

Acessibilidade e inclusão na Educação Superior: perspectiva de técnicos-administrativos em educação e professores do campus Baixada Santista

Accessibility and inclusion in Higher Education: perspectives of administrative and technical staff in education and professors from the Baixada Santista campus

Adriana Martins de Oliveira ¹

Universidade Federal de São Paulo, Brasil.

Andrea Perosa Saigh Jurdi ²

Universidade Federal de São Paulo, Brasil.

Maria da Conceição dos Santos ³

Universidade Federal de São Paulo, Brasil.

Ana Luiza Magalhães Bastos ⁴

Universidade Federal de São Paulo, Brasil.

Resumo

A educação inclusiva no ensino superior está garantida por lei, mas os desafios de materializar a inclusão no cotidiano das universidades persistem. Considerando-se a importância vital do papel dos trabalhadores da educação do ensino superior, tanto técnicos administrativos em educação (TAEs) quanto os professores para a implementação das diretrizes da educação inclusiva nas universidades, dado que as barreiras atitudinais e capacitistas têm sido relatadas dentre as mais frequentes, este estudo teve como objetivo analisar percepções de docentes e TAEs sobre a acessibilidade e inclusão na Universidade Federal de São Paulo no campus Baixada Santista. Utilizou-se o instrumento “Índice de Inclusão para o Ensino Superior – INES-Brasil”, aplicado aos professores e TAEs, via formulário *google forms*. Responderam ao questionário 39 docentes e 22 técnicos-administrativos. Aplicando-se uma matriz de semaforização para classificar as respostas dos participantes, obteve-se que para os docentes oito dimensões foram classificadas em amarelo e 14 em vermelho representando prioridades de intervenção com ações de médio prazo e ações imediatas, respectivamente. Já as respostas dos TAEs foram classificadas quatro em amarelo e 21 em vermelho. Tais resultados apontam para a necessidade de ações imediatas que fortaleçam as ações de acessibilidade de modo a garantir a participação, permanência e êxito acadêmico, além de demonstrar o papel estratégico dos TAEs no reconhecimento e apontamento das barreiras. Conclui-se que, a Política de Acessibilidade e Inclusão da Unifesp trouxe iniciativas voltadas à acessibilidade, há ainda prioridades não atendidas para garantir condições equitativas de permanência e participação plena na vida universitária. O estudo indicou a

¹ Doutorado em andamento Interdisciplinar em Ciências da Saúde. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5651-5519>. Contato: amoliveira@unifesp.br

² Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1111-5562>. Contato: a.jurdi@unifesp.br

³ Doutorado em Ciências da Reabilitação. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5100-9676>. Contato: santos.maria@unifesp.br.

⁴ Graduação em andamento em Terapia Ocupacional. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6545-9216>. Contato: ana.magalhaes23@unifesp.br



urgência de ações de gestão que fomentem maior articulação entre TAEs e professores para o fortalecimento das práticas de ensino inclusivas.

Palavras-chave: Inclusão. Acessibilidade. Ensino Superior. Professores. Técnico-administrativo em Educação.

Abstract

Inclusive education in higher education is guaranteed by law, yet the challenges of materializing inclusion in universities persist. Given the vital role of both faculty and administrative-technical education professionals in implementing inclusive education guidelines — and considering that attitudinal and ableist barriers are among the most frequently reported obstacles — this study analyzed perceptions of these two groups regarding accessibility and inclusion at the Universidade Federal de São Paulo, Baixada Santista campus. The Inclusion Index for Higher Education – INES-Brazil was applied via Google Forms. A total of 39 faculty members and 22 administrative-technical education professionals responded. Using a traffic-light matrix to classify responses, faculty results yielded eight dimensions classified as yellow and 14 as red, indicating medium-term and immediate intervention priorities, respectively. For administrative-technical education professionals, four were yellow and 21 red. These findings point to the urgent need for actions to strengthen accessibility and ensure academic participation, retention, and success, while also highlighting the strategic role of administrative-technical education professionals in identifying barriers. The study concludes that, although the university's Accessibility and Inclusion Policy has brought relevant initiatives, unmet priorities remain. It also underscores the urgency of management actions fostering greater collaboration between administrative-technical education professionals and faculty to strengthen inclusive teaching practices.

Keywords: Inclusion. Accessibility. Higher Education. Professors. Technical-Administrative Staff in Education.

Resumen

La educación inclusiva en la educación superior está garantizada por ley, pero los desafíos de materializarla en el cotidiano de las universidades persisten. Dado el papel vital tanto del profesorado como de los profesionales técnicos administrativos de la educación en la implementación de las directrices de educación inclusiva — y considerando que las barreras actitudinales y capacitistas se encuentran entre los obstáculos más frecuentemente reportados — este estudio analizó las percepciones de ambos grupos respecto a la accesibilidad e inclusión en la Universidade Federal de São Paulo, campus Baixada Santista. Se aplicó el Índice de Inclusión para la Educación Superior – INES-Brasil mediante Google Forms. Respondieron 39 docentes y 22 profesionales técnicos administrativos de la educación. Utilizando una matriz de semaforización para clasificar las respuestas, los resultados del profesorado arrojaron ocho dimensiones clasificadas en amarillo y 14 en rojo, indicando prioridades de intervención a mediano plazo e inmediatas, respectivamente. Para los profesionales técnicos administrativos, cuatro fueron amarillo y 21 rojo. Estos hallazgos señalan la urgente necesidad de acciones que fortalezcan la accesibilidad y garanticen la participación, permanencia y éxito académico, destacando asimismo el papel estratégico de los profesionales técnicos administrativos en la identificación de barreras. Se concluye que, si bien la Política de Accesibilidad e Inclusión de la universidad ha aportado iniciativas relevantes, aún existen prioridades no atendidas. El estudio subraya también la urgencia de acciones de gestión que fomenten una mayor articulación entre profesionales técnicos administrativos y docentes para fortalecer las prácticas de enseñanza inclusiva.

