para avançarmos na inclusão educacional superior e na qualidade do ensino, não podemos apenas exigir dos professores, mas também oferecer condições reais para que eles possam se qualificar. A valorização docente não pode ser apenas um discurso: deve ser acompanhada de ações concretas que respeitem o papel central do professor na transformação da educação superior no Brasil.

### **6.3.2 Adesão Colaborativa dos Professores**

O diálogo e a receptividade dos docentes são fundamentais para o sucesso do programa de estudantes apoiadores. Ao se mostrarem abertos a ouvir e entender as demandas específicas desses estudantes, os docentes criam um ambiente de confiança. Essa receptividade é fundamental para que o estudante apoiador possa desempenhar efetivamente seu papel, garantindo que o apoio oferecido seja condizente com as necessidades reais dos estudantes com deficiência. Ademais, o diálogo permite a construção de estratégias conjuntas, promovendo um elo entre o apoiador, o apoiado e o docente. Essa tríade se torna agentes ativos fomentando o processo de aprendizagem inclusiva.

Correia (2020) traz um discurso humanista com uma abordagem que valoriza a diversidade humana, a aceitação das diferenças e o fortalecimento das relações entre as pessoas, apostando no potencial transformador das práticas pedagógicas inclusivas. Foca no papel do professor como agente de mudança, cuja prática cotidiana contribui para a naturalização da inclusão, promovendo a educação à um espaço de construção coletiva.

As falas dos apoiadores demonstram que embora haja vários desafios a serem superados no processo de inclusão dos discentes com deficiência na educação superior, principalmente com relação ao corpo docente, alguns professores despontam para olhares mais acolhedores e abertos ao diálogo, como cito a seguir:

A3 - Hoje os professores são muito mais flexíveis, muito mais à disposição. O NUPI entra em contato diretamente com os professores, e isso facilita.

A5 - Conseguimos criar um diálogo com alguns professores, o que facilitou muito. Eles começaram a nos perguntar como melhorar as aulas.

A6 - Já percebi que alguns professores se adaptam melhor às aulas quando conversamos com eles sobre as necessidades dos estudantes.

A9 - Os professores que têm contato comigo são bem solícitos [...] vêm até mim e perguntam como podem ajudar.

A10 - Minha interação com os professores sempre foi boa. Se eu for até eles, eles me atendem.

A11 - Hoje os professores têm uma consciência maior sobre a necessidade de lidar de forma diferenciada com estudantes com deficiência, mas isso tem sido um processo gradual.

Essas falas levam a refletir a relação entre os docentes que entendem e colaboram para o processo de inclusão e aqueles que resistem, dois extremos no ambiente acadêmico. Os docentes que colaboram reconhecem a importância do estudante apoiador como um mediador e ao ajustarem suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, fomentam um espaço equitativo. Eles promovem um ambiente receptivo, dialogam com os apoiadores e buscam continuamente aprender e adaptar-se. Em contrapartida, os professores que não compreendem ou resistem a esse processo criam barreiras que dificultam o trabalho dos apoiadores e, conseqüentemente, prejudicam a experiência acadêmica dos estudantes com deficiência, bem como a sua permanência e a conclusão do curso superior.

A acessibilidade de práticas pedagógicas na educação superior é fundamental, tanto para garantir o acesso, como a permanência e o sucesso acadêmico dos discentes com deficiência. As adaptações incluem a flexibilização de metodologias, materiais didáticos acessíveis, avaliações ajustadas às necessidades individuais e o uso de Tecnologias assistiva, assegurando igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem para os discentes com deficiência. Para esses discentes essas práticas não são meros ajustes técnicos, mas representam a efetivação do direito à educação inclusiva, promoção da autonomia, participação ativa e desenvolvimento de suas potencialidades. Tais adaptações refletem mudanças em um ambiente que historicamente enfrentou barreiras excludentes.

Essas mudanças são visíveis nas falas dos apoiadores, citadas a seguir:

A5 - Alguns professores entendem o papel do apoiador e se esforçam para adaptar as aulas, mas outros delegam tudo para nós, como se fosse nossa única responsabilidade.

A7 - Alguns professores perguntam como adaptar as avaliações. Esses são casos positivos, porque há diálogo e interesse em atender às necessidades dos estudantes.

A12 - Com o tempo, tivemos avanços. Hoje, alguns professores nos procuram para saber como adaptar materiais.

De acordo com Pimentel (2022) uma prática educacional inclusiva é a efetivação de uma pedagogia acolhedora, que impulsiona a participação no aprendizado, possibilitando a construção de um sentimento de pertencimento e conseqüentemente, a continuidade na trajetória educacional, garantindo êxito da vida escolar a acadêmica. Ainda segundo a autora para que isso se efetive, “é necessário que nós, educadores, (re)avaliemos nossas práticas educacionais e, se necessário que tenhamos a coragem de reconhecer, [...] que a nossa prática pode estar excluindo [...]” (Pimentel, 2022, p.98).

A fala da autora reforça a percepção dos apoiadores de que, para que haja inclusão, são necessárias mudanças atitudinais, as quais já começam a ser percebidas pelos apoiadores no corpo docente. Os professores reconhecem a importância de rever suas atitudes e metodologias, assim como, acessibilizar práticas pedagógicas.

### 6.3.3 Mediação do Núcleo de Inclusão

O NUPI é responsável pela mediação entre professores, estudantes apoiadores e estudantes com deficiência, afim de tornar a universidade um espaço educacional mais inclusivo. Com base nas percepções dos apoiadores, é evidente que a falta de compreensão sobre o papel do apoiador e a resistência à inclusão por parte de alguns professores são desafios recorrentes. Ficando evidente, conforme destacado pelos apoiadores:

A1 - Faltou comunicação entre o núcleo e os professores sobre a necessidade de um estudante apoiador na sala de aula.

A2 - Já houve situações em que precisei do apoio do núcleo para mediar com professores que não se adequavam às necessidades do aluno.”

A6 - O NUPI sempre está disposto a intervir, mas ainda há resistência de algumas pessoas.

Bastos (2020, p.62) destaca que a “[...] a inclusão educacional no Brasil tem granjeado alguma notoriedade”, no entanto para a autora, apesar de ter avançado, “os sistemas de ensino ainda vêm se debatendo em meio as dificuldades estruturais de ordem política, econômica, pedagógica entre outras”.

Nesse sentido, o núcleo atua como um mediador, promovendo o diálogo, sensibilizando os docentes e oferecendo suporte técnico e pedagógico para que possam adaptar suas práticas às demandas que emergem em sala de aula. Essa mediação não apenas resolve conflitos, mas também serve para alinhar expectativas e incentivar a colaboração entre todos os envolvidos, garantindo que as necessidades dos estudantes com deficiência sejam atendidas de forma adequada.

Nessa linha, Nascimento; Santos e Nascimento (2022) afirmam que as políticas acadêmicas de assistência estudantil têm o intuito em atender estudantes que necessitam de suporte, oferecendo recursos que garantam sua permanência na educação superior, elas se revelam como ferramentas fundamentais para assegurar a continuidade dos estudos. Fato que deixa clara a importância do NUPI e sua política do estudante apoiador dentro da universidade.

A atuação do NUPI, reforça o que está estabelecido pelo Ministério da Educação, que firma os programas de apoio dentro das IES, como provedores de condições de permanência e de conclusão ao estudante em seu curso, considerando

a necessidade de adaptações metodológicas e técnicas, promovendo a acessibilidade pedagógica e nas comunicações (Ministério da Educação- INEP, 2016).

Freitas e Mendes (2023) realizaram um estudo que aborda o papel essencial dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAIs) nas universidades brasileiras, destacando suas funções e desafios na promoção de um ambiente acadêmico inclusivo para estudantes com deficiência. Dentro os pontos destacados pelos autores está a responsabilidade dos NAIs, responsáveis por implementar políticas de acessibilidade que englobam desde adaptações físicas e tecnológicas até suporte pedagógico e psicológico, com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento acadêmico desses estudantes. Entre os principais desafios apontados pelo estudo, estão a escassez de recursos financeiros e humanos, a falta de capacitação contínua de professores, a resistência institucional à adoção de práticas pedagógicas inclusivas e a ausência de um sistema padronizado entre universidades.

No entanto, a padronização das políticas nem sempre se alinha ao modelo social previsto pela LBI, que leva em consideração o contexto social na sua implementação. Ignorar essas particularidades pode resultar na criação de novas barreiras e no aumento das desigualdades. É fundamental levar em conta as especificidades de cada instituição, como localização geográfica, disponibilidade de recursos e, principalmente, as características individuais dos estudantes com deficiência, só assim será possível implementar ações inclusivas que respeitem e atendam às necessidades reais do público-alvo.

#### 6.4 CATEGORIA 3: REALIDADE E DEMANDAS DE FORMAÇÃO E RECURSOS (MATERIAIS E FINANCEIROS) PARA OS ESTUDANTES APOIADORES

Nesta categoria, trago a realidade enfrentada pelos estudantes apoiadores no que diz respeito à formação inicial e continuada, aos recursos materiais disponíveis e aos incentivos financeiros oferecidos para desempenharem suas funções. Com base nas discussões realizadas, destaca-se que os apoiadores frequentemente relatam a falta de capacitações específicas e contínuas, que abordem de forma prática as diferentes deficiências e estratégias de apoio. A ausência de treinamento estruturado

antes do início das atividades é apontada como uma barreira que impacta diretamente a eficácia do desempenho de suas funções, gerando improvisação e em algumas vezes insegurança.

Adicionalmente, trago as dificuldades relacionadas à carência de recursos materiais e tecnológicos, como Tecnologia Assistiva, que muitas vezes não estão disponíveis, limitando o apoio aos estudantes com deficiência e sobrecarregando os apoiadores, que, em alguns casos, utilizam seus próprios equipamentos para suprir essa falta. Posteriormente, discuto a questão dos incentivos financeiros, como bolsas e outras formas de reconhecimento institucional que embora existam, são consideradas insuficientes diante da dedicação exigida.

#### **6.4.1 Necessidade de formação**

Durante minha análise das falas dos apoiadores, ficou evidente a percepção de que há uma lacuna significativa na formação inicial e continuada oferecida para o desempenho de suas funções. Os apoiadores relatam a necessidade de capacitações mais robustas, práticas e específicas que abordem as diferentes deficiências e estratégias de apoio, refletindo uma carência de preparo estruturado antes de assumirem suas atribuições. As falas também evidenciam que a ausência de guias, manuais e treinamentos adequados gera insegurança, improvisação e dificuldade em lidar com situações complexas, como o apoio a estudantes com deficiências específicas. Além disso, destacam a importância de incluir em suas formações conteúdos sobre as leis e políticas inclusivas, o que reforça a necessidade de uma abordagem mais abrangente e qualificada. Esse panorama evidencia a necessidade urgente de investimentos em formações planejadas, contínuas e direcionadas, garantindo que os apoiadores estejam capacitados para atender à exigência do contexto inclusivo na educação superior e para lidar com as diversas demandas que surgem no exercício de suas funções. Vejamos:

A1 - Eu acho que falta uma capacitação mais contínua, que abranja as diferentes deficiências de forma prática.

A2 - Eu acho que deveria haver um treinamento mais robusto e inicial sobre as principais deficiências e estratégias de apoio.

A3 - Acho que deveria ter uma capacitação ou minicursos que preparassem os apoiadores antes de assumirem suas funções.

A4: “Eu acho que deveria haver um treinamento sobre as leis que legitimam as políticas de inclusão.

A4 - Eu acho que falta um manual de orientação com as principais deficiências e estratégias de apoio.

A5 - A formação inicial é muito superficial. A gente acaba aprendendo no dia a dia, mas seria ótimo ter algo mais estruturado.

A6 - Não recebemos nenhum treinamento antes de começar, o que deixa a gente perdida no início.

A7 - Nunca tive muito contato com pessoas com cegueira antes. Aprendi na prática, mas um treinamento mais concreto ajudaria muito.

A8 - Se houvesse um guia com as principais deficiências e como lidar com elas, seria muito importante para nos orientar.

A9 - Eu acho que deveria existir cursos e qualificações realmente direcionados [...] para que o apoiador esteja preparado para lidar com as necessidades do próximo.

Aliado as falas dos apoiadores Santos *et al.*(2016), reitera que os bolsistas terão o papel de desenvolver a apoio com discentes com deficiência, para isso, deverão adquirir conhecimentos teóricos da área da educação especial inclusiva, da área específica de formação dos discentes com deficiência e o planejamento de suas atividades de apoio e acompanhamento dos discentes com deficiência apoiados, ou seja, o papel principal do apoiador é assegurar o direito do discente com deficiência e garantir a sua permanência na educação superior. Ainda de acordo com os autores, frequentemente, “o discente com deficiência consegue ingressar na faculdade, mas em sua maioria o que falha é a falta de ações afirmativas que lhe o auxiliem a permanência no meio acadêmico” (santos, *et al.*, 2016).

