



Formação médica de portadores de deficiências físicas no Brasil: uma abordagem fenomenológica

Medical training of individuals with physical disabilities in Brazil: a phenomenological approach

Formación médica de portadores de discapacidades físicas en Brasil: un enfoque fenomenológico

Nayara Neves Mariano¹, Alexandre de Araújo Pereira¹, Albert Nilo da Costa¹, Camila do Carmo Said¹.

RESUMO

Objetivo: Explorar e analisar a percepção de médicos com deficiência física sobre a sua trajetória e formação no Ensino Superior no Brasil, concentrando-se nas suas experiências e desafios enfrentados. **Métodos:** A pesquisa qualitativa foi conduzida através de entrevistas individuais semiestruturadas com 08 médicos que adquiriram deficiência física durante ou antes da graduação. Os dados foram interpretados usando a técnica de análise de conteúdo. **Resultados:** Os achados apontaram a ausência de apoio formal e a presença de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e limitações sociais. No entanto, a rede de apoio de familiares, colegas e professores teve um papel significativo no enfrentamento destes desafios. **Conclusão:** A pesquisa conclui que, para um processo de inclusão eficaz, não é suficiente apenas a presença de pessoas com deficiência no Ensino Superior. É essencial compreender as perspectivas desses indivíduos, dar voz às suas demandas e necessidades, e buscar soluções ativas para superar as desigualdades e dificuldades vivenciadas.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência, Universidades, Educação especial, Educação médica.

ABSTRACT

Objective: To explore and analyze the perceptions of physicians with physical disabilities regarding about their trajectory and training in University Education in Brazil, focusing on their experiences and the challenges they face. **Methods:** The qualitative research was conducted through individual semi-structured interviews with 08 physicians who acquired physical disabilities during or prior to graduation. The data were interpreted using content analysis technique. **Results:** The findings pointed to the absence of formal support and the presence of architectural, pedagogical, and social limitations. However, the support network of family, peers, and teachers played a significant role in overcoming these challenges. **Conclusion:** The research concludes that for an effective inclusion process, it is not enough to merely have people with disabilities present in higher education. It is essential to understand the perspectives of these individuals, give voice to their demands and needs, and actively seek solutions to overcome the inequalities and difficulties.

Keywords: Disabled persons, Universities, Special education, Medical educational.

RESUMEN

Objetivo: Explorar y analizar la percepción de médicos con discapacidad física sobre su trayectoria y formación en la Educación Superior en Brasil, enfocándose en sus experiencias y desafíos enfrentados. **Métodos:** Se realizó una investigación cualitativa a través de entrevistas individuales semiestruturadas con 08 médicos que adquirieron discapacidad física durante o antes de la graduación. Los datos fueron interpretados utilizando la técnica de análisis de contenido. **Resultados:** Los hallazgos señalaron la ausencia de apoyo formal y la presencia de barreras arquitectónicas, pedagógicas y limitaciones sociales. Sin embargo, la red de apoyo de familiares, colegas y profesores jugó un papel significativo en el enfrentamiento de estos desafíos. **Conclusión:** La investigación concluye que, para un proceso de inclusión efectivo, no es suficiente solo la presencia de personas con discapacidad en la Educación Superior. Es esencial comprender las

¹ Universidade Professor Edson Antônio Velano (UNIFENAS), Belo Horizonte - MG.

perspectivas de estos individuos, dar voz a sus demandas y necesidades, y buscar soluciones activas para superar las desigualdades y dificultades experimentadas.

Palabras clave: Personas con discapacidad, Universidades, Educación especial, Educación médica.

INTRODUÇÃO

Este estudo revela os achados de uma pesquisa de mestrado realizada com médicos portadores de deficiência física, abordando sua jornada educacional no ensino superior. Seu principal objetivo é analisar a percepção desses médicos sobre sua formação no Brasil. A pesquisa tem como foco entender os desafios, as oportunidades e as experiências vivenciadas por esses médicos ao longo de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Espera-se, com isso, contribuir para a elaboração de políticas e práticas educativas inclusivas que atendam às necessidades específicas desses profissionais. Esse propósito está alinhado aos fundamentos do Estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) e à Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Contudo, observa-se uma discrepância entre as normativas legais e a realidade prática, especialmente no que tange ao acesso e permanência na educação.