Palabras clave: Inclusión. Accesibilidad. Educación Superior. Docentes. Personal Técnico-Administrativo en Educación.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um princípio orientador no ensino superior brasileiro, especialmente nas universidades públicas, conforme assegurado primordialmente pela Constituição Federal (Brasil, 1988), pela Lei de Cotas (Brasil, 2012) e Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Portanto, todas as unidades e cursos devem assegurar condições adequadas de acessibilidade nos processos seletivos e nas condições de permanência, de

modo a possibilitar que os alunos alcancem o sucesso acadêmico e a formação profissional desejada.

Maia *et al.* (2024) ressaltam que muitos países, dentre eles o Brasil, comprometeram-se em garantir a equidade no acesso a todos os níveis de educação para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4); assim como a igualdade de oportunidades e a redução das desigualdades (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 10).

Embora haja avanços importantes no acesso ao ensino superior, Martins, Ciantelli e Louzada (2023) destacam que a presença de pessoas com deficiência na educação superior brasileira é um fenômeno recente. Somente em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão estabelece princípios fundamentais para garantir o direito à educação inclusiva em todos os níveis, garantindo às pessoas com deficiência o direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem, em escolas regulares, públicas e privadas (Brasil, 2015). Entretanto, apesar de terem garantido legalmente o acesso ao ensino superior, dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2020) apontam que 50.683 estudantes com deficiência estavam matriculados no ano referência 2019, representando cerca de 0,6% do total, o que evidencia uma problemática relacionada à permanência desses estudantes nas universidades.

Além disso, estudos recentes (Lorandi; Gesser; 2023; Gesser; Block; Mello, 2020) apontam outras limitações, como a ausência da disciplina de Libras nos currículos, barreiras atitudinais, invisibilidade da deficiência e práticas pedagógicas excludentes. Apesar da literatura se concentrar majoritariamente na atuação dos docentes, Tessarini Junior e Saltorado (2021) ressaltam a necessidade de considerar o papel dos técnicos-administrativos em educação (TAEs), que realizam atividades estruturantes essenciais para o funcionamento das Instituições Federais de Ensino (IFEs) que, por vezes, têm pouca visibilidade nas discussões sobre acessibilidade e inclusão.

Neste contexto, torna-se fundamental reconhecer que professores e TAEs são agentes essenciais para a efetivação da política de inclusão no ensino superior. Os docentes atuam diretamente nos processos de ensino e avaliação, enquanto os TAEs desempenham funções estratégicas e operacionais que asseguram o funcionamento institucional, contribuindo com o planejamento, a gestão de recursos e o suporte aos estudantes.

Apesar do número ainda pequeno de estudantes com deficiência no ensino superior, observa-se a ampliação destes números acessando as universidades (Brasil, 2020). Uma rede de pesquisadores englobando universidades do Brasil, Argentina, Chile e Uruguai, nomeada Rede de Pesquisa Internacional em Acessibilidade e Inclusão na Educação

Superior, vem desenvolvendo pesquisas que envolvem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior.

O projeto de pesquisa intitulado “Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior desenvolvido no campus Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo”, teve por objetivo analisar as percepções de professores e TAEs do campus sobre políticas, culturas e práticas inclusivas no ensino superior, considerando dimensões como acesso, permanência, participação acadêmica, processos avaliativos, bem-estar institucional e gestão administrativa para compreender como a inclusão, em seu sentido amplo, abarcando a diversidade em suas múltiplas expressões, se concretiza no cotidiano universitário a partir do olhar desses diferentes atores institucionais.

2. METODOLOGIA

A pesquisa teve caráter exploratório e cunho quantitativo, utilizando como ferramenta de coleta de dados o instrumento “Índice de Inclusão para o Ensino Superior – INES-Brasil”, que foi disponibilizado aos participantes do estudo por meio de formulário *Google Forms*.

O INES foi elaborado como parte central da política de organização das Diretrizes Institucionais da Educação Superior na Colômbia (Colômbia, 2017), e foi traduzido e adaptado para a língua portuguesa, no Brasil, por Louzada e Martins (2022). O instrumento busca identificar barreiras e potencialidades institucionais relacionadas à permanência e participação dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, incluindo pessoas com deficiência e oportunizando à universidade investigada criar estratégias de melhorias na tomada de decisões dos atores institucionais que qualificam a aprendizagem, a participação e a cooperação acadêmica, baseando-se no conceito de inclusão proposto por Booth e Ainscow (2000), entende-se a inclusão como um processo voltado ao aumento da participação dos estudantes na cultura, no currículo e na comunidade escolar.

Segundo Louzada e Martins (2022):

O instrumento está dividido em três questionários (com escalas do tipo Likert), que buscam avaliar, por meio de 12 fatores e 25 indicadores, temas centrais da educação inclusiva, com ênfase no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas na Universidade. Assim, o instrumento permite coletar informações sobre a percepção do corpo técnico-administrativo, do corpo docente e dos estudantes acerca de indicadores que vão desde a análise dos sistemas de admissão, permanência e créditos dos estudantes até a análise das estratégias de desenvolvimento acadêmico, em articulação com os processos de pesquisa e criação artística e cultural nos contextos de formação universitária (Louzada; Martins, p. 232, 2022).