Nesta mesma linha de pensamento, Ciantelli; Leite (2016) julgam necessário a “realização de treinamentos pela equipe integrante do núcleo e/ou comitê de acessibilidade para os diversos segmentos da comunidade universitária, de modo a propalar ações mais responsivas junto à pessoa com deficiência” (Ciantelli; Leite, 2016).

Os pensamentos dos autores acima veem corroborar sobre a importância da formação adequada dos estudantes apoiadores, sendo ela um elemento fundamental para a efetividade das políticas de inclusão na educação superior. Entretanto a ausência de formação estruturada é uma lacuna observada pelos apoiadores do NUPI - UFRB, limitando a capacidade desses apoiadores em atender

às demandas específicas dos apoiados. Na ausência de uma preparação que aborde temas como as diferentes deficiências e as práticas pedagógicas inclusivas para as especificidades de cada uma delas, o uso de Tecnologia Assistiva e estratégias de mediação, os apoiadores podem não ser capazes de oferecer um suporte consistente e eficiente, como relatado por eles, principalmente na fala de A9 “tive um caso de um amigo que lidou com um estudante autista, e foi um desafio grande porque não houve treinamento para isso”. Essa falha não compromete apenas a permanência dos estudantes com deficiência no ambiente acadêmico, mas também sua participação e desenvolvimento da aprendizagem de forma equitativa nas atividades educacionais. Para superar esse desafio, é essencial que as instituições desenvolvam programas de capacitação contínua, materiais didáticos de apoio que contemplem as atribuições dos apoiadores para com seus apoiados, os aspectos relacionados as múltiplas deficiências existentes, bem como, as dimensões sociais e emocionais do apoio. Isso permitirá aos apoiadores atuarem de forma mais assertiva, colaborando diretamente para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, eliminando barreiras.

#### **6.4.2 Insuficiência de recursos materiais**

Anualmente a UFRB lança um edital afim de selecionar discentes com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual, múltipla) e/ou transtornos do espectro autista (TEA) regularmente matriculados nos cursos de graduação, com objetivo de concessão de auxílio financeiro para a compra de equipamentos de Tecnologia Assistiva e/ou materiais acadêmicos específicos e/ou de instrução, de uso individual, que visem tornar acessível o processo de educação do(a) discente com deficiência, contribuindo para sua permanência na educação superior, com recursos provenientes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), contemplando, de acordo com o teto disponibilizado, treze discentes (esse quantitativo se refere ao momento pesquisado) (UFRB, 2024). Além disso o NUPI disponibiliza para empréstimos aos estudantes, equipamentos e materiais de Tecnologia Assistiva, tais como teclados e impressora braile, lupas eletrônicas, mesas adaptadas entre outras. (UFRB- NUPI, 2024). Atualmente a lista de materiais disponíveis para empréstimo e uso é a seguinte (quadro 3):

Quadro 3: Equipamentos e recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis pelo NUPI para empréstimo e uso.

(Continua)

| Item | Descrição  | Situação   |
|------|--|--|
| 01   | Papel para máquina de escrever braille                   | Disponível para consumo;   |
| 02   | Bombas de ar para manutenção das cadeiras de rodas       | Disponíveis em todos os setores da UFRB para garantir a manutenção das cadeiras de rodas |
| 03   | Teclado adaptado com letras ampliadas e em braille       | Disponível para uso na biblioteca do CETENS  |
| 04   | Teclado adaptado com letras ampliadas e em braille       | Disponível para uso na biblioteca do CECULT  |
| 05   | Lupa eletrônica portátil - Marca: Amigo                  | Emprestado à discente  |
| 06   | Lupa eletrônica portátil                                 | Emprestado à discente.   |
| 07   | Lupa eletrônica portátil                                 | Emprestado à discente  |
| 08   | Lupa eletrônica portátil                                 | Emprestado à discente.   |
| 09   | Lupa eletrônica portátil                                 | Emprestado à discente.   |
| 10   | Lupa eletrônica portátil                                 | Disponível para empréstimo   |
| 11   | Cadeira de Rodas motorizada Stand Up                     | Emprestado à discente  |
| 12   | Cadeira de Rodas motorizada Stand Up                     | Disponível para empréstimo (equipamento em manutenção)                                   |
| 13   | Scanner com voz  | Disponível para uso nas bibliotecas do CECULT  |
| 14   | Scanner com voz - digitalizador e leitor com voz sara pc | Disponível para uso no CETENS.   |

(Final do quadro)

| Item | Descrição  | Situação  |
|------|--|---|
| 15   | Scanner com voz - digitalizador e leitor com voz sara pc | Disponível para uso no CETENS   |
| 16   | Scanner com voz - digitalizador e leitor com voz sara pc | Disponível para uso no CETENS   |
| 17   | Teclado tipo orbit 2.0 – Teclado Digital para Braille    | Emprestado à discente   |
| 18   | Teclado tipo orbit 2.0 – Teclado Digital para Braille    | Disponível para uso no CETENS   |
| 19   | Máquina de escrever manual para braille                  | Disponível para uso no CETENS   |
| 20   | Máquina de escrever manual para braille                  | Disponível para uso no CECULT   |
| 21   | Impressora escrita braille                               | Disponível para uso no CETENS   |
|      | Impressora escrita braille                               | Disponível para uso no CETEC  |
|      | Software super nova com voz - ampliador de tela com voz  | Licença concedida à discente. Uma licença disponível para concessão imediata. |
|      | Maca   | Disponível para uso no CAHL   |
|      | Maca   | Disponível para uso no CETENS   |
|      | Impressora 3D  | Disponível para uso no CETENS   |
|      | Impressora 3D  | Disponível para uso no CETENS   |
|      | Gabinete acústico para impressora Braille                | Disponível para uso no CETENS   |
|      | Fone de ouvido   | Disponível para uso na biblioteca do CETENS;                                  |
|      | Fone de ouvido   | Disponível para empréstimo imediato   |

Modificado pela autora de NUPI -UFRB, 2024

O quadro acima nos mostra a quantidade de equipamentos e dispositivos de TA disponíveis para empréstimo ou uso em toda UFRB (seus sete campi). No

momento a pesquisa sete equipamentos e/ou dispositivos estavam emprestados e vinte e quatro disponíveis para empréstimo.

Entretanto de acordo com as falas dos estudantes, esses recursos não têm se mostrado suficientes para atender os estudantes com deficiência, atualmente matriculados na UFRB. Seguem as falas:

A1 - A gente sente falta de Tecnologia Assistiva, que às vezes não está disponível para todos os estudantes.

A2 - Eu já tive que usar meu celular pessoal porque não tinha um notebook adequado para realizar o trabalho.

A3 - Os materiais e as tecnologias assistivas são mais voltados para os apoiados. Nós, apoiadores, não recebemos nada específico para nosso trabalho.

A5 - Não temos acesso à Tecnologia Assistiva suficiente. Às vezes, é o aluno que traz seu próprio recurso.

A6 - Tem momentos em que precisamos improvisar, porque não temos acesso a tecnologias assistivas básicas.

A7 - Os recursos de Tecnologia Assistiva são insuficientes. Precisaríamos de mais computadores adaptados e materiais específicos.

A8 - A universidade não tem nenhuma Tecnologia Assistiva disponível, o único apoio são os estudantes apoiadores.

A9 - Nem todo estudante tem acesso a notebook, celular bom ou internet boa [...] poderia haver um material de apoio fornecido pela instituição.

Noto que embora tenha alguns recursos e ou equipamentos de TA disponibilizados para os discentes, bem como o recurso financeiro para aquisição dos mesmos, ainda não são suficientes para atender as demandas dos sete centros de ensino. Os recursos de TA estão distribuídos entre os centros de ensino, apresentam-se geograficamente distantes uns dos outros o que dificulta ainda mais o acesso a estes materiais. O Programa Incluir (Brasil, 2013), que tem como objetivo garantir acessibilidade na educação superior, estabelece que:

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (Brasil, 2013).

O que não faltam são documentos e legislações norteadores para garantir que a Tecnologia Assistiva contemple os estudantes com deficiência. A LBI (2015) no cap. III, por exemplo, estabelece em seu art. 74, quanto a Tecnologia Assistiva que deve ser “garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (Brasil, 2015). Galvão Filho (2009), afirma que há inúmeras possibilidades de recursos simples e de baixo custo que podem ser adaptados para salas de aula inclusivas, conforme as necessidades dos discentes com necessidades educacionais especiais. Exemplos incluem suportes para visualização de textos, fixação de materiais com fitas adesivas, engrossadores de lápis improvisados, pranchas adaptadas para cadeiras de rodas e órteses diversas. Para ele a disponibilização de recursos e adaptações simples e artesanais, muitas vezes criadas pelos próprios professores, pode ser determinante para que alguns alunos com deficiência tenham a oportunidade de estudar e aprender ao lado de seus colegas.

Nessa linha, Galvão Filho (2009), destaca que a Tecnologia Assistiva, é “utilizada como mediadora, como instrumento, como ferramenta mesmo, para o “empoderamento”, para a atividade autônoma e para a equiparação de oportunidades, da pessoa com deficiência, na sociedade atual” Galvão Filho (2009, p.115).

Os depoimentos dos estudantes denotam os desafios enfrentados na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) quanto à disponibilização e acesso à Tecnologia Assistiva (TA). Apesar de uma instituição contar com alguns recursos e financiamento para aquisição desses materiais, a insuficiência e a distribuição desigual, algumas sugestões poderiam melhorar a situação descrita com relação à Tecnologia Assistiva e à acessibilidade: O mapeamento das necessidades através de um levantamento detalhado das demandas específicas de cada centro de ensino e de cada estudante com deficiência para priorizar investimentos e distribuir

recursos de maneira equitativa; expandir o acervo de TA; estabelecer a centralização de um núcleo em cada centro de ensino, ou uma extensão deles, assim como acontece no CETENS, um centro de apoio especializado de técnicos e profissionais que garanti aos discentes do centro um acesso de forma mais ágil e organizada; disponibilizar notebooks, tablets e acesso gratuito à internet para estudantes com deficiência e seus apoiadores, garantindo que nenhum estudante dependa exclusivamente de recursos próprios; avaliação periódica das condições de acessibilidade e da satisfação dos estudantes com deficiência e seus apoiadores, para ajustar as ações conforme necessário, dentre outros.

Segundo Galvão Filho (2009) podem ser encontrados:

avanços e descobertas significativas, porém, ao mesmo tempo, e majoritariamente, um profundo desconhecimento sobre as possibilidades concretas relacionadas a essa tecnologia, sobre os princípios da Educação Inclusiva, ou mesmo, sobre as realidades, potencialidades e necessidades dos alunos com deficiência. Ou seja, ainda se paga um alto preço pelo longo e sombrio período da história da humanidade em que as pessoas com deficiência estiveram praticamente invisíveis e ausentes do convívio social (Galvão Filho, 2009, p.331-332).

Esses desafios contrastam com os dispositivos legais e normativos, como o Programa Incluir (2013) e a LBI (2015), que determinam o direito à acessibilidade e ao acesso aos recursos de TA, essenciais para promover a autonomia e a equidade educacional das pessoas com deficiência no ensino superior.

#### **6.4.3 Reconhecimento e incentivos financeiros.**

Ao analisar os depoimentos dos estudantes apoiadores é possível identificar pontos-chave sobre o impacto dos incentivos financeiros e a valorização do trabalho realizado. Esses relatos revelam percepções importantes sobre a bolsa oferecida, o reconhecimento institucional e as condições de “trabalho”. Abaixo, apresento uma análise detalhada das falas coletadas, destacando sua relevância no contexto da minha pesquisa.

Os depoimentos demonstram que a bolsa é um elemento central para a adesão e permanência no programa, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A fala da A12 é emblemática:

A12 - Apesar de eu me sentir extremamente cansada com relação às demandas do NUPI, eu só não larguei o programa ainda por causa da bolsa... incentivo tanto para entrar quanto para permanecer dentro da universidade.