A inclusão de alunos com deficiência é um desafio em todos os níveis educacionais, tanto em instituições privadas quanto públicas. O Senso da Educação Superior de 2021 aponta que, entre 2011 e 2018, houve 20.206 novas matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil, correspondendo a apenas 0,22% do total de matrículas em cursos de graduação (INEP 2022). Essa realidade reflete as políticas públicas de inclusão, visando a democratização do ensino e o incentivo à conclusão da educação básica. No entanto, a educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos neste nível, pois o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior ainda não são plenos. A inclusão destes alunos no ensino superior e os obstáculos encontrados são pouco conhecidos, tornando-se crucial entender a inserção e trajetória desses estudantes em cursos de medicina. O aumento do ingresso de pessoas com deficiência no ambiente universitário não implica, necessariamente, na efetiva implementação de políticas inclusivas.

A presença desses alunos em sala de aula não garante sua permanência na universidade, devido a vários fatores, como a inadequação do atendimento às suas necessidades de aprendizado. Para resolver isso, é imprescindível que as instituições de ensino adotem medidas urgentes. Dada a autonomia das universidades, conforme a Constituição Brasileira, é fundamental que as instituições de ensino superior pratiquem a educação inclusiva, adaptando as metodologias pedagógicas às necessidades individuais de cada aluno, sobretudo aqueles com deficiência. A educação deve ser acessível a todos, e as universidades devem estar preparadas para acolher esses alunos, garantindo assim seu acesso e permanência (ALVES LQ, 2022). Dessa forma, a presente pesquisa visa aprofundar o entendimento sobre as experiências e percepções desses médicos. A seguir, a metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos será detalhada.

MÉTODOS

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com enfoque na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty M (1996). Tal escolha metodológica baseia-se na premissa de que a experiência do médico com deficiência, enquanto fenômeno perceptível, está intrinsecamente ligada ao seu corpo vivido. Conforme Merleau-Ponty M (1996), o corpo vivido é o veículo fundamental pelo qual o mundo é sentido e compreendido. A análise dos dados foi orientada pela metodologia de análise de conteúdo de Bardin L (2011), que inclui a identificação de temas recorrentes e a análise contextual com relação às histórias de vida.

Este processo buscou elucidar como os médicos com deficiência percebem, interpretam e interagem com seu mundo profissional, levando em conta a interação contínua entre o corpo, a prática médica e o ambiente clínico. Conforme Bauer MW e Gaskell G (2017), a abordagem qualitativa foi escolhida pela possibilidade de os médicos, já estabelecidos profissionalmente e anteriormente alunos de medicina, expressarem suas percepções sobre sua formação, relações com instituições educacionais e desafios de inserção profissional devido às deficiências físicas. A coleta de dados ocorreu entre abril e julho de 2019. Para obter uma

Categoria de análise: a deficiência e a trajetória de vida

Esta categoria aborda elementos ligados à história de vida dos médicos portadores de deficiência, enfocando principalmente em aspectos como o ambiente familiar, a decisão de seguir a carreira médica, as redes de suporte disponíveis e a percepção pessoal que cada um tem sobre sua deficiência. Estes fatores são cruciais para compreender integralmente suas experiências e trajetórias.

[...] E eu acho que com essa loucura (de trabalhar muito para conseguir o dinheiro da mensalidade), eu tinha que mostrar mais do que os meus colegas. Eu tinha que superá-los e consegui superá-los muitas vezes. Então assim, não tinha dificuldade nisso. [...] por isso que o pessoal, quando eu começo a trabalhar não percebe a minha deficiência. Só eu sei [...] porque hoje eu tenho dificuldade para falar, dificuldade de respirar [...] (EM6 Cifoesciose grave e Hemiplegia, 50 anos).