O campus Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo foi o cenário da pesquisa. O campus é composto por duas unidades universitárias – o Instituto de Saúde e Sociedade e o Instituto do Mar, contando com mais de 2.000 estudantes matriculados nos nove cursos de graduação disponíveis: Fisioterapia, Psicologia, Educação Física (bacharelado – modalidade: saúde), Nutrição, Terapia Ocupacional, Serviço Social, bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Mar (BICT-Mar), Engenharia Ambiental e Engenharia de Petróleo.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade sob o n. 6.256.911. O convite à livre participação foi enviado por e-mail e também divulgado nas redes sociais do campus com o link para o participante interessado acessar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e em seguida responder o formulário INES-Brasil, que foi acessibilizado com linguagem simples, com interpretação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e audiodescrição. Os recursos de acessibilização do formulário foi disponibilizado pelo grupo de pesquisadoras inter instituições vinculado ao projeto “Indicadores de Acessibilidade na Educação Superior” da Chamada CNPq Nº 26/2021 de Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação do qual esta investigação fez parte.

Os dados coletados se relacionam com os 12 fatores do INES, a saber: 1. Missão e projeto institucional; 2. Estudantes; 3. Professores; 4. Processos Acadêmicos; 5. Visibilidade Nacional e Internacional; 6. Espaços de Investigação, inovação, criações artísticas e culturais; 7. Relevância e impacto social; 8. Processos de autoavaliação e autorregulação com abordagem de educação inclusiva; 9. Bem-estar institucional; 10. Organização, gerenciamento e gestão administrativa; 11. Recursos de apoio acadêmico e infraestrutura física; 12. Recursos Financeiros.

Após a etapa de coleta de dados, que se deu entre os meses de março a abril de 2023, os mesmos foram tratados pela análise estatística descritiva, de acordo com distribuição dos valores atribuídos na escala tipo Likert (Likert, 1932). Calculou-se o percentual de respostas favoráveis e desfavoráveis para cada indicador e, a partir disso, construiu-se a matriz de semaforização (Goyeneche; Ruiz, 2021). Uma matriz de semaforização é um recurso visual de análise que organiza os indicadores avaliados em três faixas de desempenho, representadas por cores, permitindo identificar de forma imediata quais dimensões demandam intervenção segundo a prioridade.

Os critérios de classificação adotados, tal como propostos originalmente pelo INES original (Colômbia, 2017) e utilizados por Ángel e Pérez (2020), foram os seguintes: indicadores com pontuação de até 60% foram classificados em vermelho, sinalizando alta prioridade de intervenção; entre 60,1% e 80%, em amarelo, indicando prioridade de ação a médio prazo; e acima de 80,1%, em verde, correspondendo a baixa prioridade de ações.

Esses critérios, orientaram tanto a apresentação dos resultados quanto a discussão dos dados desta pesquisa, onde optou-se por partir dos três tipos de indicadores que compõem o instrumento utilizado: existência, frequência e reconhecimento. O que permite caracterizar o estágio em que a instituição se encontra no processo de construção de uma cultura inclusiva, uma vez que os indicadores de existência avaliam se determinada política ou ação está presente na instituição, constituindo o nível mais básico de verificação: uma resposta positiva indica que há estrutura formal, mas não diz nada sobre sua regularidade ou alcance. Já os indicadores de frequência avançam um nível e perguntam se o que existe no papel se converte em prática cotidiana, ou seja, avaliam a operacionalização das políticas. E os indicadores de reconhecimento são os que pressupõem que a prática não apenas existe e ocorre, mas que é percebida e valorizada coletivamente como parte da cultura institucional.

2.1 Caracterização dos participantes

Participaram da pesquisa 39 docentes (27 mulheres e 12 homens) e 22 técnicos administrativos em educação (16 mulheres e 6 homens). Os TAEs eram servidores de diversos setores: assistentes em administração, secretários executivos, bibliotecários, técnicos de laboratório, analistas de tecnologia da informação, pedagoga, arquiteto, administrador e biólogos, . Dois docentes indicaram possuir necessidades específicas relacionadas ao uso de tecnologias de apoio, e um TAE relatou necessidade de recursos e adaptações funcionais. Nenhum participante afirmou ter utilizado políticas institucionais de acessibilidade no exercício de suas funções.

3. RESULTADOS

De modo geral, a avaliação realizada por docentes e TAEs revelou resultados distintos entre os dois grupos quando aplicada a matriz de semaforização: os docentes classificaram 3 indicadores em verde (baixa prioridade de ações), 8 em amarelo (prioridade a médio prazo) e 14 em vermelho (alta prioridade de intervenção), enquanto os TAEs classificaram 4 indicadores em amarelo e 21 em vermelho. A seguir, são apresentados os resultados por fator, com destaque para os indicadores que merecem atenção prioritária.

Tabela 1 - Resultados Fator 1- *Missão e Projeto Institucional*

Fator	INDICADOR	PROFESSORES	TAEs
1. Missão e Projeto Institucional	1.1 Barreiras para aprendizagem e participação	74,40%	52,40%
	1.2 Identificação e caracterização dos estudantes da educação inclusiva	71,80%	52,40%

Fonte: Elaboração própria.

No indicador "Barreiras para aprendizagem e participação", os professores avaliaram em 74,40% (amarelo) e os TAEs em 52,40% (vermelho) a existência de políticas de educação inclusiva que possibilitem o reconhecimento e a minimização de obstáculos à participação e aprendizagem.

Os indicadores mais bem avaliados pelos docentes foram: 2.1 Participação de estudantes, no qual 84,60% (verde) apontaram a existência de políticas que facilitam a participação acadêmica e administrativa dos estudantes, em contraste com 57,10% (vermelho) pelos TAEs. Entretanto, ao se considerar se a instituição possui estratégias e processos para acesso, permanência, programas de bolsas, empréstimos e estímulos voltados aos estudantes em vulnerabilidade, os dados indicam avaliação negativa tanto dos professores (46,20%) quanto dos técnicos (28,00%) – ambos em vermelho.