Essa declaração ressalta como o programa, além de cumprir seu objetivo de inclusão, funciona como um instrumento de permanência acadêmica não apenas para o discente com deficiência, mas também para seus apoiadores. Para estudantes como A2, que pertencem a contextos rurais ou não têm acesso a outras formas de auxílio financeiro, o programa se torna um suporte indispensável:

A2 - Se não fosse o NUPI, eu não estaria me formando nesse final do ano. [...] A única possibilidade que eu tinha de me manter aqui foi justamente fazer esse trabalho, entre aspas, para o NUPI, que gera uma bolsa razoável dentro de 20 horas e que eu consegui, graças a ela, estar me mantendo.

A4 - A carga horária é boa, mas a bolsa é o que motiva. Sem a bolsa, muitos não permaneceram.

Esses relatos reforçam a importância das políticas públicas e institucionais que priorizem o financiamento e o suporte financeiro a estudantes em situações de vulnerabilidade (deficiência, social, econômica, entre outras). A Constituição Federal de 1988, garante isso, em seu art. 205 e 206:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;(Brasil, 1988, p.94).

Nesta mesma linha a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituída pela Lei nº 14.914/2024, visa ampliar a permanência e o sucesso dos estudantes em instituições federais e públicas gratuitas de ensino superior e técnico, por meio de ações voltadas à democratização do acesso, redução da evasão e inclusão social, especialmente para alunos em vulnerabilidade socioeconômica. A política inclui programas como assistência estudantil, bolsa de permanência, moradia, alimentação saudável, transporte, acessibilidade, saúde mental e apoio parental.

No entanto, apesar do arcabouço legal e das iniciativas em vigor, a alegação recorrente das universidades é sobre a insuficiência de recursos. Sem os recursos necessários, essas políticas ficam aquém de seu potencial, comprometendo a permanência dos discentes e colocando a prova o compromisso do Estado com a

educação inclusiva e equitativa. Essa lacuna entre o que está previsto na legislação e nas políticas públicas, e o que é efetivamente implementado, reforça a necessidade de mobilização do governo federal para a alocação de verbas condizentes com as demandas reais das instituições e de seus discentes.

Outro aspecto que reflete nas falas dos apoiadores é que embora as bolsas sejam apontadas como um fator positivo, alguns deles percebem que ela não reflete totalmente o esforço exigido pelo programa. A1 e A2, por exemplo, destacam a necessidade de um aumento no valor para refletir especificamente sobre o trabalho realizado:

A1 - O valor da bolsa é razoável, mas poderia ser maior para considerar o esforço dos apoiadores.

A2 - A bolsa é importante, mas não cobre a dedicação real que o trabalho exige. Um aumento seria justo.

Além disso, A5, A3 e A6 sugerem que o reconhecimento do trabalho dos estudantes apoiadores não deve se limitar ao aspecto financeiro. Para eles, é fundamental que haja maior valorização institucional, por meio de certificações, campanhas de divulgação e até reconhecimento público:

A5 - O valor da bolsa é adequado, mas falta reconhecimento institucional para o trabalho que fazemos.

A7 - A carga horária muitas vezes ultrapassa o previsto, e os exercícios não compensam esse esforço.

A3 - Eu acho que o valor da bolsa é suficiente, mas o que falta mesmo é maior conscientização sobre o papel do programa.

Os desafios enfrentados pelos apoiadores são vários e essas sugestões apontam para a importância de uma abordagem mais ampla, que valorize o papel formativo e transformador do programa na vida acadêmica e pessoal dos estudantes. Os apoiadores recebem uma certificação pela sua atuação como apoiador, mas pelas falas suscitadas aqui, eles querem um reconhecimento maior da instituição, como maior divulgação dando maior visibilidade e conscientização sobre o programa e o papel desempenhado pelos estudantes apoiadores.

Aumento do valor das bolsas (A1, A2), para alinhar as bolsas a esforços exigidos, além disso uma revisão da carga horária (A7), para garantir que o trabalho

realizado esteja de acordo com as condições previstas em contrato com a instituição para não gerar sobrecargas para os apoiadores e comprometer o seu desempenho acadêmico. Vejamos as falas a seguir:

A1 - O valor da bolsa é razoável, mas poderia ser maior para considerar o esforço dos apoiadores.

A2 - A bolsa é importante, mas não cobre a dedicação real que o trabalho exige. Um aumento seria justo

A7 - A carga horária muitas vezes ultrapassa o previsto, e os salários não compensam esse esforço.

De acordo Ciantelli e Leite (2016, p.420) o apoiador no acompanhamento ao discente com deficiência “tem se configurado como uma estratégia eficaz. Contudo, é preciso investigar se esse acompanhamento não prejudicaria a independência e autonomia desse estudante, prejudicando sua formação profissional” (Ciantelli; Leite ,2016, p.420). Ainda conforme as mesmas autoras, julga-se necessário, outras estratégias como: “a realização de treinamentos pela equipe integrante do núcleo e/ou comitê de acessibilidade para os diversos segmentos da comunidade universitária, de modo a propalar ações mais responsivas junto à pessoa com deficiência” (Ciantelli; Leite ,2016, p.420).

Os relatos dos estudantes apoiadores reforçam o impacto positivo do programa em suas vidas acadêmicas e pessoais, especialmente no que diz respeito à permanência na universidade. No entanto, os depoimentos e os autores citados no decorrer das discussões, também evidenciam desafios e pontos de melhoria que precisam ser considerados para que o programa se torne mais eficiente e ganhe mais notoriedade tanto no meio acadêmico quanto fora dele. Como pesquisadora, acredito que esta análise pode subsidiar futuras investigações e políticas institucionais, promovendo maior reconhecimento e incentivo aos estudantes que desempenham um papel tão relevante na construção de uma educação inclusiva.

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL

Com base no objetivo geral desta pesquisa, buscamos analisar e responder às questões dos objetivos específicos. No entanto, no contexto de um mestrado profissional na área de ensino, é essencial que o conhecimento produzido vá além da análise acadêmica, resultando na criação de um Produto Técnico - Tecnológico (PTT) que possa gerar impacto direto na sociedade. Esse produto é fundamental, pois materializa os resultados da pesquisa em uma ferramenta prática e aplicável, promovendo uma devolutiva que contribui para a solução de problemas reais e fortalece a conexão entre a universidade e a comunidade. Assim, a construção de um produto não apenas cumpre a exigência do mestrado profissional, mas também reafirma o compromisso com a transformação social e a democratização do conhecimento.

De acordo com Freitas (2021),

...o Produto Educacional não pode ser reduzido a um elemento físico, seja ele impresso ou virtual, mas que é composto por uma série de componentes internos que se referem aos sistemas simbólicos mobilizados, sua forma de organização, com conteúdos e conceitos a serem aprendidos, com organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destina.” (Freitas, 2021, p.6)

No caso da minha pesquisa, o produto desenvolvido pertence ao PTT1- Material didático/instrucional, no qual elaborei um caderno de apoio com orientações práticas para a formação inicial de discentes apoiadores, destinado a discentes de nível superior (graduação e pós graduação). A área de conhecimento é a de ensino, voltado as Políticas Públicas Inclusivas e tem como público alvo discentes de graduação e pós-graduação. O produto foi registrado na Biblioteca do CETENS – UFRB, a divulgação acontecerá por meios digitais e impressos, disponível em dois idiomas Português e Inglês. A validação do produto foi feita por estudantes apoiadores e por profissionais do NUPI. Segundo Rizzatti et al., (2020) “Os/as discentes precisam Desenvolver um Produto/Processo Educacional (PE) que necessita ser aplicado em um contexto real, podendo ter diferentes formatos” (Rizzatti et al., 2020, p.2).

O objetivo da elaboração deste caderno formativo é fornecer aos estudantes apoiadores uma ferramenta prática e teórica que os capacite a eleger suas funções com mais clareza, organização, eliminação de barreiras, promovendo a inclusão, a

continuidade da aprendizagem e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência. O material visa sistematizar orientações, estratégias e boas práticas, proporcionando uma compreensão ampla sobre as diferentes deficiências, suas especificidades e as melhores formas de apoio.

Desenvolver um caderno formativo para os estudantes apoiadores se apresenta como uma necessidade urgente, considerando as percepções e desafios levantados pelos próprios estudantes que participam desse programa. Durante a pesquisa, ficou claro que muitos estudantes apoiadores enfrentam dificuldades em suas atividades diárias devido à falta de um material específico e direcionado aos auxiliarem em suas funções. A percepção dos apoiadores revela que, embora o apoio financeiro da bolsa seja essencial, o reconhecimento da importância do papel desempenhado e a conscientização sobre as práticas pedagógicas de apoio são aspectos que ainda precisam ser mais aprofundados e sistematizados, bem como as formações.

O caderno formativo surge, então, como uma ferramenta indispensável para suprir essas lacunas. Ele tem o potencial de proporcionar aos estudantes apoiadores não apenas uma base teórica, mas também diretrizes práticas, estratégias e orientações para lidar com os desafios do dia a dia no contexto acadêmico, com os discentes com deficiência. Além disso, ao sistematizar as práticas de apoio, o material poderá contribuir para uma maior clareza sobre as responsabilidades de cada apoiador, apoiando a organização e a eficácia do trabalho realizado.

Dessa forma, o caderno formativo não só auxiliará no aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também fortalecerá o papel dos estudantes apoiadores como agentes essenciais na inclusão e no sucesso acadêmico de seus colegas com deficiência. Com uma abordagem clara e acessível, este caderno terá um impacto significativo, formando um elo entre a teoria e a prática, e, principalmente, promovendo uma educação mais inclusiva e consciente das suas especificidades.

Para uma melhor compreensão desse tema, apresento no primeiro capítulo do caderno, os conceitos fundamentais de Deficiência e inclusão. Segundo capítulo conceito e tipos de acessibilidade, seguido de um glossário com nomenclatura e termos técnicos vigentes para falar ou escrever de forma inclusiva com os discentes com deficiência. No terceiro capítulo trago a definição e uma breve discursão sobre o estudante apoiador. No quarto capítulo discuto alguns tipos de deficiência e

transtornos, seguido de orientações e atribuições do estuante apoiador: Deficiência Físico-motora; Paralisia Cerebral; Deficiência Visual; Dislexia; Transtorno do Espectro do Autista (TEA); Deficiência Auditiva; Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); Deficiência Intelectual.

O caderno didático possui imagens e ilustrações cuidadosamente selecionadas para enriquecer o conteúdo visual e favorecer a compreensão de tudo que foi descrito. Além disso trago embaixo de todas as imagens e ilustrações a descrição de cada uma delas para que pessoas com deficiência visual possam ler. Com essa abordagem inclusiva busco atender às necessidades de todos os usuários, promovendo acessibilidade e garantindo que o aprendizado contemple diferentes públicos.

Outro aspecto fundamental do caderno é a inclusão de uma lista de termos técnicos que estão em conformidade com a legislação vigente e as diretrizes de acessibilidade e inclusão. Essa iniciativa tem como objetivo evitar o uso de termos preconceituosos ou inadequados, promovendo uma comunicação respeitosa e alinhada aos direitos das pessoas com deficiência. A lista serve como um guia para orientar os estudantes apoiadores e demais leitores na escolha de palavras e expressões que refletem valores de equidade e dignidade, contribuindo para a construção de um ambiente educacional inclusivo.

Usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que vários milhões de pessoas possuem no Brasil (Sasaki, 2011).

Em resumo, o desenvolvimento deste caderno formativo reflete o compromisso com a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e acessível. Ao reunir conceitos fundamentais, orientações práticas e diretrizes atualizadas, este material busca não apenas capacitar os estudantes apoiadores para o desempenho de suas funções, mas também promover uma mudança de paradigma no modo como as deficiências são abordadas no ambiente acadêmico.

Além de ser uma ferramenta essencial para a formação de estudantes apoiadores, este caderno formativo também é indispensável na sensibilização e formação de professores sobre a importância e as atribuições de apoiadores no ambiente acadêmico. Muitas vezes, os docentes desconhecem as funções

específicas dos apoiadores e a relevância de sua atuação no processo de inclusão, o que pode limitar o aproveitamento dessa política institucional no contexto educacional.

Alinhado a isso, o caderno oferece uma oportunidade para conscientizar os professores sobre como os apoiadores podem colaborar para a eliminação de barreiras e a promoção da acessibilidade, participando como pontes entre os docentes, os discentes com deficiência e a comunidade acadêmica. Com orientações claras, exemplos práticos e diretrizes estabelecidas na legislação e nas políticas públicas inclusivas, este material auxilia os docentes a compreender melhor o papel dos apoiadores. Ao integrar informações específicas sobre as responsabilidades dos apoiadores e estratégias de interação e suporte, o caderno também pode promover reflexões entre os professores sobre suas próprias práticas pedagógicas e sobre como elas podem ser ajustadas para atender às necessidades dos discentes com deficiência e demais discentes.