No excerto analisado, percebe-se a determinação dos entrevistados em superar os desafios impostos por suas trajetórias de vida, demonstrando uma postura resiliente frente aos obstáculos. Indivíduos com deficiência frequentemente optam por ocultar sua condição para evitar estigmas e preconceitos relacionados à sua capacidade, o que, por consequência, os mantém à margem das estatísticas oficiais e do reconhecimento de suas necessidades específicas, como aponta Goffman E (1988). É comum que pessoas com deficiência não busquem alterações sociais ou institucionais significativas, preferindo alcançar suas conquistas por meio de esforços individuais. Esta abordagem de auto-responsabilização e rejeição ao papel de vítima evidencia uma maturidade subjetiva. Entretanto, essa postura, quando exacerbada, pode levar a uma pressão excessiva sobre si mesmos, afetando negativamente sua saúde mental.

Destaca-se, portanto, a importância de uma mediação institucional que equilibre as demandas legítimas dessa população sem cair nos extremos da piedade ou do privilégio, em busca de equidade, conforme discutido por Sassaki RK (2007). A forma como as pessoas com deficiência percebe a si mesmas influencia diretamente em seu processo de autoimagem e autoconceito, elementos cruciais para a autoaceitação (ZILLOTTO DM E SANTOS ER, 2008). Esta não é um estado estático, mas sim um processo dinâmico e gradual, que envolve a interação entre fatores internos, como autoimagem, autoestima, autoconceito e resiliência, e externos, como influências da mídia, ambiente, sociedade, família e amigos. Este processo é construído a partir da observação de como os estímulos externos impactam o enfrentamento da deficiência, conforme elucidado por Soares JCG *et al.* (2017). Com base nessa autoaceitação e no entendimento de suas limitações e potencialidades, surge um comportamento pautado na autocrítica.

[...] Eu tenho colega que sai da Faculdade achando que dá conta de tudo. Gente, é desse cara que a gente tem que ter medo. É do corajoso que a gente tem que ter medo. Porque de quem sabe suas limitações, a gente não precisa ter medo nenhum não. Porque ele não vai entrar em coisa que não pode. [...] Assim, só que essa autocrítica da sua limitação não é incentivada durante a Faculdade. Não estou falando de pessoa com deficiência não, porque a pessoa com deficiência não precisa incentivar, a pessoa com deficiência é confrontada com as suas limitações o dia inteiro. (EH7, Visão subnormal severa, 30 anos).

Na fala do entrevistado, observa-se a ênfase na busca por igualdade de direitos por parte das pessoas com deficiências, que almejam uma integração plena na sociedade. Este desejo surge após um período de marginalização social, onde o principal objetivo é alcançar o reconhecimento e o direito de participar ativamente da vida em sociedade, sem que a deficiência represente um obstáculo devido à falta de adaptações estruturais, arquitetônicas e comunicacionais, imposições frequentemente estabelecidas pela maioria "normal", conforme discutido por Monteiro RMC (2016). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, implementada no Brasil em 2015, é destacada como um marco significativo.

Ela sublinha a importância de incluir as perspectivas das pessoas com deficiência em todos os âmbitos sociais, reconhecendo suas identidades e fortalecendo a noção de autoadvocacia, como apontado por Skliar C (2003). Esta abordagem propiciou uma nova percepção das pessoas com deficiência, não mais centrada

exclusivamente em suas limitações, mas reconhecendo-as em sua plena diversidade, como enfatizado por Dantas TC (2017). A compreensão da autoadvocacia foi particularmente desafiadora para aqueles que convivem com pessoas com deficiência, incluindo pais, amigos e professores, que frequentemente estabelecem uma relação de proteção excessiva, conforme mencionado por Neves TRL (2005).

No entanto, aprender a autoadvocacia é essencial para que as pessoas com deficiência se sintam empoderadas e capazes de gerir suas próprias vidas. Isso exige mudanças tanto individuais quanto sociais, incluindo a desconstrução de conceitos limitantes que impedem a plena participação cidadã. A transformação dessa visão, tanto coletiva quanto individual, sobre a capacidade e o valor das pessoas com deficiência é fundamental para a construção de sociedades mais justas e equitativas, como argumenta Dantas TC (2017). Além disso, para que as pessoas com deficiência não apenas enfrentem barreiras físicas e atitudinais, mas também exerçam seu papel na sociedade com autonomia e poder de decisão sobre suas vidas, é crucial a existência de uma rede de apoio robusta, tendo a família como um pilar central.

