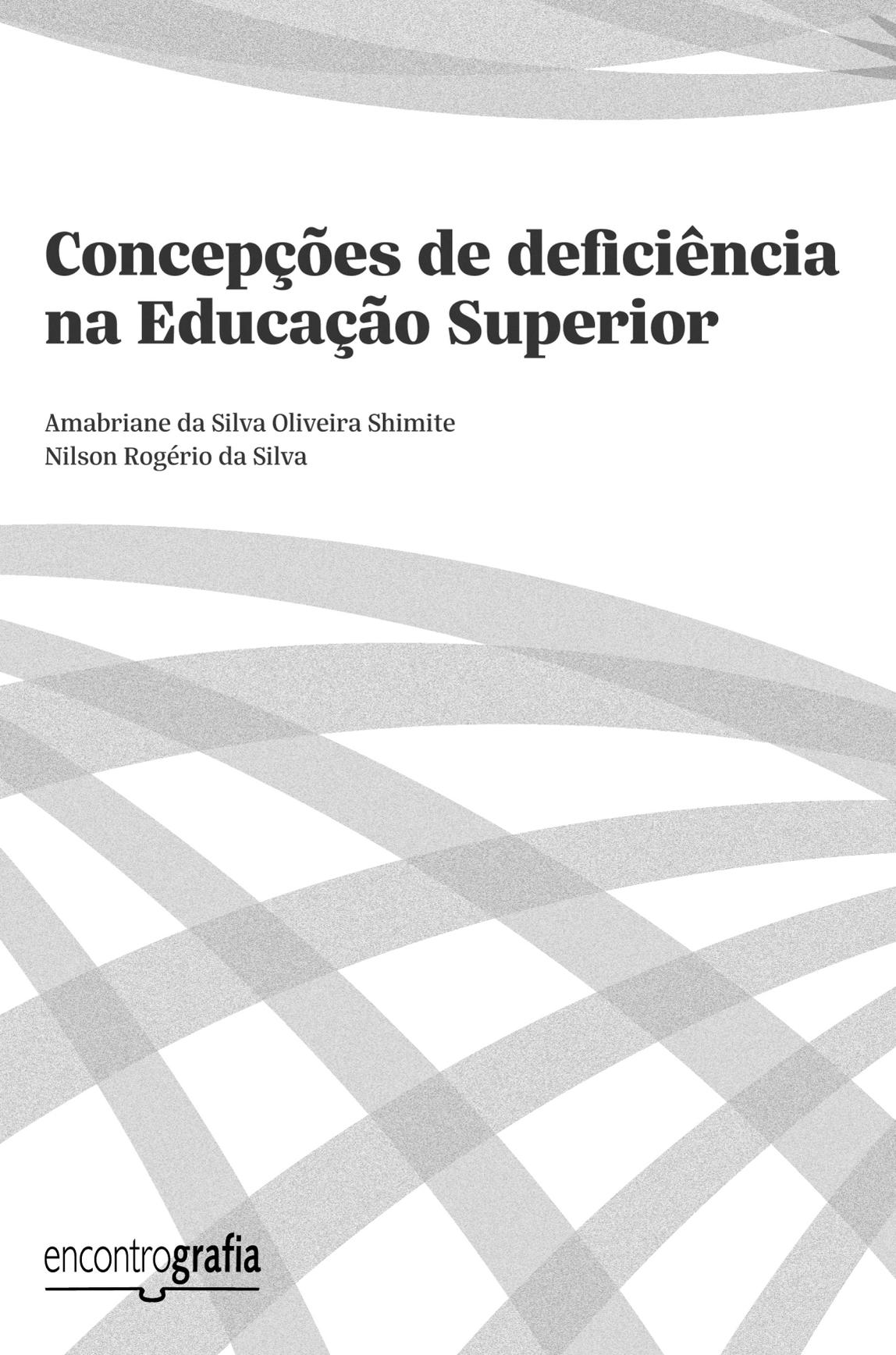


Concepções de deficiência na Educação Superior

Amabriane da Silva Oliveira Shimate
Nilson Rogério da Silva

encontrografia



Concepções de deficiência na Educação Superior

Amabriane da Silva Oliveira Shimate
Nilson Rogério da Silva

encontro**grafia**

Copyright © 2023 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Tassiane Ribeiro

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Direção de arte

Carolina Caldas

Design

Kevin Lucas Ribeiro Areas (*ad hoc*)

Foto de capa

Kevin Lucas Ribeiro Areas (*ad hoc*)

Revisão

Tassiane Ribeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Shimite, Amabriane da Silva Oliveira
Concepções de deficiência na educação superior
[livro eletrônico] / Amabriane da Silva Oliveira
Shimite, Nilson Rogério da Silva. -- 1. ed. --
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora,
2023.

PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-026-9

1. Educação inclusiva 2. Educação superior -
Brasil 3. Pessoas com deficiência - Acessibilidade
4. Pessoas com deficiência - Educação (Superior)
5. Tecnologia Assistiva (TA) I. Silva, Nilson
Rogério da. II. Título.

23-149879

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-026-9

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

“Não sou nem otimista, nem pessimista. Os otimistas são ingênuos, e os pessimistas amargos. Sou um realista esperançoso. Sou um homem da esperança. Sei que é para um futuro muito longínquo. Sonho com o dia em que o sol de Deus vai espalhar justiça pelo mundo todo”.

Ariano Suassuna

Sumário

Prefácio.....	9
Apresentação.....	11
1. Introdução.....	15
2. O discurso da diferença na Educação Superior	23
3. Percurso do estudo	42
Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: análise do percurso legislativo	46
Levantamento bibliográfico sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.....	59
A inclusão de estudantes com deficiência em uma instituição pública de Educação Superior	76
Aspectos éticos da pesquisa.....	77
Caracterização do local da pesquisa.....	77
Caracterização dos participantes.....	79
Instrumentos de pesquisa.....	81
Procedimento de coleta dos dados.....	87
Procedimento de análise dos dados da entrevista semiestruturada.....	93
Apresentação dos dados coletados por meio do questionário de caracterização dos participantes e da entrevista semiestruturada: a condição social da pessoa com deficiência no acesso à Educação Superior	98
Deficiência física.....	98
Deficiência visual (baixa visão)	132
Deficiência auditiva (Surdez).....	142

4. Qual(is) o(s) sentido(s) da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior	164
Em linhas gerais: o acesso dos estudantes com deficiência ao Ensino Superior	165
Direito à diferença	179
5. Considerações finais	197
Referências.....	202
Sobre a autora e o autor	222

Prefácio

Esta obra faz com que o leitor tenha a seguinte indagação, como no título do quarto capítulo: “qual(is) o(s) sentido(s) da inclusão de estudantes com deficiência na educação superior?” Pergunta que nos faz pensar: qual a universidade que queremos? Durante a leitura do livro, o leitor perceberá que os autores, com base nos depoimentos de seus entrevistados, vão buscar o sentido da aceitação da diferença como um sentido de universidade inclusiva, mas também, a universidade como um processo de formação humana, por meio do diálogo, do olhar atento e da escuta sensível.

O livro *Concepções de deficiência na educação superior*, que ora tenho a honra de prefaciar, é uma obra instigante, que vai desde o percurso histórico da educação superior no Brasil ao debate sobre o acesso, a permanência e a conclusão de estudantes público da educação especial no ensino superior. Sabemos que muitas pessoas com deficiência são alijadas, ou seja, nem sequer conseguem chegar a tal nível de ensino. Quando chegam, precisam “se virar” para conseguir terminar.

O capacitismo está presente de forma transversal em nossa sociedade, porém, as universidades são o antro, pois, segundo alguns, a universidade é o espaço privilegiado do conhecimento, da cognição e da perfeição. Quando chegamos (falo enquanto professor universitário com deficiência visual), desconstruímos tais verdades, questionamos certezas, empurramos e derrubamos barreiras. O que queremos é ver o que existe para além das barreiras.

Ao participar das bancas de qualificação e defesa de tese, percebi todo o cuidado que Amabriane Shimite teve ao entrevistar as pessoas com diversos tipos de deficiência, bem orientada que foi pelo professor Nilson Silva. Cada um mostrou suas dificuldades e também possibilidades do lócus da pesquisa. Com uma leitura minuciosa, o leitor poderá perceber o protagonismo que os participantes tiveram nessa pesquisa transformada em livro.