A elaboração vai além da exigência do mestrado profissional, consolidando-se como um instrumento de transformação social. Ele representa uma devolutiva significativa à sociedade, equiparação no ensino dos estudantes com deficiência. Ao disponibilizar este produto em formatos acessíveis, nos idiomas Português e Inglês, reforçamos o compromisso com a internacionalização e inclusão.

## 7.1 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O processo avaliativo do caderno formativo intitulado "**Apoiar para Incluir**" foi planejado com base em um questionário destinado aos estudantes apoiadores, com o objetivo de analisar a adequação do material no contexto processo de ensino e aprendizagem inclusivos. A avaliação foi conduzida por meio de um formulário eletrônico encaminhado por WhatsApp, para cada um dos apoiadores que participaram das entrevistas (doze apoiadores), dos quais dez responderam ao formulário.

O formulário eletrônico foi estruturado para coletar percepções qualitativas acerca de diferentes aspectos do produto educacional. O processo abrangeu cinco questões estruturadas em uma escala de quatro níveis de avaliação: muito adequado/relevante, adequado/relevante, pouco adequado/relevante e inadequado/irrelevante. Na questão 01: Como você considera o nome do produto? Os

participantes foram convidados a avaliar o título "Apoiar para Incluir" em termos de sua adequação ao objetivo do material; na questão 02: Como você considera o tipo de produto o objetivo do produto? Os respondentes analisaram se o formato (caderno formativo) e os objetivos do material atenderam às demandas dos estudantes apoiadores; nas questões 03 e 04: O conteúdo é atrativo e de fácil compreensão? e o conteúdo do caderno é atrativo e estimula leitura? (respectivamente)? Avaliou-se se o conteúdo foi apresentado de forma clara, compreensível e estimulante para o público-alvo; na questão 05: O aspecto visual do caderno (ilustrações, figuras, diagramação)? Foram avaliados quanto à sua contribuição para a estética e didática do material; e pôr fim a questão 06: Como você avalia o Produto Educacional (PE) - Caderno Formativo: Apoiar para incluir para o processo de ensino e aprendizagem? Fizeram uma avaliação geral do caderno formativo, considerando todos os aspectos discutidos e sua relevância para aprendizagem dos apoiadores. A seguir, apresento uma descrição detalhada de cada item avaliado, considerando as possíveis respostas fornecidas pelos participantes (quadro 4):

Quadro 4 - Detalhamento da avaliação

(continua)

| <b>Critério Avaliado</b>                     | <b>Muito Adequado/Relevante</b>  | <b>Adequado/Relevante</b>  | <b>Pouco Adequado/Relevante</b>                                    | <b>Inadequado/Irrelevante</b>                           |
|--|--|--|--|---|
| <b>1. Nome do Produto</b>                    | Totalmente condizente com a proposta e comunicativo de forma clara.                | Alinhado ao objetivo, mas poderia ser mais descritivo ou impactante.               | Não reflete completamente a essência do material.                  | Irrelevante ou desconexo com a proposta.                |
| <b>2. Tipo e objetivo do Produto</b>         | Compatíveis com as necessidades dos estudantes apoiadores.                         | Pertinentes, mas poderiam ser aprimorados para maior eficácia.                     | Apresentam limitações significativas para atender às expectativas. | Não correspondem às necessidades / objetivos esperados. |
| <b>3. Atratividade e clareza do conteúdo</b> | Completamente acessível, envolvente e favorece o aprendizado.                      | Compreensível e interessante, mas apresenta aspectos que poderiam ser aprimorados. | Não atende totalmente à clareza ou à atratividade esperada.        | Confuso, desinteressante ou de difícil entendimento.    |
| <b>4. É atrativo e estimula leitura</b>      | Indispensável e atende plenamente às necessidades do público-alvo.                 | Útil e aplicável, mas poderia ser melhorado em aspectos específicos.               | Utilidade limitada no contexto incluído.                           | Não relevante ou útil para o objetivo proposto.         |
| <b>5. Aspectos visuais</b>                   | Elementos visuais atrativos, bem organizados e funcionais complementam o conteúdo. | Satisfatórios, mas apresentam pequenas falhas ou áreas a serem otimizadas.         | Limitados, comprometendo sua eficácia ou estética.                 | Mal organizados, pouco atrativos ou irrelevantes.       |

(fim do quadro)

| Critério Avaliado   | Muito Adequado/Relevante                   | Adequado/Relevante                              | Pouco Adequado/Relevante               | Inadequado/Irrelevante  |
|---|--|---|--|---|
| <b>6. Produto Educacional no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.</b> | Atendeu ou excedeu as expectativas gerais. | Satisfatório, mas com potencial para melhorias. | Apresenta deficiências significativas. | Não atingiu as expectativas gerais ou os objetivos propostos. |

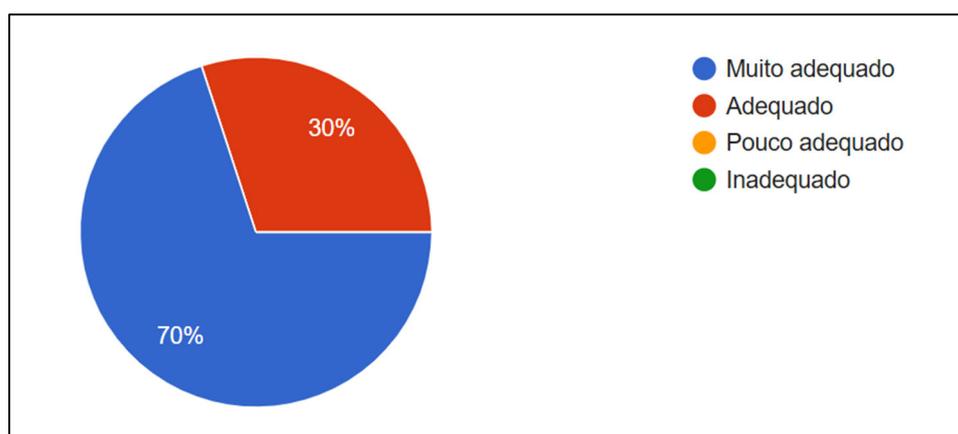
Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa, baseado em Santos; Lima (2021).

## 7.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir do formulário eletrônico, a validação do produto educacional “Apoiar para Incluir” os resultados obtidos são detalhados abaixo, cada questão é detalhada com a inclusão do gráfico correspondente:

**I - Avaliação do nome do produto:** A maioria dos apoiadores participantes (70%) considerou o nome do produto "Muito adequado", refletindo sua aderência ao objetivo do material. Uma parcela menor (30%) avaliou como "Adequado", totalizando 100% dos apoiadores que participaram da avaliação do caderno formativo (Figura 7):

Figura 7 - Gráfico representando a avaliação do nome do produto

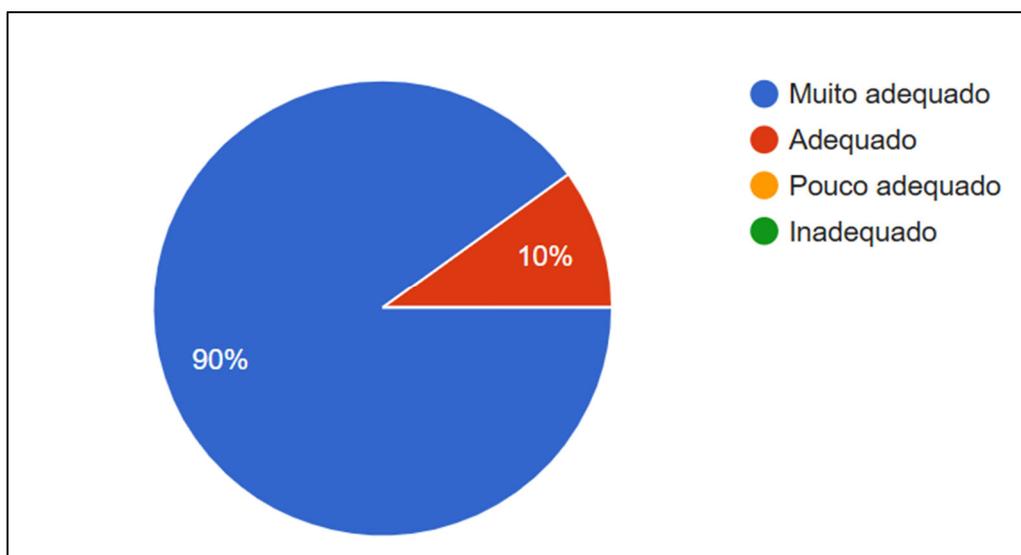


Fonte: Dados da pesquisa

Descrição da imagem: gráfico em formato de pizza, dividido em duas cores. A cor azul representando 70% e cor Vermelha 30%. Ao lado uma legenda. Marcador azul indicando muito adequado, vermelho adequado, laranja pouco adequado e verde inadequado.

**II - Tipo e objetivo do produto:** O formato de caderno formativo e o objetivo do material foram amplamente aprovados, com 90% dos apoiadores participantes indicando que era "Muito adequado" e 10% classificando como "Adequado". Totalizando 100% dos apoiadores participantes sem quaisquer avaliações negativas do produto (figura 8).

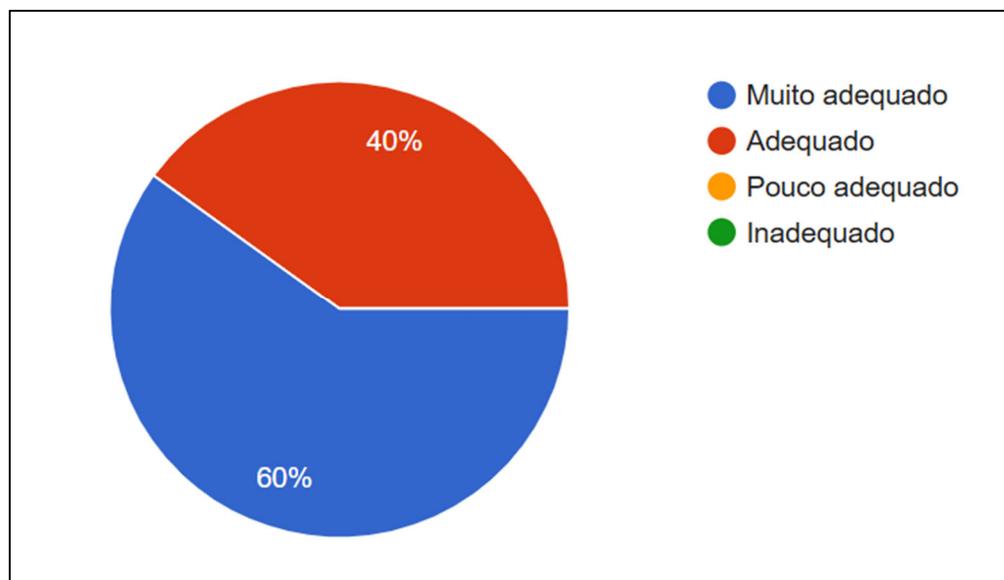
Figura 8 - Tipo e objetivo do produto



Fonte: Dados da pesquisa

Descrição da imagem: gráfico em formato de pizza, dividido em duas cores. A cor azul representando 90% e cor Vermelha 10%. Ao lado uma legenda. Marcador azul indicando muito adequado, vermelho adequado, laranja pouco adequado e verde inadequado.

**III - Atratividade e clareza do conteúdo:** Os participantes avaliaram se o conteúdo do caderno era de fácil compreensão. A maioria (60%) atribuiu a classificação "Muito adequado", enquanto 40% considerou "Adequado". Total de 100% dos apoiadores participantes, sem nenhuma avaliação negativa (figura 9).

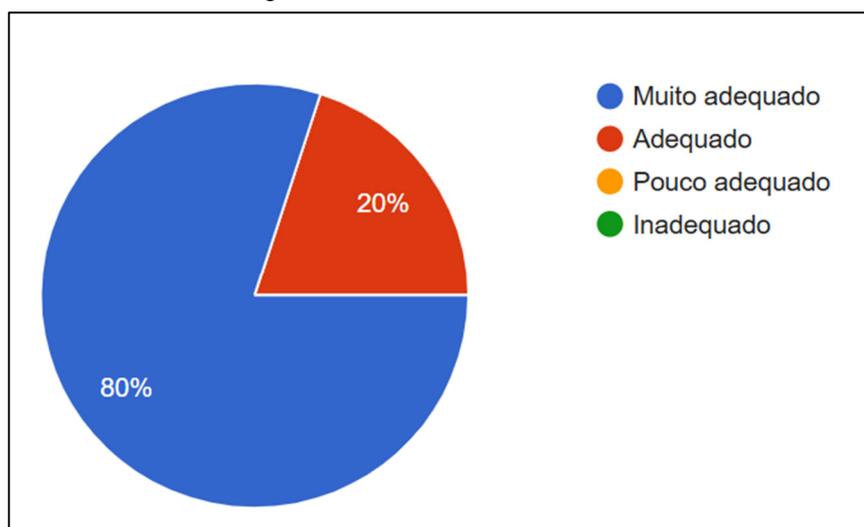
Figura 9 - **Atratividade e clareza do conteúdo**

Fonte: Dados da pesquisa

Descrição da imagem: gráfico em formato de pizza, dividido em duas cores. A cor azul representando 60% e cor Vermelha 40%. Ao lado uma legenda. Marcador azul indicando muito adequado, vermelho adequado, laranja pouco adequado e verde inadequado.