Meus pais sempre me trataram igual aos outros. Então eles nunca falaram assim: você é deficiente ... não tinha essa palavra, não existia essa palavra. [...] e o interessante é que a minha mãe, sempre muito rígida nesse ponto, porque ela me tratava como os outros (irmãos)... tudo igual [...] Ela falava assim: Eu não aceito você sem diploma e ponto. Então eu tinha que estudar. [...] Eles sempre me incentivaram a fazer Medicina [...] até porque até hoje, é um sonho de um pai e de uma mãe ter um filho doutor, né? (EH8, Hemiplegia, 54 anos.)

O núcleo familiar representa o primeiro ambiente de referência e socialização para a criança, onde cada integrante da família desempenha um papel crucial no desenvolvimento e na inclusão social do indivíduo com deficiência. Este contexto familiar é essencial para a redefinição de valores e padrões, os quais são determinantes no desenvolvimento da criança, moldando adultos com autoestima elevada e capacidade para enfrentar e superar desafios, conforme destacado por Chacon MCM (2011) e Sales FA (2017). É dentro desse contexto familiar que a criança com deficiência forma seus valores, compreende o mundo e constrói sua identidade. Entender a dinâmica das relações familiares, assim, torna-se fundamental para uma compreensão aprofundada da pessoa com deficiência, conforme apontado por estudos brasileiros (BRASIL, 2013).

Categoria de análise: inserção e a vivência de pessoas com necessidades educacionais no ensino superior

A categoria em questão foi desenvolvida com base nos relatos dos participantes sobre suas experiências e percursos no âmbito do ensino superior, enfatizando os significados que eles atribuem a essas vivências. Durante a investigação, ficou evidente que a escolha pelo curso de Medicina se origina de uma variedade de fatores, englobando diferentes tipos de motivações. Essas incluem uma combinação, principalmente, de elementos afetivos e cognitivos, além de fatores contextuais em menor escala. Entre as motivações mais frequentes, destacam-se a vocação, o interesse pelo ato de cuidar e experiências pessoais.

Aí eu já ali já decidi que eu ia fazer psiquiatria assim. [...] Só depois que eu formei que eu falei para todos que iria fazer psiquiatria. Aí eu falei assim, é, "não, eu vou fazer alguma coisa que eu possa ser bom naquela coisa". Porque é isso. Quando a pessoa entende [...] Veja, é a mesma coisa de uma pessoa de um metro e cinquenta de altura, sonhar em ser jogador de basquete. Ela pode ser jogadora de basquete? Pode, não tem nada que impeça ela, mas dificilmente ela vai ser boa naquilo. Então, assim, eu poderia optar em fazer anatomia patológica? Poderia, mas seria um sofrimento, né? (EH7, Visão Subnormal Severa, 30 anos).

A jornada para que pessoas com deficiência se tornem médicos é intrincadamente complexa, caracterizada por um caminho extenso e repleto de obstáculos. Essa trajetória transcende as dificuldades iniciais na escolha do curso, envolvendo não apenas aspectos vocacionais, mas também contextuais, além de uma profunda autoconsciência e capacidade de autoanálise. Posteriormente à decisão pela carreira médica, esses indivíduos enfrentam o desafio adicional de ingressar e se manter no ensino superior, um

processo ainda marcado pela necessidade de superar barreiras de natureza arquitetônica, pedagógica e atitudinal. A inserção no ambiente acadêmico representa um marco significativo na vida das pessoas com deficiência, que historicamente foram tuteladas e agora buscam romper com as barreiras sociais, desenvolvendo empoderamento e autoadvocacia. Essa transição é reforçada pela própria formação superior, que capacita esses indivíduos a criticarem a normalização do tratamento inferior a que são frequentemente submetidos (DANTAS TC, 2017). Além disso, estudantes com deficiência, ao ingressarem na universidade, se veem confrontados com uma gama de sentimentos e emoções desafiadores.