Tabela 2 - Resultados Fator 2 - *Estudantes*

Fator	Indicadores	PROFESSORES	TAEs
2. ESTUDANTES	2.1 Participação de estudantes: A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos	84,60%	57,10%
	2.2 Ingresso, permanência, estímulo estudantil e créditos para estudantes.	46,20%	28,00%

Fonte: Elaboração própria.

O terceiro fator, "Professores", contempla os indicadores "participação docente" e "docentes inclusivos". No primeiro, os professores avaliam em 74,40% (amarelo) a existência de políticas que incentivam sua participação em processos acadêmicos e administrativos, enquanto os TAEs atribuíram 47,60% (vermelho). Quanto à criação de mecanismos que promovam o envolvimento docente em ensino, pesquisa e extensão, e valorizem a diversidade, os professores avaliaram positivamente em 87,20% (verde), ao passo que os TAEs mantiveram avaliação negativa (42,90%, vermelho).

Tabela 3 - Resultados Fator 3 - Professores

Fator	Indicadores	PROFESSORES	TAEs
3. PROFESSORES	3.1 Participação de Docentes: A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os docentes nos processos acadêmicos e administrativos	74,40%	47,60%
	3.2 Docentes Inclusivos: A instituição gera mecanismo para que os docentes participem dos processos de docência, investigação e extensão, transformem as práticas pedagógicas e valorizem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo	87,20%	42,90%

Fonte: Elaboração própria.

No que tange ao indicador "Identificação e caracterização dos estudantes da educação inclusiva", os professores atribuíram 71,80% (amarelo), enquanto os TAEs 52,40% (vermelho), à identificação da diversidade estudantil em suas múltiplas dimensões (sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sexuais, físicas, geográficas e relacionadas ao conflito armado), com ênfase naqueles mais vulneráveis à exclusão do sistema universitário.

Tabela 4 - Processos Acadêmicos.

Fator	Indicadores	PROFESSORES	TAEs
4. PROCESSOS ACADÊMICOS	4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular: Os currículos da instituição são flexíveis e interdisciplinares, contêm elementos que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, potencialidades e competências da diversidade estudantil	89,70%	57,10%
	4.2 Avaliação Flexível: Os processos de avaliação acadêmica contam com ferramentas e estratégias flexíveis que reconhecem as particularidades, as capacidades e as potencialidades de cada estudante	46,20%	19,00%

Fonte: Elaboração própria.

No quarto fator, "Processos acadêmicos", os indicadores avaliados foram "interdisciplinaridade e flexibilização curricular" e "avaliação flexível". O primeiro foi avaliado positivamente pelos professores (89,70%, verde), enquanto os TAEs atribuíram 57,10% (vermelho). Já no segundo, apenas 46,20% dos professores e 19,00% dos técnicos percebem a existência de avaliações flexíveis – ambas em vermelho.

Tabela 5 - Visibilidade Nacional e Internacional.

Fator	Indicadores	PROFESSORES	TAEs
5. VISIBILIDADE NACIONAL E INTERNACIONAL	5.1 Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais: Em seus processos acadêmicos, a instituição estimula o contato com membros reconhecidos das comunidades acadêmicas nacionais e internacionais, promovendo a cooperação com instituições e programas no país e no exterior	41,00%	76,20%
	5.2 Relações externas de professores e estudantes: A instituição promove a interação com outras instituições de âmbito nacional e internacional, e coordena a mobilidade de professores e estudantes, entendida como deslocamento de mão dupla, com enfoque inclusivo e propósitos acadêmicos	28,20%	52,40%

Fonte: Elaboração própria.

No item 5.1 Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais, apenas 41,00% dos professores e 76,20% dos TAEs reconhecem tais processos. No indicador 5.2 Relações externas de professores e estudantes, os percentuais são ainda menores: 28,20% (professores) e 52,40% (TAEs).

Tabela 6 - Espaços de Investigação, Inovação, Criações Artísticas e Culturais.

Fator	Indicadores	PROFESSORES	TAEs
6. ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO, INOVAÇÃO, CRIAÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS	6.1 Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva: A instituição conta com centros, grupos e/ou programas de investigação relacionados à educação inclusiva	23,10%	42,90%
	6.2 Investigação/Pesquisa. Redes de Cooperação em educação inclusiva: A instituição conta com o apoio de professores, especialistas e pesquisadores	71,80%	47,60%
	6.3 Políticas em educação inclusiva: A instituição participa de convênios interinstitucionais para o desenvolvimento de investigações inclusivas	38,50%	42,90%

Fonte: Elaboração própria.

No indicador de "Investigação e redes de cooperação", apenas 71,80% dos professores avaliaram positivamente. Os demais indicadores deste fator foram avaliados negativamente por ambos os grupos.

Tabela 7 - Relevância e Impacto Social.

Fator	Indicadores	PROFESSORES	TAEs
7. RELEVÂNCIA E IMPACTO SOCIAL	7.1 Extensão, projeção social e contexto regional: A instituição desenvolve programas e atividades de extensão ou projeção social que respondem às necessidades regionais e populacionais específicas, tendo em conta a abordagem da educação inclusiva	23,10%	42,90%

Fonte: Elaboração própria.