**IV – Atratividade e estímulo à leitura:** Os apoiadores participantes avaliaram a forma como o caderno atrai suas atenções e facilita o engajamento dos leitores, estimulando a leitura. Conforme os resultados obtidos, 80% dos apoiadores julgaram como “Muito adequado” e 20% como “Adequado”. Total de 100% de avaliação positivas, sem avaliações negativas (figura 10).

Figura 10 - Atratividade e estímulo à leitura

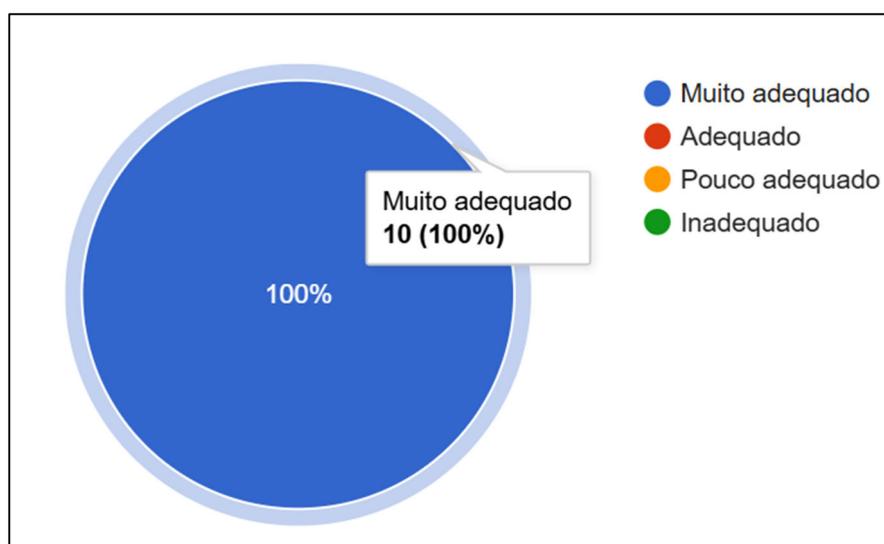


Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Descrição da imagem: gráfico em formato de pizza, dividido em duas cores. A cor azul representando 80% e cor Vermelha 20%. Ao lado uma legenda. Marcador azul indicando muito adequado, vermelho adequado, laranja pouco adequado e verde inadequado.

**V - Atratividade visual do material:** Os aspectos visuais do caderno, como ilustrações e diagramação, foram amplamente elogiados, com 100% dos participantes classificando como "Muito adequado". Nenhum participante avaliou como "Pouco adequado" ou "Inadequado" (figura 11).

Figura 11 - Atratividade visual do material

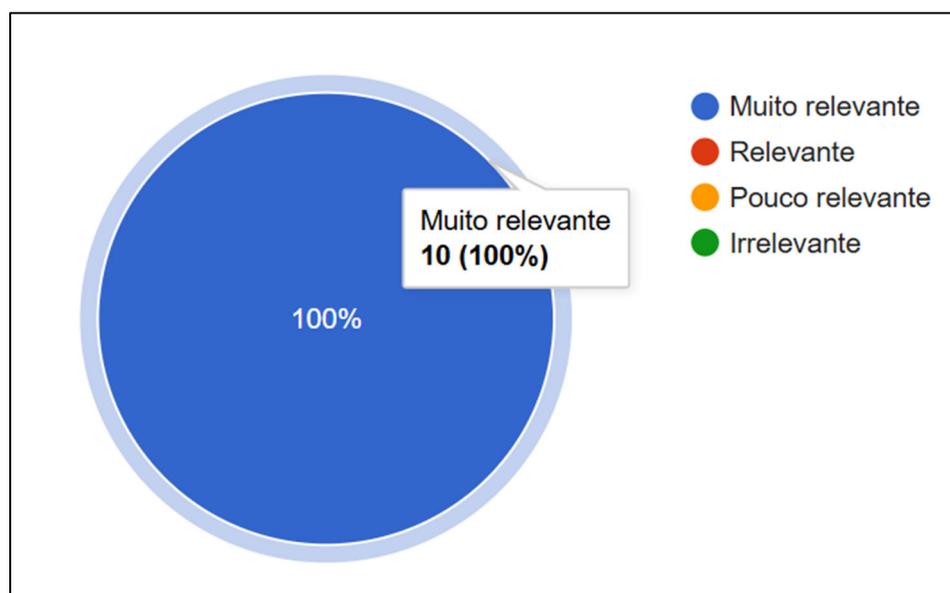


Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Descrição da imagem: gráfico em formato de pizza, com um círculo cheio na cor azul representando 100%. Ao lado uma legenda. Marcador azul indicando muito adequado, vermelho adequado, laranja pouco adequado e verde inadequado.

**V - Relevância do produto como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem inclusivo:** Ao avaliar esse quesito 100% dos apoiadores participantes atribuíram a classificação "Muito adequado", indicando a percepção positiva quanto à sua utilidade. Não foram registradas avaliações negativas (figura 12).

Figura 12 - Relevância do produto como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem inclusivo



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Descrição da imagem: gráfico em formato de pizza, com um círculo cheio na cor azul representando 100%. Ao lado, uma legenda com marcadores coloridos: azul para muito adequado, vermelho para adequado, laranja para pouco adequado e verde para inadequado.

A avaliação do material por estudantes apoiadores assegura a relevância e a aplicabilidade prática do conteúdo apresentado, os resultados apontam que o caderno atende às demandas reais dos estudantes apoiadores dentro do contexto acadêmico da universidade. Portanto, o caderno formativo transcende sua aplicação prática imediata para os apoiadores e se apresenta como um recurso educativo importante para todos os atores envolvidos no processo de inclusão, fortalecendo a consciência e a corresponsabilidade dos professores na construção de um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo.

Concluo com a certeza de que este caderno não é apenas um instrumento pedagógico, mas também um reflexo de um ideal: o de que a educação inclusiva é possível, necessária e transformadora, e porque não reparadora. É um convite para que todos – estudantes apoiadores, docentes e gestores – sejam unânimes na construção

de um ambiente acadêmico mais justo, onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas, e onde cada indivíduo tenha a oportunidade de alcançar seu potencial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como os estudantes apoiadores do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) percebem o programa, suas atribuições e as atividades de apoio destinadas aos estudantes com deficiência. Ao longo do estudo, foi possível compreender que a atuação desses estudantes vai além do suporte acadêmico, envolvendo também aspectos socioemocionais, a eliminação de barreiras atitudinais e estruturais, e a promoção da inclusão dentro do ambiente universitário. Foram numerosos os desafios enfrentados ao longo do percurso que culminaram na realização desta pesquisa. Entre eles, destacam-se as greves de professores e técnicos administrativos, que impactaram diretamente o andamento das atividades acadêmicas, além do atraso na divulgação do parecer pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o que postergou o início efetivo da coleta de dados. Apesar desses obstáculos, a persistência e a dedicação foram fundamentais para a conclusão deste trabalho, cada obstáculo trouxe lições valiosas sobre resiliência e determinação, reforçando a importância de superar adversidades em prol da produção científica. Outra dificuldade foi encontrar referenciais teóricos acerca da temática, encontrei pouquíssimos teóricos que discutem o assunto, o que dá uma relevância ainda maior a minha pesquisa.

Os resultados desta investigação revelaram contribuições significativas do programa Estudante Apoiador para a inclusão e permanência de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A percepção dos estudantes apoiadores demonstrou que, embora o programa seja um passo essencial para a acessibilidade e o apoio individualizado, há áreas que precisam de aprimoramento, como maior capacitação dos apoiadores, expansão de recursos e fortalecimento das estratégias de acompanhamento institucional.

Entre as principais dificuldades identificadas, destaca-se a escassez de recursos, tanto financeiros quanto humanos, para atender à demanda de estudantes com deficiência. Além disso, os apoiadores relatam desafios relacionados à gestão do tempo e à necessidade de equilibrar suas responsabilidades acadêmicas com as atividades de apoio. Estas questões reforçam a importância de políticas mais

estruturadas e integradas, que contemplam tanto os discentes apoiados como os apoiadores.

Como sugestões para pesquisas futuras, propõe-se: investigar o impacto do programa estudante apoiador em outras instituições de ensino superior, permitindo uma análise comparativa das práticas inclusivas no Brasil; explorar como a formação inicial e continuada dos apoiadores pode ser aprimorada para garantir um suporte mais qualificado; analisar a percepção dos estudantes com deficiência em relação ao programa, identificando suas expectativas e os aspectos mais significativos do apoio recebido; examinar o papel da Tecnologia Assistiva no fortalecimento do trabalho do estudante apoiador, ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem; transformar o programa de estudante apoiador em uma política nacional, deixando de ser exclusividade de algumas instituições, para abranger um público maior e promover um processo inclusivo mais amplo para as pessoas com deficiência na educação superior. Esta pesquisa deixa um legado de reflexões sobre a importância de programas de apoio como ferramentas para uma inclusão. Que os avanços aqui apresentados possam inspirar novas iniciativas e fortalecer o compromisso das instituições de ensino com a construção de uma sociedade mais justa e acessível. Este trabalho reafirma a importância de iniciativas que coloquem a inclusão no centro do processo educacional, apoiando as diferenças como potenciais transformadores do ambiente acadêmico e da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ASCOM - UFRB. **UFRB é a primeira universidade a adotar integralmente a lei de cotas**. Cruz das Almas, 2012. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/biblioteca/cfp/noticias/119-ufrb-e-a-primeira-universidade-a-adotar-integralmente-lei-de-cotas>. Acesso em: 29 agosto 2023.

APOIO. *In*: DICIO, **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Ed. Melhoramentos. 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/buscar=0&f=0&t=0&palavra=apoio>. Acesso em: 11 de julho 2024.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inclusiva**: uma abordagem teórico-prática. Rio de Janeiro: Penso editora, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 13 outubro 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARROS, C. B. Educação inclusiva: saberes, práticas e emancipação. *In*: CASTRO, A. S. A.; BASTOS, E.R.O.; SOUZA, Z. F. J. **Educação inclusiva formação e experiências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020.

BARROS, C. C. Educação Inclusiva: saberes, práticas e emancipação. *In*: CASTRO, A. S. A.; BASTOS, E.R.O.; SOUZA, Z. F. J. **Educação inclusiva formação e experiências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020.

BASTOS, E. R. O. Educação em tempos de inclusão/exclusão: um novo espaço para o outro? *In*: CASTRO, A. S. A.; BASTOS, E.R.O.; SOUZA, Z. F. J. **Educação inclusiva formação e experiências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020.

BORROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos da metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 setembro 2022.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 novembro 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 27 outubro 2023.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2022**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília 24 de abril de 2002. Disponível em: <

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 02 outubro 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a lei n. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm)>. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005. Cria a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 1 ago. 2005. Disponível em: [https://ufrb.edu.br/portal/images/legislacao/lei\\_ufrb.pdf](https://ufrb.edu.br/portal/images/legislacao/lei_ufrb.pdf). Acesso em: 15 novembro 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: < <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. acesso em: 29 outubro 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 08 setembro 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.934-de-25-de-julho-de-2024-574500579>. Acesso em: 6 agosto 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em:< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540compilada.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm)>. Acesso em: 03 setembro 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB). Disponível em:< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm)>. Acesso em: 03 setembro 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador: Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior.** SECADI/SESu, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 dezembro 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº

555, de 5 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 12 dezembro 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510**, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 de outubro 2022.

CAIADO, K. R. M.; BERRIBILE, G. R.; SARAIVA, L. A. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: *Trajetórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos: Edufscar, 2013.