Ao assumirem a posição de estudantes universitários, eles experimentam uma tensão entre o estigma associado à deficiência e o valor conferido pela educação superior, resultando em contradições sobre se autoidentificar como estudantes com deficiência (ALMEIDA JG de A e FERREIRA TC, 2018). Com a Portaria nº 3.284/2003, normas de acessibilidade tornaram-se essenciais para a autorização e credenciamento de instituições de ensino superior no Brasil, levando ao mapeamento de alunos com deficiência e à implementação de políticas inclusivas (BRASIL, 2003). Mudanças significativas na acessibilidade foram introduzidas nos processos seletivos de admissão ao ensino superior, com recomendações para cada etapa, desde a elaboração do edital até a correção das provas (BRASIL, 2008). Iniciativas como o Programa Incluir facilitaram o financiamento para a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições.

Apesar desses avanços na legislação brasileira sobre inclusão e nas normas de adaptações arquitetônicas e pedagógicas, ainda há confusão entre inclusão e integração, indicando que a inclusão efetiva nas universidades permanece um desafio (BASSALOBRE JN, 2008). Atualmente, espera-se que os estudantes com deficiência se adaptem a ambientes pré-estruturados, sem que haja mudanças significativas nas atitudes, estruturas físicas ou currículos. No entanto, a pesquisa destacou que uma inclusão adequada não depende apenas de ações administrativas, mas também da participação ativa dos estudantes com deficiência, expressando suas necessidades e especificidades relacionadas à sua condição. É vital que o planejamento educacional inclusivo considere a singularidade e subjetividade de cada estudante, envolvendo-os nas decisões junto às instituições (NUERNBERG AH, 2009; OKA CM e NASSIF MCM, 2010; RAPOSO PN, 2006).

Além disso, as instituições de ensino superior devem se comprometer não só com o acesso e permanência desses alunos, mas também com a formação de profissionais preparados para atuar numa sociedade inclusiva, combatendo preconceitos e valorizando a diversidade (GARCIA RAB, BACARIN APS e LEONARDO NST, 2018). A pesquisa também revelou que as adaptações pedagógicas necessárias variam de acordo com cada tipo de deficiência e necessidade individual, ressaltando a importância da participação do aluno nas decisões sobre essas modificações. Isso leva a ajustes pedagógicos mais eficazes. Nesse contexto, escolas inclusivas não devem se pautar pela uniformidade curricular, mas sim reconhecer a necessidade de alterações na organização e gestão curricular e na formação de professores, bem como na distribuição da carga horária curricular obrigatória (CRÓ M de L, 2009).

Ah [...] a carga horária é essencial. Eu acho que é uma coisa interessante pra faculdade tentar ajudar. Assim, avaliar cada um, caso a caso. E ver a necessidade de cada... adaptar o curso também à pessoa em algumas situações. Por exemplo, igual no meu caso. Eu fiquei muito machucada na época do internato. De repente, se tivesse dividido mais os plantões, em plantões de seis horas, sabe assim? [...] Adequar pra pessoa. Não é que a pessoa vai fazer carga horário menor. Mas ajustar. Não é necessário diminuir. Mas senão, ajustar da melhor forma pra pessoa também, sabe? Eu acho que falta um pouco isso da faculdade. [...] Na verdade, é isso que eu estou te falando, a questão da adequação assim, principalmente nas disciplinas cirúrgicas. Pra quem tem uma limitação física é bem complicado. Porque eu acho que se a faculdade olhar com os olhos assim, [...] com um cuidado maior pro deficiente, pros alunos deficientes. Ele tende até ter mais ânimo. (EM3, Amputação de membros inferiores, 31 anos)

É fundamental para as instituições educacionais construir ou remodelar seus currículos conforme as diretrizes nacionais, baseando suas escolhas nas características e necessidades educativas de todos os

estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais, bem como nos recursos disponíveis. Neste processo, o papel do professor é essencial. Portanto, cada instituição deve se empenhar em adaptar o currículo de maneira eficaz, considerando a realidade individual de cada aluno (MASINI EFS e BAZON FVM, 2005). Por outro lado, apesar de Almeida JG de A e Ferreira EL (2018) destacarem que a inclusão, sob uma ótica ampla, significa garantir condições para uma permanência bem-sucedida, com respeito, igualdade e compreensão, frequentemente o conceito de acessibilidade ainda é limitadamente associado apenas a aspectos arquitetônicos. Essa limitação decorre da falta de compreensão abrangente sobre a deficiência e as diversas facetas da acessibilidade.