O indicador 7.1 revela que apenas 23,1% dos docentes e 42,9% dos técnicos-administrativos reconhecem que a instituição desenvolve atividades de extensão e projeção social alinhadas às necessidades regionais e à perspectiva da inclusão

Tabela 8 - Processo de Autoavaliação e autorregulação com abordagem em Educação

Fator	Indicadores	PROFESSORES	TAEs
8. PROCESSOS DE AUTO-AVALIAÇÃO E AUTO-REGULAÇÃO COM ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	8.1 Regulamentação da educação inclusiva: A instituição pratica a auto avaliação e regulamentações inclusivas	35,90%	33,30%
	8.2 Estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento: A instituição implementa estratégias de intervenção e melhoramento a partir dos resultados da avaliação	51,30%	33,30%
	8.3 Sistema de Informação Acessível: A instituição conta com um sistema de informação disponível e acessível que orienta a formulação de políticas institucionais	43,60%	38,10%

Fonte: Elaboração própria.

No oitavo fator os processos de autoavaliação e autorregulação com abordagem inclusiva também são percebidos de forma limitada. No indicador 8.1, somente 35,9% dos professores e 33,3% dos técnicos reconhecem a existência de ações regulamentadas que promovam a educação inclusiva. O indicador 8.2 mostra que 51,3% dos docentes e 33,3% dos técnicos percebem a implementação de estratégias de intervenção e melhoramento com base nas avaliações internas. Por fim, o indicador 8.3 aponta que 43,6% dos professores e 38,1% dos TAEs identificam a presença de um sistema de informação acessível, que contribua para a formulação de políticas inclusivas.

Tabela 9 - Bem-estar Institucional.

Fator	Indicadores	PROFESSORES	TAEs
9. BEM-ESTAR INSTITUCIONAL	9.1 Programas de bem estar universitário: As atividades/programas de lazer, cultura e saúde na universidade promovem a participação dos estudantes, considerando suas especificidades	69,20%	38,10%
	9.2 Permanência Estudantil: A universidade identifica nas atividades/programas de lazer, cultura e saúde fatores associados à evasão dos estudantes e desenvolve estratégias que favoreçam a permanência de acordo com as suas especificidades	59,00%	33,30%

Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao bem-estar institucional, 69,2% dos professores e 38,1% dos TAEs consideram que os programas de lazer, cultura e saúde promovem a participação dos estudantes. Já em relação à permanência estudantil, 59% dos docentes e 33,3% dos TAEs avaliam que a universidade identifica fatores de evasão e desenvolve estratégias adequadas às especificidades dos alunos.

Tabela 10 - Organização, Gerenciamento e Gestão Administrativa.

Fator	Indicadores	PROFESSORES	TAEs
10. ORGANIZAÇÃO, GERENCIAMENTO E GESTÃO ADMINISTRATIVA	10.1 Ações administrativas e de gestão: As ações administrativas estão apoiadas na perspectiva da educação inclusiva e permitem identificar suas características	66,70%	61,90%
	10.2 Estrutura organizacional: A estrutura organizacional da instituição permite desenvolver ações específicas para promover a educação inclusiva	23,10%	42,90%

Fonte: Elaboração própria.

No indicador 10.1 Ações administrativas e de gestão, os professores atribuíram 66,70% (positivo), e os TAEs 61,90%. Já em 10.2 Estrutura organizacional, os técnicos avaliaram com 42,90%, enquanto os professores apenas 23,10%.

Tabela 11 - Recursos de Apoio Acadêmico e Infraestrutura Física.

Fator	Indicadores	PROFESSORES	TAEs
11. RECURSOS DE APOIO ACADÊMICO E INFRAESTRUTURA FÍSICA	11.1 Programa de satisfação universitária: Existem programas e projetos que prezam pelo bem-estar dos universitários. Os recursos, equipe e espaços de prática são acessíveis e pertinentes para promover a educação inclusiva	48,70%	52,40%
	11.2 Instalações e Infraestrutura: As instalações e a infraestrutura da instituição respondem às exigências das normativas vigentes voltadas à educação inclusivas	76,90%	71,40%

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere ao programa de satisfação universitária (indicador 11.1), verifica-se que 48,7% dos docentes e 52,4% dos TAEs reconhecem a existência de ações voltadas ao bem-estar dos estudantes, destacando a disponibilidade de recursos, equipes e espaços adequados para práticas inclusivas.

Já no indicador 11.2, que avalia as instalações e infraestrutura física, observa-se um índice de concordância mais elevado: 76,9% dos docentes e 71,4% dos técnicos consideram que a instituição atende às normas vigentes relacionadas à acessibilidade e inclusão educacional.

Tabela 12 - Recursos Financeiros.

Fator	Indicadores	PROFESSORES	TAEs
12. RECURSOS FINANCEIROS	12.1 Programas sustentáveis de educação inclusiva: A instituição fomenta e operacionaliza programas que promova, a educação inclusiva	64,10%	61,90%
	12.2 Apoio financeiro e estudantil: A instituição conta com programas que apoiam convênios de cooperação com entidades que financiam o acesso e a permanência dos estudantes	51,30%	42,90%

Fonte: Elaboração própria.

No indicador 12.1, referente aos programas sustentáveis de educação inclusiva, 64,1% dos docentes e 61,9% dos técnicos consideram que a instituição fomenta e operacionaliza iniciativas voltadas à promoção da inclusão no ambiente acadêmico.

Por outro lado, o indicador 12.2, que trata do apoio financeiro e estudantil, apresenta índices mais baixos: apenas 51,3% dos professores e 42,9% dos TAEs reconhecem a existência de convênios e programas que viabilizam o acesso e a permanência de estudantes por meio de financiamento e cooperação com outras entidades.