CALHEIROS, M. N. S. **Publicado edital com 67 bolsas para o programa Aluno Apoiador**. Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2023. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/publicado-edital-com-67-bolsas-para-programa-aluno-apoiador#:~:text=O%20estudante%20apoiador%20pode%20atuar,alimenta%C3%A7%C3%A3o%20realiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20c%C3%B3pias%20de>. Acesso em: 11 julho 2024.

CARNEIRO, C. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. **Revista Psicologia USP** [online], 2018, v.29, n.2, p.314 – 321. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/7gFBf3bL9XnZn5JnxdChXNH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 setembro 2023.

CARVALHO, J. M.; TOMAZ, M. S. C. Martin Buber e a fenomenologia: o encontro no discurso filosófico e psicológico. *Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia da Unesp*, v. 43, n. 4, p. 203–224, out./dez. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/trans/a/gXLj8jdX3bN3Lyv68ZH5dpN/?utm\\_source=chatgpt.com#](https://www.scielo.br/j/trans/a/gXLj8jdX3bN3Lyv68ZH5dpN/?utm_source=chatgpt.com#). Acesso em: 24 novembro 2024.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 413–428, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvVT86tFY9cG66nN/>. Acesso em: 10 dezembro 2024.

CORREIA, P. C. H. As práticas inclusivas na sociedade: pressupostos para uma inclusão compreensiva. In: CASTRO, A. S. A.; BASTOS, E.R.O.; SOUZA, Z. F. J. **Educação inclusiva formação e experiências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020.

CURY, C. R. J. Incluir: um direito de todos. In: *Educação especial / inclusiva: princípios e políticas públicas: VI Congresso Baiano de Educação Inclusiva – CBEI e IV Simpósio Brasileiro de Educação Especial*. Curitiba: Editora CRV, 2022.

DAVIS, L. J. **Enforcing normalcy**: Disability, deafness, and the body. New York: Verso, 1995).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 outubro 2023.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: 1.ed. Atlas, 2015.

EVÊNCIO, K. M. de M.; FALCÃO, G. M. B. Inclusão de acadêmicos com deficiência na educação superior: Uma revisão bibliográfica na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1610–1623, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16053>. Acesso em: 1 out. 2023.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4070132/mod\\_resource/content/1/FOUCAULT.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4070132/mod_resource/content/1/FOUCAULT.pdf). Acesso em: 24 de novembro 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, A. L. A.; Mendes, M. T. Núcleo de acessibilidade: uma estratégia institucional de permanência de estudantes com deficiência?. In: anais do 10º congresso brasileiro de educação especial, 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos..., Galoá**, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/nucleo-de-acessibilidade-uma-estrategia-institucional-de-permanencia-de-estudant?lang=pt-br> Acesso em: 12 dezembro 2024.

FREITAS, R. Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5–20, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 18 dez. 2024.

FRISON, L. M. B.; MORAIS, M. A. C. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Poesias pedagógicas**: v.8, n.2, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poesis/article/view/14064>. Acesso em: 15 outubro 2022.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva**: Apropriação, demandas e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 346 p., 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>. Acesso em: 08 setembro 2024.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER,

R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

GARCIA, J.C. D.; QUEIROZ, F. M. M. G.; SILVA, D. S. P. Da educação inclusiva ao emprego inclusivo: transição mediante o emprego apoiado. In: RODRÍGUEZ, F.M.D. *et al.* **Educação especial em tempos de transformação**: VI Congresso Baiano de Educação Inclusiva – CBEI e IV Simpósio Brasileiro de Educação Especial. Curitiba: Editora CRV, 2022.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. esp., p. 33–40, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n9MVpKJ5r7FTknh9rVv9rdc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 novembro 2024.

GARLAND-THOMSON, R. **Extraordinary Bodies**: figuring physical disability in American Culture and Literature. New York: Columbia University Press, 1997.

GIL, A. C. **Como Elabora Projetos de Pesquisa**. São Paulo: 7.ed. Atlas, 2023.

GIL, A. C.; SILVA, S. P. M. O método fenomenológico na pesquisa sobre empreendedorismo no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 17, n. 41, p. 99-113, abr. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2735/273537756008.pdf>. Acesso em: 15 novembro 2024.

GODOY, J. P. *et al.* Rol de tutor par: experiência de estudantes de medicina. **Educación Médica**, Chile, v.149, p.765-772. 2021. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/reader/8dd1d4858565aad9a6cf2765ead6ad1fa348d8aa>>. Acesso em: 03 setembro 2023.

GONÇALVES, M. F.; GONÇALVES, A. M.; FIALHO, B. F.; GONÇALVES, I. M. F. A importância da monitoria acadêmica no ensino superior. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e313757, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v3i1.3757. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3757>. Acesso em: 21 set. 2023.

GUIMARÃES FILHO, D. R. SINÉSIO, L. E. M. Metodologias problematizadoras e concepções de aprendizagem: percepções docentes do impacto da pandemia da Covid-19. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 50, p. e-269819, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450269819por. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/227446>. Acesso em: 25 nov. 2024.

GUIMARÃES, M.C. A.; BORGES, A. A. P.; PETTEN, A. M. V. N. V. Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2021, v. 27. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0059>>. Acesso em: 16 outubro 2022.

INEP. **Relatório do quinto ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quinto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 6 agosto 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>>. Acesso em: 01 outubro 2023.  
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>>. Acesso em: 01 outubro 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. Agência de Notícias IBGE, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 19 julho 2024.

LANDIM, C. C. C. L. *et al.* Políticas nacionais da Educação Especial brasileira entre 1994 e 2023: diferentes propostas; desafios constantes. **Revista Videre**, Dourados, v. 16, n. 35, p. 144–165, 2024. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/17510>. Acesso em: 6 agosto 2024.

LEITE, P. S. C. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In: CIAIQ2018 - **Atas do Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**, 7., 2018, Fortaleza. Investigação Qualitativa em Educação. Volume 1. Disponível em: [https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/225609/mod\\_forum/intro/1656-Texto%20Artigo-6472-1-10-20180621%20%281%29.pdf](https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/225609/mod_forum/intro/1656-Texto%20Artigo-6472-1-10-20180621%20%281%29.pdf). Acesso em: 19 janeiro 2025.

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1523–1537, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp2.13825. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825>. Acesso em: 26 outubro 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva**: orientações pedagógicas. In: BRASIL. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP/MEC, 2007. Disponível em: <[https://novaescolaead.com.br/ava/pluginfile.php/2353/mod\\_glossary/attachment/201/FAVERO.%20PANTOJA.%20MANTOAN.%20Atendimento%20Educacional%20Especializado.pdf](https://novaescolaead.com.br/ava/pluginfile.php/2353/mod_glossary/attachment/201/FAVERO.%20PANTOJA.%20MANTOAN.%20Atendimento%20Educacional%20Especializado.pdf)>. Acesso em: 16 outubro 2022.

MATOS, A. P. S.; PIMENTEL, S. C. A prática docente para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. **Práxis educacional**, v. 15, n. 35, p. 77-95, 2019. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5663>>. Acesso em: 8 outubro 2022.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9. Ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006. 406 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de avaliação da educação superior. Coordenação-geral de avaliação de cursos de graduação e instituições de educação superior. **Documento orientador de avaliação institucional na modalidade de educação presencial**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/cpa/documentos/documento-orientador-de-avaliacao-institucional-inep.pdf>. Acesso em: 24 novembro 2024.

MIRANDA, T. G.; OLIVEIRA, G. K. A. P. Políticas afirmativas e inclusão educacional da pessoa com deficiência na universidade: tendências e desafios. In: **Educação especial em tempos de transformação: VI Congresso Baiano de Educação Inclusiva – CBEI e IV Simpósio Brasileiro de Educação Especial**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

MUSSI, R. F. F. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista sustinere**. Rio de Janeiro: v.7, p. 414-430, jul- dez, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/41193/32038>. Acesso em: 12 outubro 2022.

NASCIMENTO, F. S.; SANTOS, D. O.; NASCIMENTO, L. G. Políticas acadêmicas de atendimento aos discentes dos cursos de graduação de uma universidade federal. **Revista Administração Educacional**, Recife, v. 13, n. 1, p. 04-20, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/251803>. Acesso em: 15 novembro 2024.

NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, pág. 141-148, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/4WhJkzJ77wqK6XCvHFwsqSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 novembro 2024.

ONU. Human Rights Council. Report of the Special Rapporteur on the rights of persons with disabilities. **General Assembly**. Distr.: General. 20 dezembro 2016. [http://2353/mod\\_glossary/attachment/201/FAVERO.%20PANTOJA.%20MONTANOAN.%20Atendimento%20Educativo%20Especializado.pdf](http://2353/mod_glossary/attachment/201/FAVERO.%20PANTOJA.%20MONTANOAN.%20Atendimento%20Educativo%20Especializado.pdf)>. Acesso em: 16 outubro 2022.

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Madrid: CERMI-Cinca, 2008.

PIMENTEL, S. C. Práticas educacionais inclusivas: com a palavra atores sociais da educação na Bahia. In: **Educação especial em tempos de transformação**: VI Congresso Baiano de Educação Inclusiva – CBEI e IV Simpósio Brasileiro de Educação Especial. Curitiba: Editora CRV, 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: < <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf> >. Acesso em: 29 agosto 2023.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. Disponível em <[https://www.academia.edu/31121677/VYGOTSKY\\_uma\\_perspectiva\\_hist%C3%B3rico\\_cultural\\_da\\_educa%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/31121677/VYGOTSKY_uma_perspectiva_hist%C3%B3rico_cultural_da_educa%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 16 outubro 2022.

RISCO. In: **DICIO, dicionário online de português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 27 setembro 2024.

RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (org.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Brasília: CORDE, 2008.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: [http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo\\_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf](http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf). Acesso em: 17 dezembro 2024.

ROSA, A. P. M.; GOI, M. E. J. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 10, 26 de março de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>. Acesso em: 21 novembro 2024.

SALES, I. H.; TORRES, J. P. Inclusão de estudantes com deficiência visual em uma Universidade Federal Mineira. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. e20/1–23, 2022. DOI: 10.5902/1984686X66425. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66425>. Acesso em: 13 dezembro 2024.

SAMPIERI, R. H.; COLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: 5.ed. Penso, 2013.

SANTOS, A. L. C.; *et al.* Dificuldades apontadas por professores do programa de mestrado profissional em ensino de biologia para o uso de metodologias ativas em escolas de rede pública na Paraíba. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 6, n. 4, pág. 21959-21973, abr. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/9324/7869>. Acesso em: 12 dezembro 2024.

SANTOS, A. R.; *et al.* A importância do aluno apoiador no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **III Congresso Paraense de Educação Especial (CPEE)**, Pró-Reitoria de Graduação (PROEG) – NAIA, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, PA, 24 a 26 nov. 2016. Disponível em: [https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Comunicacao\\_2016/A\\_IMPORTANCIA\\_DO\\_ALUNO\\_APOIADOR.pdf](https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Comunicacao_2016/A_IMPORTANCIA_DO_ALUNO_APOIADOR.pdf). Acesso em: 12 dezembro 2024.

SANTOS, J. B.; FARIAS, S. R. R. Políticas de inclusão no ensino superior e formação à luz da teoria crítica da sociedade. In: **Educação especial em tempos de transformação**: VI Congresso Baiano de Educação Inclusiva – CBEI e IV Simpósio Brasileiro de Educação Especial. Curitiba: Editora CRV, 2022.

SANTOS, J. E.; LIMA, A. S. T. Elaboração, aplicação, avaliação e validação do produto educacional: cartilha ambiental – resíduos sólidos no contexto da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 21, p. e11149, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.15628/rbept.2021.11149>. Acesso em: 19 janeiro 2025.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, mar./abr. 2009, p. 10-16.

Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319). Acesso em: 27 setembro 2024.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Acesso em: 17 dezembro 2024.

SERAFIM, M. P. EDITORIAL - Rumo à educação superior inclusiva, de qualidade e socialmente referenciada. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online]. 2022, v. 27, n. 02, p. 222-226. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200001>. Acesso 16 outubro 2022.

SERAFIM, M; DIAS, R.; ETULAIN, C.R. Os cortes no orçamento da ciência brasileira: da fronteira sem fim ao fim da linha? Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 26, n. 3, p. 654-657, 2021. Disponível em: <Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300001>>. Acesso em: 20 junho 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: 23.ed. 2007.

SMITH, J. A.; FLOWERS, P.; LARKIN, M. **Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research**. London, UK, 2021. Disponível em: <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5282221>. Acesso em: 24 setembro 2021

SMITH, J. A.; OSBORN, M. **Interpretative phenomenological analysis: 2007** [online]. Disponível em: [https://med-fom-familymed-research.sites.olt.ubc.ca/files/2012/03/IPA\\_Smith\\_Osborne21632.pdf](https://med-fom-familymed-research.sites.olt.ubc.ca/files/2012/03/IPA_Smith_Osborne21632.pdf). Acesso em: 24 setembro 2023. [sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html](https://www.sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html)>. Acesso em: 01 outubro 2023.