Cada lesão, cada pessoa, vai exigir uma adaptação especial. [...] Então, eu acho essa questão muito complexa porque muitas vezes são engenheiros, arquitetos, que não são cadeirantes, fazem os projetos malucos, talvez atenda a maioria dos deficientes, não sei. Teve um hotel que fui, era excelente, tudo, aí mandaram adaptar, fizeram a privada dessa altura, minha cadeira de banho não entrava, sabe assim? Então é complicado isso, porque é muito individual, é difícil generalizar. [...] Mas é isso, o básico é isso: banheiro, rampa, que é o que se faz hoje em dia, né? Mas centro cirúrgico vai depender da deficiência da pessoa, o que que ela quer fazer, então isso vai ter que ser, como foi comigo, é aquele, o miolinho ali. É personalizado [...] Você não sabe o que a pessoa vai precisar, então ele [...], vale muito mais esse carinho que existe na faculdade, entre a faculdade e o estudante, que na UNESP isso é muito forte comigo [...] é fazer pra cada um, de um por um mesmo. [...] Então, principalmente num processo de faculdade que a pessoa tá entrando lá no primeiro ano, e tem, vamos dizer, três anos pra chegar no centro cirúrgico, tem esse tempo pra faculdade se adaptar a ele. Entendeu? Talvez esse seja um ponto interessante, a faculdade ter em aberto uma infraestrutura, uma verba, vamos dizer assim, pra cada aluno com deficiência que entrar, ela usar essa verba pra adequar o que ele vai precisar no decorrer dos anos da faculdade dele. Porque dá pra fazer, não vão ter muitos deficientes, é pouco [...] 1 ou 2. (EM4, Paraplegia, 46 anos).

A adaptação dos espaços universitários para garantir a acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida ou deficiência visual representa um desafio significativo. Essa adequação, além de ser uma questão de segurança e prevenção de acidentes, favorece a socialização e a integração desses indivíduos no ambiente acadêmico. Segundo Abreu M e Antunes AP (2011), e Fernandes EM e Almeida LS (2007), a literatura ressalta a conexão entre barreiras físicas, sociais e educacionais e o sucesso da inclusão de alunos com deficiência. Anderson MPI (1993) aponta uma correlação positiva entre o êxito acadêmico desses estudantes e certas condições institucionais, incluindo sensibilidade e regulamentos adequados. Embora existam leis relativas à acessibilidade arquitetônica, a aplicação prática desses recursos ainda enfrenta desafios na realidade dos alunos.

No curso de Medicina, por exemplo, a questão das barreiras físicas é premente, visto que muitas instituições não possuem hospital próprio para atividades práticas, recorrendo a convênios com outros hospitais, onde a acessibilidade pode ser problemática. Surge então a questão: quem é responsável por garantir a acessibilidade dos alunos nesses locais? Silva KC (2016) argumenta que superar algumas barreiras vai além da implementação de leis ou propostas políticas. As particularidades de cada deficiência mostram que se limitar a leis ou definições técnicas não é suficiente para resolver as limitações do dia a dia universitário, pois cada estudante possui necessidades de aprendizagem únicas, e a padronização de serviços ou estratégias educacionais não é eficaz na minimização dos desafios enfrentados.

As barreiras atitudinais, definidas pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) como atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência, são particularmente difíceis de serem superadas devido ao preconceito arraigado. Figueira E. (2015) observa que o preconceito se baseia na desinformação e é um comportamento aprendido. Ferrari MALD e Sekkel MC (2007) e Ferreira LQA (2018) enfatizam a necessidade de maior conscientização e sensibilização da sociedade sobre a deficiência,

especialmente no meio acadêmico, pois é através da informação e do conhecimento que as barreiras atitudinais podem ser quebradas. Mazzoni AA e Torres EF (2005), assim como Adorno TW e Horkheimer M (1985), ressaltam que a falta de conhecimento por parte de colegas e professores sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiência contribui para a formação de conceitos equivocados e atitudes discriminatórias. O preconceito atua como uma barreira à experiência e ao relacionamento, gerando generalizações falsas que rejeitam a compreensão da realidade externa.