4. DISCUSSÃO

A ampliação do acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, impulsionada pela Lei nº 12.711/2012 e pela Lei nº 13.409/2016, colocou as universidades federais diante de um desafio que vai além da reserva de vagas: trata-se de reorganizar estruturas, práticas e culturas institucionais para garantir não apenas o ingresso, mas a permanência e o êxito acadêmico desses estudantes. Nesse contexto, a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) construiu, ao longo dos anos, um percurso de institucionalização de práticas

voltadas à inclusão que se materializou na Política de Acessibilidade e Inclusão aprovada em 2018 e atualizada pela Resolução nº 247/2023, a qual ampliou seu escopo para contemplar além das pessoas com deficiência, também estudantes do espectro autista, dificuldades de aprendizagem, TDAH e altas habilidades.

Para sua operacionalização, foram criadas a Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão (CTAI), vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas, e os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI) em cada campus, formando uma rede institucional orientada por cinco eixos: Acesso e Permanência, Tecnologia Assistiva, Formação e Acessibilidade Pedagógica, Comunicação e Mobilização, e Serviços e Infraestrutura. O Plano de Desenvolvimento Institucional 2021-2025 reforçou esse compromisso ao dedicar um capítulo específico à acessibilidade, com metas para adaptações arquitetônicas e recursos pedagógicos. Apesar desse percurso institucional, os dados desta pesquisa indicaram que a existência de políticas formais não tem se traduzido em percepção compartilhada entre os diferentes segmentos da comunidade acadêmica de que a acessibilidade e inclusão estejam em patamares satisfatórios.

De modo geral, a avaliação realizada por docentes e TAEs do campus Baixada Santista revelou assimetria entre os dois grupos: enquanto os docentes classificaram 3 indicadores em verde, 8 em amarelo e 14 em vermelho, os TAEs classificaram 4 em amarelo e 21 em vermelho, sendo que 17 dos 23 indicadores do INES-Brasil (74%) foram avaliados de forma mais negativa pelos TAEs. A diferença de percepção entre docentes e TAEs sobre a política institucional de inclusão e acessibilidade parece estar relacionada à natureza distinta de suas inserções no cotidiano universitário. Docentes se relacionam com as diretrizes institucionais principalmente por meio dos processos de ensino, avaliação e pesquisa, enquanto os TAEs as vivenciam pelo ângulo do atendimento direto aos estudantes nas matrículas, no acolhimento, no acompanhamento e na assistência estudantil. Essas posições diferentes no interior da instituição produzem leituras diferentes sobre o que existe, o que funciona e o que ainda falta. Não se trata, portanto, de maior ou menor engajamento com a causa da inclusão, mas de acesso desigual às informações e aos espaços onde as políticas são formuladas e comunicadas.

Essa constatação aponta para a necessidade de ampliar os espaços de diálogo entre esses atores, promovendo maior alinhamento entre as diretrizes previstas na Política Institucional e as condições concretas de materializá-las no cotidiano do campus, de modo que a construção de ambientes acolhedores, flexíveis e inclusivos seja, de fato, uma responsabilidade compartilhada. Conforme Alves e Carvalho (2021), a inclusão de qualidade exige que a responsabilidade seja compartilhada entre docentes, TAEs e gestores, e não concentrada em apenas um segmento da comunidade acadêmica.

Os indicadores de existência do INES-Brasil avaliam se determinada política ou ação está presente na instituição, e os dados encontrados nesta pesquisa revelaram um padrão ambíguo: a instituição dispõe de política formal, mas sua implementação ainda é insuficiente. No fator Missão e Projeto Institucional, a percepção é frágil entre os grupos: 74,40% dos docentes reconhecem políticas voltadas à minimização de barreiras para aprendizagem e participação, enquanto apenas 52,40% dos TAEs compartilham dessa percepção. Se a política institucional inclusiva não é reconhecida de forma unânime pelos atores responsáveis dificilmente cumpre sua função: ela precisa ser comunicada e operacionalizada no cotidiano das diferentes funções que compõem a universidade.

No fator Estudantes, emerge uma contradição relevante: 84,60% dos docentes reconhecem políticas que facilitam a participação acadêmica. Entretanto, esse percentual cai para 46,20% entre professores e 28,00% entre TAEs quando o indicador se refere a políticas concretas de permanência, como bolsas e apoio financeiro, sugerindo que a instituição precisa fortalecer as ações de permanência estudantil. A baixa percepção dos TAEs nesse ponto é particularmente compreensível, pois são esses profissionais que frequentemente mediam o acesso dos estudantes aos programas de apoio estudantil e têm de lidar com casos complexos de vulnerabilidades para garantir a permanência estudantil.

Poker, Valentin e Garla (2018) observaram que a bolsa-permanência, isoladamente, não garante condições adequadas de ensino e aprendizagem aos estudantes com deficiência, o que reforça a necessidade de que a acessibilidade seja assegurada em todas as suas dimensões, inclusive pedagógica.

No fator Professores, a discrepância se aprofunda: 87,20% dos docentes avaliaram positivamente a existência de mecanismos que promovem práticas pedagógicas inclusivas, enquanto apenas 42,90% dos TAEs reconheceram essa mesma realidade.

Já no fator Processos Acadêmicos, a avaliação flexível foi avaliada negativamente por ambos os grupos (46,20% dos professores e 19,00% dos TAEs), indicando que mesmo entre os docentes, que têm maior proximidade com os processos pedagógicos, a percepção sobre práticas avaliativas inclusivas é negativa. Essa lacuna dialoga com Poker, Valentin e Garla (2018), que identificaram que menos da metade dos docentes teve acesso a conteúdos sobre inclusão em sua formação, o que dificulta não apenas a implementação de práticas inclusivas, mas também o seu reconhecimento quando existem.

Os indicadores de existência relativos à autoavaliação (fator 8) reforçam esse quadro: apenas 43,60% dos professores e 38,10% dos TAEs identificam um sistema de informação

acessível que oriente a formulação de políticas institucionais, o que aponta para o hiato entre as normas institucionais e sua efetivação prática.