UFRB. **Comitê de Acompanhamento do Ingresso por Cotas na UFRB é referência no país.** Cruz das Almas, 2019. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/5395-comite-de-acompanhamento-do-ingresso-por-cotas-na-ufrb-e-referencia-no-pais>. Acesso em: 29 agosto 2023.

UFRB. **NUPI - Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão.** Cruz das Almas, 2023. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/nupi/index.php/sobre/acoes-de-apoio-academico>>. Acesso em: 02 setembro 2023.

UFRB. NUPI - Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão. **Programa de Apoio Acadêmico Estudante Apoiador.** Cruz das Almas, 2023. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/nupi/index.php/programas/apoio-academico-estudante-apoiador>. Acesso em: 02 setembro 2023.

UNB. **Programa de Tutoria para Acessibilidade (PTA).** Brasília, 2023. Disponível em: [http://www.ppne.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=108&Itemid=378](http://www.ppne.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108&Itemid=378). Acesso em: 02 setembro 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Universidade seleciona apoiadora educacional.** 2019. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade-seleciona-apoiador-educacional/>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro Acadêmico de Vitória. Núcleo Setorial de Acessibilidade – NACE/CAV. **Edital 2019.1 – Estudante Apoiador.** Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40691/1981757/NACE+Edital+2019.1+Retificado.pdf/abf63d93-147c-495b-8937-48abd23d14b2> . Acesso em: 22 fevereiro 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital PROAES/UFMS nº 14, de 13 de março de 2024.** Seleção de estudante de graduação para apoio aos estudantes com deficiência em 2024 – Auxílio de Apoio Educacional. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=517612> . Acesso em: 22 fevereiro 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Departamento de Assistência Estudantil. **Processo Seletivo Simplificado nº 001/2019/DAEST/Comissão de Inclusão e Acessibilidade/PROGESP** – Monitoria aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: [https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/1721/1/PSS%2001\\_2019\\_Bolsa%20e%20Inclus%3a%20e%20Acessibilidade...pdf](https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/1721/1/PSS%2001_2019_Bolsa%20e%20Inclus%3a%20e%20Acessibilidade...pdf) . Acesso em: 22 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PROAES. Secretaria de Acessibilidade e Inclusão. **Edital PROAES/UFF nº 01/2024 – Programa Apoio à Inclusão: Estudante Apoiador(a)** . Disponível em: <https://www.editais.uff.br/8684#:~:text=Descri%C3%A7%C3%A3o%3A,%2D%20Edit al%20n%C2%BA%2001%2F2024> . Acesso em: 22 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)**. Manuais. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/manuais/>. Acesso em: 22 fevereiro 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Catálogo Institucional UFRB 2023**. Cruz das Almas: UFRB, 2023. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/images/documentos/catalogo-ufrb-2023.pdf>. Acesso em: 15 novembro 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Seleção pública para concessão de auxílio para compra de kit-PCD de tecnologia assistiva: **Edital PROGRAD 021/2024**. Pró-Reitoria de Graduação, 2024. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1R-Mog\\_UEDTg6FZ9BGBIsIkjcv6Wjfrs8/view](https://drive.google.com/file/d/1R-Mog_UEDTg6FZ9BGBIsIkjcv6Wjfrs8/view). Acesso em: 12 dezembro 2024.

VARTANIAN, D. *et al.* **Plano de ensino**: ACH0042 - Resolução de problemas II. 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/374117256\\_Plano\\_de\\_ensino\\_ACH0042\\_-\\_Resolucao\\_de\\_Problemas\\_II](https://www.researchgate.net/publication/374117256_Plano_de_ensino_ACH0042_-_Resolucao_de_Problemas_II). Acesso em: 27 outubro 2024.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4.ed., 1991. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317737/mod\\_resource/content/1/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317737/mod_resource/content/1/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf). Acesso em: 21 novembro 2024.

WENDELL, S. **The Rejected Body: Feminist Philosophical Reflections on Disability**. Nova York: Routledge, 1996.

WHO - World Health Organization. **International Classification of functioning, disability and health: ICF**. World Health Organization; 2001. [Zn5JnxdChXNH/?format=pdf&lang=pt>](https://www.who.int/classifications/icf). Acesso em: 01 setembro 2023.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ESTUDANTES APOIADORES

#### UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESTUDANTE APOIADOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)

Caro (a) discente,

Fazemos parte do PPGECID (Programa de Pós-Graduação Científica, Inclusão e Diversidade) e nossa pesquisa trata de questões que podem interessar a você que desempenha ou desempenhou o papel de estudante apoiador de estudantes da graduação e por isso queremos contar com sua participação

Precisamos de algumas informações, garantindo total sigilo sobre elas, além disso, seu nome não será divulgado. Queremos analisar como estudantes apoiadores do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) percebem o programa e as atribuições do Estudante Apoiador para estudantes com deficiência.? Quando a pesquisa estiver concluída, previsão para final de 2024 todo material será disponibilizado.

Agradecemos sua atenção e colaboração e contamos com seu aceite, para responder ao roteiro de entrevista conduzido por mim (Wilma de Jesus Teixeira).

Wilma de Jesus Teixeira

Mestrando do PPGECID – UFRB

[wilmafisio1981@gmail.com](mailto:wilmafisio1981@gmail.com)

Declaro que li e aceito participar da presente pesquisa **UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESTUDANTE APOIADOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB).**

(  ) Sim      (  ) Não

Nome:

---

1 – Como você se identifica:

Masculino (  )      Feminino (  )      Outro (  )

---

2 – Data de Nascimento

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

3 - Qual o curso de graduação que está cursando? Semestre? Campus?

### **Percepção e Avaliação do Programa de Inclusão da UFRB (NUPI) e do Papel de Estudante Apoiador**

#### **Percepção do Programa NUPI e Atribuições como Estudante Apoiador:**

Como você percebe o programa do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da UFRB? Quais são as atribuições específicas do papel de Estudante Apoiador para alunos com deficiência na UFRB?

Qual é a sua visão geral sobre este programa institucional?

#### **Desafios, Áreas de Apoio e Avaliação das Contribuições:**

Quais desafios você enfrenta como estudante apoiador da UFRB?

Em quais áreas você sente que precisa de mais apoio para desempenhar suas funções como estudante apoiador?

Como você avalia suas contribuições para a inclusão e formação dos alunos com deficiência na universidade?

#### **Fragilidades, Perspectivas de Avanço e Sugestões de Melhoria:**

Quais são, na sua opinião, as principais fragilidades do programa e das políticas de inclusão adotadas pela UFRB?

Com base em sua experiência como estudante apoiador, quais perspectivas você enxerga para o avanço do programa e das políticas de inclusão na universidade?

Você tem alguma sugestão ou recomendação para melhorar o funcionamento do programa e a eficácia das políticas de inclusão na UFRB?

#### **Experiências, Impacto do Trabalho e Necessidade de Formação:**

Existe alguma experiência ou caso específico que você gostaria de compartilhar sobre seu trabalho como estudante apoiador na UFRB?

Como você percebe o impacto do seu trabalho como estudante apoiador na vida dos alunos com deficiência da UFRB?

Vocês recebem algum tipo de treinamento e/ou capacitação para exercerem o papel de estudante apoiador com os colegas com deficiência? Você sente necessidade de uma formação para atuar como estudante apoiador? Como podemos garantir que os estudantes apoiadores da UFRB tenham acesso contínuo a informações atualizadas sobre as diferentes deficiências, estratégias de apoio, recursos disponíveis e direitos legais dos alunos com deficiência, de forma a capacitá-los efetivamente para desempenhar seu papel de apoio de maneira abrangente e inclusiva?

## APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RECÔNCAVO DA BAHIA -  
UFRB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESTUDANTE APOIADOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)

**Pesquisador:** Wilma de Jesus Teixeira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 82388824.0.0000.0056

**Instituição Proponente:** Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.055.764

**Apresentação do Projeto:**

As informações dos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas do projeto

(PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2333410.pdf, de 03/09/2024 e/ou do projeto completo (PROJETO\_DETALHADO\_BROCHURA\_INVESTIGADOR.pdf, de 03/09/2024).

**Resumo**

"A perspectiva da inclusão no Brasil constitui um desafio complexo e crucial no contexto contemporâneo. A inclusão engloba a busca por equidade e oportunidades para todos os membros da sociedade, independentemente de sua origem, capacidades ou circunstâncias. Nesse contexto, políticas públicas e regulamentações desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão, visando mitigar desigualdades socioeconômicas e garantir acesso equitativo a recursos e participação ativa na sociedade. No ensino superior inclusão refere-se à criação de oportunidades equitativas para que estudantes de diversos contextos socioeconômicos, culturais, étnicos, raciais, de gênero, com deficiências e outras características possam acessar e dar continuidade ao ensino superior. Estas oportunidades podem ser otimizadas pelo estudante apoiador, este desempenha um papel crucial na promoção da inclusão de discentes com deficiência no ensino superior. Ao oferecer suporte prático, acadêmico e emocional, esses estudantes contribuem para a acessibilidade das

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa  
**Bairro:** Centro **CEP:** 44.380-000  
**UF:** BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS  
**Telefone:** (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RECÔNCAVO DA BAHIA -  
UFRB



Continuação do Parecer: 7.055.764

instalações e materiais, auxiliam na adaptação das atividades acadêmicas e criam um ambiente inclusivo que valoriza a diversidade, garantindo que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade. Diante dessa realidade, o presente trabalho objetiva: Analisar como os estudantes apoiadores do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), avaliam o programa e as atribuições do Estudante Apoiador para estudantes com deficiência. Será desenvolvido um estudo no âmbito de uma abordagem qualitativa, para conhecer, caracterizar, examinar minuciosamente e elaborar sínteses sobre o objeto de pesquisa, através de ferramentas metodológicas; uma revisão literária, através de leituras de teses, dissertações, artigos científicos e legislações que colaborem com a temática a ser estudada, trazendo uma análise mais descritiva do estudo. O lócus da pesquisa será a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em seus sete campi (centros de ensino), incluirá os estudantes apoiadores de discentes com deficiência, maiores de 18 anos, devidamente matriculados na instituição de ensino UFRB, que estejam ou á estiveram desempenhados o papel de estudante apoiador, através da aplicação de entrevista semiestruturada para obtenção dos dados, pois são instrumentos de pesquisa de baixo custo e fácil aplicação. A análise de dados será feita através da análise de conteúdo, afim de obter o maior número possível de informações, organizar e categorizar estes dados". (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2333410.pdf, de 03/09/2024, p. 3).

" Considerando a perspectiva dos estudantes apoiadores do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), é esperado que haja uma avaliação positiva do programa e das atribuições do Estudante Apoiador para estudantes com deficiência. Supõe-se que os estudantes apoiadores reconhecerão a importância do seu papel na promoção da inclusão no ensino superior, percebendo que suas ações contribuem significativamente para a acessibilidade das instalações e materiais, adaptação das atividades acadêmicas e criação de um ambiente inclusivo. Além disso, espera-se que esses estudantes apontem desafios e áreas de melhoria no programa, visando aprimorar ainda mais o suporte oferecido aos discentes com deficiência, garantindo assim uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos os alunos". (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2333410.pdf, de 03/09/2024, p. 4).

#### Metodologia

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa  
**Bairro:** Centro **CEP:** 44.380-000  
**UF:** BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS  
**Telefone:** (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RECÔNCAVO DA BAHIA -  
UFRB



Continuação do Parecer: 7.055.764

"A pesquisa adotará um estudo de caso, explorando a fundo o programa de Estudante Apoiador do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Será qualitativa e fenomenológica interpretativa, buscando compreender as experiências e significados dos estudantes apoiadores e dos discentes com deficiência. A coleta de dados incluirá entrevistas semiestruturadas com estudantes apoiadores, escolhidos intencionalmente, maiores de 18 anos e ativos na UFRB. O NUPI será o lócus da pesquisa, considerando sua expertise em políticas inclusivas. Será utilizada análise de conteúdo para interpretar os dados. Os critérios de inclusão envolvem a matrícula ativa na UFRB e experiência passada ou presente como estudante apoiador. A pesquisa visa entender os desafios enfrentados e as necessidades dos estudantes apoiadores, além de propor um projeto de formação para eles, visando melhorar o suporte aos discentes com deficiência. Aspectos éticos serão rigorosamente seguidos, incluindo a obtenção do consentimento informado dos participantes e a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFRB. O projeto visa garantir a confiabilidade, privacidade e segurança dos dados, respeitando as diretrizes éticas estabelecidas". (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2333410.pdf, de 03/09/2024, p. 4).