Em relação aos professores eu senti preconceito, muitas vezes. Teve um professor meu, de semiologia que resolvia testar assim, ele resolveu testar na frente dos pacientes. Aí ele, tipo assim, ele colocava alguma coisa na minha frente e falava comigo "preenche essa ficha pra mim". Eu falava não [...] Aí [...] E era assim, todos os dias. É, e aí [...] outra coisa que ele queria [...] e ele levava assim nas discussões sempre ele falava que eu precisava me apresentar para o paciente como uma pessoa com deficiência. E meus colegas poderiam falar assim "não, meu nome é Leandro, eu que vou te atender, sou acadêmico de medicina do quinto período". Eu tinha que falar "ó, meu nome é S., eu sou acadêmico do quinto período, se você autorizar eu posso te atender, eu tenho deficiência visual". Aí ele queria que eu fizesse isso, porque segundo ele era uma falta de respeito com o paciente e tal, não avisar. Aí a discussão foi pra frente ainda ... muita gente me pediu, eu falei "não falo, uai", nós vamos começar a pedir pra todas as pessoas se identificarem com pontos que incomodam ao professor. Então, assim, o professor for racista vai [...] O aluno vai ter que chegar e falar "olha, meu nome é André, eu sou negro, eu posso atender?" Se for misógino, vai falar "eu sou mulher, eu posso te atender?" Se for homossexual, vai ter que se apresentar como homossexual? [...] O preconceito acontece demais assim, sabe? E é dentro do curso. Acontecia demais assim. Mas sempre por parte dos professores, de colegas eu nunca notei. (EH7, Visão Subnormal Severa, 30 anos).

As metodologias adotadas pelos professores no contexto educacional são cruciais para impulsionar ou dificultar o processo de empoderamento de indivíduos com deficiência, conforme salientado por Ferreira LQA (2018). No meio acadêmico, espera-se que os docentes demonstrem maior receptividade e capacitação para lidar com a inclusão.

Contudo, as evidências mostram que ainda existem professores que enfrentam desafios ao interagir com alunos com deficiência, resultando, muitas vezes, em processos de exclusão desses estudantes. Uma questão recorrente, relatada por todos os entrevistados no estudo, foi a falta de sensibilidade de alguns professores. Este cenário ressalta a importância de uma formação pedagógica aprimorada para docentes do ensino superior, enfatizando a conscientização e a reflexão sobre suas responsabilidades na promoção de ações e estratégias que visem combater o preconceito.

Conforme apontado por Ferrari MALD e Sekkel MC (2007), é essencial que os professores sejam preparados não apenas em seus campos de especialização, mas também no que se refere à pedagogia inclusiva, compreendendo as nuances e necessidades específicas de alunos com deficiência. Essa preparação é fundamental para garantir um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo, onde todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas ou sensoriais, possam se sentir valorizados, respeitados e plenamente participativos no processo educacional.

CONCLUSÃO

Nos últimos anos, avanços legais e uma maior inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior impulsionaram mudanças nas instituições e na sociedade. Contudo, desafios como barreiras físicas e atitudinais persistem. A transformação para uma instituição inclusiva é gradual, exigindo a adaptação às necessidades individuais e a eliminação de preconceitos. A eficácia dos apoios depende do engajamento de professores e gestores, e a inclusão efetiva ainda enfrenta estigmatização e falta de práticas pedagógicas adequadas.