É nos indicadores de reconhecimento (fator 5, 6, 7 e 10) que o quadro se torna mais crítico. Esses indicadores avaliam o grau em que as iniciativas institucionais são conhecidas e valorizadas pelos diferentes segmentos da comunidade acadêmica, aqui todos os indicadores desse grupo foram classificados em vermelho, com percentuais entre 23,10% e 41,00%. O reconhecimento da extensão com enfoque inclusivo (23,10%), da existência de grupos de investigação em educação inclusiva (23,10%) e da estrutura organizacional voltada à inclusão (23,10%) aponta para uma instituição que, mesmo dispondo de iniciativas, carece de deixá-las mais reconhecível para seus integrantes.

A visibilidade nacional e internacional apresenta percentuais igualmente baixos (41,00% e 28,20%), o que pode limitar a capacidade da instituição de aprender por intercâmbio e cooperação.

Assim como no estudo de Costas, Breitenbach e Castro (2022), os dados encontrados na presente pesquisa apontam para a necessidade e importância de maior divulgação, junto à comunidade acadêmica do campus Baixada Santista, das ações preconizadas pela instituição.

O reconhecimento pressupõe que as políticas não apenas existam e sejam praticadas, mas que sejam percebidas coletivamente como parte da identidade institucional, e nossos dados sugerem que esse estágio ainda não foi alcançado.

Alves e Carvalho (2021) defendem que é necessário oportunizar aos TAEs participação ativa nos processos de inclusão institucional, de modo que possam contribuir para o acolhimento, a orientação, a comunicação e a quebra de barreiras de diversas naturezas. No campus Baixada Santista, esse princípio encontra respaldo em uma configuração institucional relativamente singular: o NAI é coordenado por uma técnica-administrativa em educação⁵, e sua atuação tem envolvido momentos formativos sobre inclusão dirigidos tanto a TAEs quanto a docentes. Essa estrutura, mais horizontal do que a encontrada em muitos outros contextos universitários, representa um avanço concreto na direção de uma cultura inclusiva compartilhada. No entanto, os dados desta pesquisa indicam que mesmo em um ambiente institucionalmente mais democrático, o reconhecimento das políticas e práticas inclusivas ainda é diferente entre os segmentos, o que reforça que a participação formal dos TAEs nas estruturas de gestão, embora necessária, não é suficiente por si só. É preciso que essa participação seja acompanhada de estratégias sistemáticas de comunicação interna e formação continuada, capazes de

⁵ Informação disponível em: <https://unifesp.br/campus/san7/mebros-naibs>.

converter o engajamento institucional em percepção e prática compartilhada por toda a comunidade acadêmica.

Tomados em conjunto, os três grupos de indicadores levantados junto aos participantes deste estudo no Campus Baixada Santista revelaram que a Política de Acessibilidade e Inclusão se encontra em processo de implementação de uma cultura inclusiva: possui regras formais, boas iniciativas de práticas pedagógicas pontuais e infraestrutura física razoavelmente adequada, mas a integração entre todos seus atores institucionais, ações de formação para a práticas pedagógicas flexíveis práticas e reconhecimento coletivo de suas iniciativas merecem ser fortalecidos.

A distância entre a categorização de existência e reconhecimento não é apenas quantitativa, ela é estrutural, e aponta para a necessidade de uma agenda institucional que vá além da criação de normas para investir na formação continuada, na comunicação interna e na participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica na construção de uma identidade inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados revelou uma realidade ainda marcada por desafios estruturais e culturais no que se refere à acessibilidade e à inclusão. Embora haja reconhecimento por parte de professores e TAEs em educação da importância das políticas de inclusão, os percentuais de concordância sobre a efetividade de ações implementadas indicam que há um longo caminho a ser percorrido.

As disparidades entre as percepções de docentes e TAEs também demonstram que a inclusão, muitas vezes, é compreendida como uma responsabilidade setorial, quando deveria ser um compromisso coletivo e transversal às diversas áreas da instituição. Essa fragmentação compromete a construção de ambientes realmente acessíveis e acolhedores, além de reforçar a invisibilização de alguns atores institucionais, especialmente os técnicos-administrativos, no debate sobre acessibilidade.

Apesar da existência de iniciativas como a Rede de Acessibilidade e Inclusão da Unifesp e das metas estabelecidas no PDI para modernização da infraestrutura, os dados indicam que, no campus Baixada Santista, sua implementação não é igualmente percebida por todos os segmentos. Isso aponta para a necessidade de maior articulação entre planejamento institucional, ações formativas e comunicação interna, de modo que os

princípios de acessibilidade universal sejam compreendidos, defendidos e aplicados por todos os envolvidos nos processos acadêmicos e administrativos.

Por fim, destaca-se que a permanência de estudantes com deficiência requer políticas integradas que articulem ações pedagógicas, apoio psicossocial, estratégias de enfrentamento à evasão e valorização da diversidade. A universidade, como espaço formativo e socialmente referenciado, deve ir além do cumprimento normativo e investir na construção de uma cultura institucional de respeito, acolhimento e equidade.

Essa pesquisa reforça a ideia que promover acessibilidade e inclusão na educação superior não é apenas uma exigência legal, mas um imperativo ético, político e humano. O compromisso com a inclusão deve ser contínuo, corresponsável e sustentado pelo diálogo entre todos os setores da universidade. É nesse caminho que se poderá avançar, de forma concreta, na consolidação de uma educação superior verdadeiramente inclusiva, democrática e transformadora.