"Critério de Inclusão:

A coleta de dados incluirá entrevistas semiestruturadas com estudantes apoiadores, escolhidos intencionalmente, maiores de 18 anos e ativos na UFRB".

(PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2333410.pdf, de 03/09/2024, p. 5).

**Objetivo da Pesquisa:**

"Objetivo Primário:

Analisar como os estudantes apoiadores, do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), percebem o programa e as atribuições e atividades de apoio aos Estudante Apoiador para estudantes com deficiência.

Objetivo Secundário:

Identificar a percepção de estudantes apoiadores da UFRB acerca deste programa institucional; ;  
Compreender os desafios enfrentados por esses  
estudantes e as áreas onde precisam de apoio; ;  
Verificar a percepção do estudante apoiador em relação as  
suas contribuições para a inclusão e a formação dos alunos com deficiência; ;  
Detectar com base no olhar do  
estudante apoiador fragilidades e perspectivas para o avanço do programa, políticas de inclusão  
adotadas pela UFRB; ;  
Elaborar como produto para formação do estudante apoiador".  
(PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2333410.pdf, de 03/09/2024,

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa  
**Bairro:** Centro **CEP:** 44.380-000  
**UF:** BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS  
**Telefone:** (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br

Continuação do Parecer: 7.055.764

p. 4).

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

"Riscos:

Como estudante apoiador, os riscos relacionados a participação do estudante apoiador na pesquisa podem incluir possíveis desconfortos emocionais ao discutir suas experiências: a) o desconforto pela presença do pesquisador nos encontros; b) o constrangimento perante os colegas pelo eventual erro ou posicionamento político ou de outra ordem, o estudante poderá solicitar que não se publique e c) discordância de algo dito em momento de discussão, mas que não representa o posicionamento do/a estudante, pode ser solicitada a retirada. Não há riscos políticos ou de qualquer outra natureza associada ao seu posicionamento pessoal. Para minimizar os possíveis riscos identificados, serão adotadas as seguintes estratégias: A) Desconforto pela presença do pesquisador nos encontros, medidas: 1) flexibilidade - oferecer a possibilidade de realizar encontros individuais ou em pequenos grupos para que os participantes se sintam mais à vontade; 2) consentimento informado - deixar claro que a participação é voluntária e que o participante pode optar por se retirar ou pedir que o pesquisador se ausente em qualquer momento, sem prejuízo para sua participação na pesquisa; 3) anonimato e confidencialidade - Garantir que as informações coletadas serão tratadas de forma confidencial e que os dados pessoais não serão vinculados diretamente às opiniões expressas durante os encontros. B) Constrangimento perante os colegas por eventual erro ou posicionamento, medidas: 1) revisão prévia - antes da publicação ou divulgação de qualquer material, oferecer ao participante a oportunidade de revisar o conteúdo relacionado às suas contribuições. Se o participante sentir que uma opinião ou comentário pode causar constrangimento, ele pode solicitar a omissão ou edição dessa parte; 2) ambiente seguro - promover um ambiente de respeito e apoio mútuo durante as discussões, enfatizando que erros são normais e que a pesquisa não tem como objetivo julgar ou avaliar os participantes; 3) orientação sobre publicação - mesmo garantindo ao anonimato, explicar claramente que o participante pode solicitar que certas informações ou opiniões não sejam publicadas se considerar que podem causar constrangimento ou algum tipo exposição desnecessária; 4) definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de estudo e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento da entrevista, a qual terá duração de cerca de 30 a 40 minutos a entrevista completa por cada participante. C) Discordância com algo dito durante a discussão, medidas: 1) direito de revisão - oferecer aos participantes a chance de revisar transcrições ou notas de suas falas. Se houver discordância com algo que foi

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa  
**Bairro:** Centro **CEP:** 44.380-000  
**UF:** BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS  
**Telefone:** (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RECÔNCAVO DA BAHIA -  
UFRB



Continuação do Parecer: 7.055.764

dito ou se o participante sentir que um comentário não reflete corretamente seu posicionamento, ele pode solicitar que essa parte seja removida ou ajustada; 2) emenda de falas - permitir que o participante faça correções ou esclarecimentos após a discussão, garantindo que sua contribuição final esteja alinhada com o que realmente deseja expressar. Esses riscos estão em conformidade com as definições estabelecidas pela Resolução 466/2012 do CNS. O participante terá acesso ao registro deste consentimento sempre que solicitado, por um período de até cinco (05) anos.

**Benefícios:**

Os benefícios desta pesquisa são diversos e podem impactar positivamente diferentes áreas: Aprimoramento do Programa de Estudante Apoiador: Ao identificar as percepções e avaliações dos próprios estudantes apoiadores, a pesquisa pode fornecer insights valiosos sobre pontos fortes e áreas de melhoria do programa. Isso pode levar a ajustes e melhorias que tornem o programa mais eficaz na promoção da inclusão de estudantes com deficiência. Melhoria da Experiência Acadêmica dos Estudantes com Deficiência: Ao compreender como os estudantes apoiadores percebem seu papel e suas atribuições, é possível entender melhor como esse suporte pode ser otimizado para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Isso pode levar a uma experiência acadêmica mais positiva e inclusiva para esses alunos. Promoção da Igualdade de Oportunidades no Ensino Superior: Ao garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso equitativo ao ensino superior e recebam o apoio necessário para ter sucesso em seus estudos, a pesquisa contribui para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais e para a redução das desigualdades socioeconômicas. Contribuição para Políticas Públicas e Práticas Inclusivas: Os resultados da pesquisa podem informar políticas públicas e práticas institucionais relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Isso pode ajudar outras instituições de ensino a desenvolver programas e serviços mais eficazes para promover a inclusão e a acessibilidade. Fortalecimento do Debate sobre Inclusão e Acessibilidade: A pesquisa pode contribuir para o debate público e acadêmico sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior, aumentando a conscientização sobre essas questões e promovendo ações concretas para enfrentar os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência".

(PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2333410.pdf, de 03/09/2024, p. 5).

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estudo nacional, unicêntrico, de natureza qualitativa, que tem como finalidade analisar como os estudantes apoiadores, do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da Universidade Federal do

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa  
**Bairro:** Centro **CEP:** 44.380-000  
**UF:** BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS  
**Telefone:** (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RECÔNCAVO DA BAHIA -  
UFRB



Continuação do Parecer: 7.055.764

Recôncavo da Bahia (UFRB), percebem o programa e as atribuições e atividades de apoio aos Estudante Apoiador para estudantes com deficiência, sendo relacionada a uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade do CETENS/UFRB.

Número de participantes no Brasil: 10

Previsão de início do estudo: 01/11/2024

Previsão de encerramento do estudo: 01/02/2025

(PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2333410.pdf, de 03/09/2024, p. 6).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide o campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Parecer de aprovação

1. TCLE (TERMO\_CONSENTIMENTO\_LIVRE\_ESCLARECIDO\_TCLE.pdf, de 03/09/2024).

1.1 Atendida.

1.2 Atendida.

1.3 Atendida.

1.4 Atendida.

2. Informações Básicas do Projeto (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2333410.pdf, de 16/08/2024). Cronograma (CRONOGRAMA.pdf) e projeto completo (PROJETO\_DETALHADO\_BROCHURA\_INVESTIGADOR.pdf, de 16/08/2024, de 16/08/2024)

2.1 Atendida.

2.2 Atendida.

2.3 Atendida.

2.4 Atendida.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Seu projeto foi aprovado e a coleta de dados poderá ser iniciada junto aos participantes da pesquisa. O CEP/UFRB deseja sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e aguardará o recebimento dos relatórios parciais e final nos prazos pertinentes previstos no cronograma, por meio de notificação via plataforma brasil, conforme a Resolução do CNS nº 466/2012, item XI.2, letra d.

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa  
**Bairro:** Centro **CEP:** 44.380-000  
**UF:** BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS  
**Telefone:** (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RECÔNCAVO DA BAHIA -  
UFRB**



Continuação do Parecer: 7.055.764

O modelo dos relatórios encontra-se na página  
[https://www2.ufrb.edu.br/cep/images/Formularios/Modelo\\_relatorio\\_parcial\\_ou\\_final.pdf](https://www2.ufrb.edu.br/cep/images/Formularios/Modelo_relatorio_parcial_ou_final.pdf)

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo   | Postagem               | Autor                      | Situação |
|---|---|------------------------|----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2333410.pdf     | 03/09/2024<br>10:50:13 |                            | Aceito   |
| Outros  | CARTA_RESPOSTA.pdf                                | 03/09/2024<br>10:46:51 | Wilma de Jesus<br>Teixeira | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO_DETALHADO_BROCHURA_INVESTIGADOR.pdf       | 03/09/2024<br>10:41:24 | Wilma de Jesus<br>Teixeira | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO_TCLE.pdf | 03/09/2024<br>10:40:51 | Wilma de Jesus<br>Teixeira | Aceito   |
| Cronograma  | CRONOGRAMA.pdf                                    | 03/09/2024<br>10:40:36 | Wilma de Jesus<br>Teixeira | Aceito   |
| Brochura Pesquisa   | BROCHURA_PESQUISA.pdf                             | 03/09/2024<br>10:40:16 | Wilma de Jesus<br>Teixeira | Aceito   |
| Folha de Rosto  | FOLHA_DE_ROSTO.pdf                                | 16/08/2024<br>11:29:07 | Wilma de Jesus<br>Teixeira | Aceito   |
| Outros  | CARTA_CONVITE.pdf                                 | 16/08/2024<br>11:01:18 | Wilma de Jesus<br>Teixeira | Aceito   |
| Outros  | DESENHO_DA_PESQUISA.pdf                           | 30/04/2024<br>11:25:10 | Wilma de Jesus<br>Teixeira | Aceito   |
| Outros  | ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA.pdf         | 30/04/2024<br>11:24:18 | Wilma de Jesus<br>Teixeira | Aceito   |
| Outros  | TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_SINGILO.pdf            | 30/04/2024<br>11:23:50 | Wilma de Jesus<br>Teixeira | Aceito   |
| Outros  | TERMO_DE_AUTORIZACAO_DE_USO_DE_IMAGEM.pdf         | 30/04/2024<br>11:22:55 | Wilma de Jesus<br>Teixeira | Aceito   |
| Outros  | DECLARACAO_ACEITE.pdf                             | 30/04/2024<br>11:21:19 | Wilma de Jesus<br>Teixeira | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa  
**Bairro:** Centro **CEP:** 44.380-000  
**UF:** BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS  
**Telefone:** (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** [eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br](mailto:eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RECÔNCAVO DA BAHIA -  
UFRB



Continuação do Parecer: 7.055.764

CRUZ DAS ALMAS, 04 de Setembro de 2024

---

**Assinado por:**  
**Fábio Santos de Oliveira**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa  
**Bairro:** Centro **CEP:** 44.380-000  
**UF:** BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS  
**Telefone:** (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br

## APÊNDICE C

## Avaliação do produto Educacional: Caderno formativo

\* Indicates required question

Através deste forms peço a colaboração de vocês estudantes apoiadores para avaliarem o caderno formativo, no processo de ensino aprendizagem.



1. Confirme seu email: \*

\_\_\_\_\_

2. 1 - Como você considera o nome do produto?

*Mark only one oval.*

- Muito adequado
- Adequado
- Pouco adequado
- Inadequado

3. 2 - Como você considera o tipo de produto o objetivo do produto?

*Mark only one oval.*

- Muito adequado  
 Adequado  
 Pouco adequado  
 Inadequado

4. 3 - O conteúdo é atrativo e de fácil compreensão ?

*Mark only one oval.*

- Muito adequado  
 Adequado  
 Pouco adequado  
 Inadequado

5. 4 - O conteúdo do caderno é atrativo e estimula leitura?

*Mark only one oval.*

- Muito adequado  
 Adequado  
 Pouco adequado  
 Inadequado

6. 5 - O aspecto visual do caderno( Ilustrações, figuras, diagramação).

*Mark only one oval.*

- Muito adequado  
 Adequado  
 Pouco adequado  
 Inadequado

7. 6 - Como você avalia o Produto Educacional(PE) - Caderno Formativo : Apoiar para incluir para o processo de ensino e aprendizagem? \*

*Mark only one oval.*

- Muito relevante
- Relevante
- Pouco relevante
- Irrelevante

---

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

---