REFERENCIAS

1. ABREU M e ANTUNES AP. 2011. Alunos com necessidades educativas especiais: estudo de caso no ensino. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/186/1/Alunoscomnecessidades.pdf>. Acessado em: 9 de agosto de 2023.
2. ADORNO TW e HORKHEIMER M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. 2.ed. São Paulo: Jorge Zahar, 1985; 245.
3. ALMEIDA JGA e FERREIRA EL. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2018; 22: 67–75.
4. ALVES LQ. Educação inclusiva no ensino superior público brasileiro. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 2022; 8(12): 768–777.
5. ANDERSON MPI. Social and barriers to higher education: experience of students with psysical disabilities. Dissertação (Mestrado em Educação) University of Alberta at Edmonton, 1993.
6. BARDIN L. Análise de conteúdo. Porto, 2011; 70.
7. BASSALOBRE JN. As três dimensões da inclusão. *Educação em Revista*, 2008; 47: 293–297.
8. BAUER MW e GASKELL G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2017.
9. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 12 de agosto de 2023.
10. BRASIL. Ministério da Educação. Portaria no 3.284/2003. 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e credenciamento de instituições. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-no-3284-de-7-de-novembro-de-2003-acessibilidade>. Acessado em: 22 de agosto de 2023.
11. BRASIL. Ministério da Educação. Portaria no 3.284/2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e credenciamento de instituições. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-no-3284-de-7-de-novembro-de-2003-acessibilidade> Acessado em: 22 de agosto de 2023.
12. BRASIL. Ministério da Educação. Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SEsu-2013. Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SEsu-2013. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-redefederal/194secretarias112877938/secadeducacaocontinuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>. Acessado em: 17 de agosto de 2023.
13. BRASIL. Presidência da República. Lei no 11.794. 2008. Regulamenta o inciso VII do § 1o do art. 225 da Constituição Federal, estabelecendo procedimentos para o uso científico de animais; revoga a Lei no 6.638, de 8 de maio de 1979; e dá outras providências. *Diário Oficial da União: Brasília, DF*, p. 1, 8 out. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11794.htm. Acessado em: 23 de agosto. 2023.
14. BRASIL. Presidência da República. Lei no 13.146. 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. Acessado em: 9 de agosto de 2023.
15. CHACON MCM. Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2011; 17(3): 441–458.
16. CRÓ ML. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE): formação no ensino superior. *Reflexão e Ação*, 2009; 17(1): 140–163.
17. DANTAS TC. Vivências de empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência: um estudo no Brasil e no Canadá. *Educação Unisinos*, 2017; 21(3): 334–336.
18. FERNANDES EM e ALMEIDA LS. Estudantes com deficiência na universidade: questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 2007; 14: 7–14.

19. FERRARI MALD e SEKKEL MC. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2007; 27(4): 636–647.
20. FERREIRA LQA. Trajetórias de inclusão no Ensino Superior: uma análise na perspectiva de um grupo de jovens universitários com deficiência. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018.
21. FIGUEIRA E. *Psicologia e inclusão: atuações psicológicas em pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: Wakk Editora, 2015.
22. GARCIA RAB, et al. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2018; 22: 33–40.
23. GOFFMAN E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988; 4.
24. INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Senso da Educação Superior: notas estatísticas*. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acessado em: 18 de agosto de 2023.
25. MASINI EFS e BAZON FVM. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201195int.rtf>. Acessado em 20 de agosto de 2023.
26. MAZZONI AA e TORRES EF. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. *Benjamin Constant*, 2017; 30(2005): 1-12.
27. MERLEAU-PONTY M. *Fenomenologia da percepção*. Martins Fortes, 1996.
28. MONTEIRO RMC. A inclusão das pessoas com deficiência: educação no ensino superior brasileiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba. Faculdade de Educação, Sorocaba, 2016.
29. NEVES TRL. *Educar para a cidadania: promovendo a autoadvocacia em grupos de pessoas com deficiência*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
30. NUERNBERG AH. *Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2009.
31. OKA CM e NASSIF MCM. Recursos escolares para o aluno com cegueira. In *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.
32. RAPOSO PN. *O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
33. SALES F. A influência familiar no desenvolvimento das pessoas com deficiência. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, 2017; 16(1-2): 1-16
34. SASSAKI RK *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2017.
35. SILVA KC da. *Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2016.
36. SKLIAR C. *Pedagogia (Improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.
37. SOARES JCG et al. Do enfrentamento à autoaceitação da deficiência visual. *Educação*, 2017; 7(2): 43–60.
38. ZILLOTTO D M e SANTOS ER. Corpo, significados sociais e a experiência da deficiência. *Revista Digital*, 2008; 3(123): 1-7.