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. A amostra, composta por 39 docentes e 22 TAEs, é relativamente pequena e restrita a dois institutos, de um único campus da UNIFESP que tem seis Campi, o que limita a generalização dos achados para os demais. Além disso, o delineamento quantitativo, embora adequado aos objetivos do estudo, não permite aprofundar as razões pelas quais docentes e TAEs percebem de forma tão distinta as políticas inclusivas da instituição, lacuna que poderia ser explorada por meio de abordagens qualitativas complementares, como entrevistas ou grupos focais. A ausência de coleta de dados com estudantes (público-alvo direto das políticas avaliadas) também representa outra limitação, uma vez que suas percepções poderiam oferecer uma perspectiva adicional e relevante sobre a análise e compreensão das práticas inclusivas no cotidiano universitário do Campus Baixada Santista.

REFERÊNCIAS

ALVES, H. M.M.; CARVALHO, G. C. Concepções e percepções dos técnicos administrativos em educação acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas na educação profissional e tecnológica. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, 2021.

BOOTH, T.; AINSWORTH, M. **Index for inclusion developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2000.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Documento orientador: Programa incluir - Acessibilidade na educação superior**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). SECADI/SESu-2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17433&Itemid=817. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

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)**. Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BOOTH, Tony; AINSLOW, Mel. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000.

COLÔMBIA. **Índice de inclusión para educación superior (INES)**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2017.

COSTAS, F. A. T.; BREITENBACH, F. V.; CASTRO, S. F. de. Acessibilidade e inclusão: Estratégias de educação inclusiva da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 17, n. 4, p. 2857–2879, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i4.17440. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17440>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CURI FILHO, W. R.; WOOD JUNIOR, T. Avaliação do impacto das universidades em suas comunidades. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 19, n. 3, p. 496–509, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395120200089>. Acesso em: 17 jul. 2025.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. de. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. In: GESSER, GOYENECHE, D. C. R.; RUIZ, L. K. El concepto de inclusión en la educación superior: implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. Voces y Silencios. **Revista Latinoamericana de Educación**, v. 12, n. 1, p. 130-163, p. 2021.

GOYENECHE, D. C. R.; RUIZ, L. K. El concepto de inclusión en la educación superior: implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. Voces y Silencios. **Revista Latinoamericana de Educación**, v. 12, n. 1, p. 130-163, p. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior – **Sinopse Estatística da Educação Superior. Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2019.

LORANDI, J. M.; GESSER, M. A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Educação Especial Santa Maria**, v. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. ISSN: 1984-686X. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68635>.

LOUZADA, J. C. A.; MARTINS, S. E. S. O. Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, n. 17, p. 229-245, 2022.

LIKERT, Rensis. **A technique for the measurement of attitudes**. New York: Archives of Psychology, 1932.

MAIA, Marisa; SANTOS, Paula; ESPE-SHERWINDT, Marilyn. Ensino Superior inclusivo para pessoas com dificuldades intelectuais e/ou de desenvolvimento: proposta de um programa educativo. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. e392, 2024. DOI: 10.25757/invep.v14i1.392. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/392>. Acesso em: 20 abr. 2026.

MARTINS, S. E. S. de O.; CIANTELLI, A. P. C.; LOUZADA, J. C. de A. O INES-BRASIL como facilitador da identificação de barreiras de acessibilidade em uma universidade pública brasileira. In: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo (org.). **Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 291-334. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-342-7.p291-334>.

MATTOS, C. A.C. de; VIDAL, J. P.; ENDRINGER, D. de O.; COSTA, N. L.; CORRADI, A. Contexto de trabalho: uma investigação entre professores e técnicos administrativos de uma instituição federal de ensino superior. **Revista de Estudos Sociais**, v. 17, n. 33, p. 72, 2015.

MILAGRES, Viviane Martins Ferreira; REIS, Lilian Perdigão Caixêta; DOMINGUES, Sérgio. O apoio psicossocial e as vivências acadêmicas dos estudantes universitários. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 10, e024002, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v10i00.8666009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8666009>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, n. 41, p. 125–143, 2011.

OLIVEIRA, A. M. de; JURDI, A. P. S.; SANTOS, M.da C. dos. Acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência na avaliação institucional do Ensino Superior: pesquisa documental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e16830, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16830. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16830>. Acesso em: 6 jun. 2024.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 127–134, 2018.

POLETTTO, P. R.; JURDI, A. P. S. A experiência de revisão das matrizes curriculares em um projeto pedagógico inovador: caminhos para fortalecer a educação interprofissional em Saúde. **Interface**, v. 22, n. suppl 2, p. 1777–1786, 2018.

ROCHA, F. M.; MELO, S. D. M.; SILVA, R. C. D. (Des)estruturação da carreira docente nas universidades federais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 35, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6595>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SANTOS, M. da C.; JURDI, A.P.S.; MORETTI, M.F.B. Núcleo de Acessibilidade: algumas reflexões sobre os avanços e desafios da inclusão no ensino superior. IN: REPARAZ, A. et al (orgs). **Políticas Inclusivas de Educación. Comité Académico de Accesibilidad y Inclusión**, AUGM, 2022.

SILVA, A. G. *et al.* Políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior público brasileiro: O caso da UFRJ. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 5, n. 9, p. 220- 244, jul./dez. 2018.

SILVEIRA, A. C. M.; COSTAS, F. A. T. Acesso e permanência nas instituições de ensino superior. *In*: DALLA CORTE, M. G. *et al.* **Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

TESSARINI JUNIOR, G.; SALTORATO, P. Organização do trabalho dos servidores técnico-administrativos em uma instituição federal de ensino: uma abordagem sobre carreira, tarefas e relações interpessoais. **Cadernos EBAPE BR**, v. 19, n. spe, p. 811–823, 2021.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 35, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 287-301.

UNIFESP, **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016 - 2020)**. São Paulo-SP. UNIFESP, 2016.