Ao contrário do que tenho ouvido ao longo da minha trajetória, esse tema não é novo, como bem demonstra os autores. O que talvez seja novo é a visibilidade que estamos conquistando com muita luta. Não é de hoje que as pessoas com deficiência estão no ensino superior. No entanto, sempre fomos, entre os invisíveis, os mais invisíveis. Com a reserva de vagas, a partir de 2017, esse panorama se alterou um pouco. Agora, além dos surdos e pessoas com deficiência visual, estão chegando pessoas deficiência intelectual, com T21, autistas, entre outros.

Desse modo, os gestores se veem obrigados a prover mecanismos, recursos, instrumentos e formação frente aos tensionamentos causados. Queremos ser biólogos, professores, engenheiros, médicos, psicólogos, enfermeiros, arquitetos. Queremos ser mestres, doutores e professores universitários. O direito à educação é uma garantia constitucional, da qual não se abre mão e da qual é dever do Estado prover. Vamos continuar insistindo e lutando para que esse direito seja garantido.

Atenção também aos pesquisadores da área de educação especial, para que pesquisem mais o ensino superior, pois precisamos que aqueles alunos que estudamos na educação infantil, nos ensinos fundamental e médio, cheguem e concluam o ensino superior. Às famílias e aos professores da educação básica, que criem altas expectativas sobre seus filhos e alunos, porque sim, nós podemos!

Agradeço o convite, que muito me honrou, para prefaciar este livro produzido não somente por pesquisadores, escritores, mas amigos de luta que acreditam em um outro mundo possível.

Verão de esperanças, 2023.

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo (UFES)

Apresentação¹

O trabalho com a temática da inclusão na Educação Superior teve início por meio do ingresso como professora assistente em uma Faculdade de Tecnologia. Sou Tecnóloga em Alimentos e especialista em Gestão do Controle de Qualidade na indústria de alimentos. Ao concluir o Ensino Superior, atuei na área de alimentos, sendo posteriormente convidada para retornar à Faculdade de Tecnologia, onde havia obtido o título de nível superior na Educação Profissional e Tecnológica. Esse convite ocorreu no ano de 2010, devido ao ingresso de um estudante cego no curso de Tecnologia em Alimentos.

Nesse momento, ressalto a compreensão da necessidade de acompanhamento do estudante, por tratar-se de um curso teórico-prático, com várias atividades desenvolvidas em laboratórios de Microbiologia, Bioquímica e Físico-química. Também, por ter em minha família pessoas com deficiência e essa convivência com a diferença humana ser um aspecto constitutivo de quem sou e favorecedor da compreensão da importância em atender às necessidades manifestadas pelas pessoas com deficiência.

No entanto, ao desenvolver as atividades para o acompanhamento do estudante cego, foi preciso buscar suporte teórico na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, bem como refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. Denomino esse momento como processual, pois não havia na unidade, como também em todo o Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, suporte institucional que abordasse e colaborasse com o ingresso de estudantes público da Educação Especial.

Nesse sentido, busquei a especialização em Educação Especial e a Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP), campus de Marília/SP, para poder estudar em profundidade a experiência que vivenciava no acompanhamento desse estudante. Por intermédio de minha irmã, professora doutora Fabiana Oliveira Koga, que na época era estudante do Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de Educação Especial, tive acesso a textos sobre a inclusão de pessoas

com deficiência e participei de algumas disciplinas como ouvinte. Dessa experiência, escolhi participar do processo seletivo para o curso de Mestrado em Educação na UNESP, campus de Marília/SP, propondo um projeto de pesquisa sobre a inclusão de uma estudante com deficiência visual na Educação Profissional e Tecnológica.

Em conjunto com a formação na área de Educação Especial, tive a incumbência de desenvolver um projeto de acompanhamento ao estudante cego no curso de Tecnologia em Alimentos. Além disso, a delegação do desenvolvimento de uma proposta de Atendimento Educacional Especializado a estudantes com deficiência, que constituísse o Plano Político-Pedagógico da Faculdade de Tecnologia. No decorrer de seis anos de trabalho docente na instituição, ingressaram sete estudantes com deficiência, entre elas, concomitantemente: deficiência visual (cegueira e baixa visão), deficiência auditiva (baixa audição) e deficiência física. Atualmente, todos inseridos no mercado de trabalho formal.

Baseado nos conceitos formulados por Lev Semionovitch Vigotski, mais especificamente pela reflexão a respeito do desenvolvimento da consciência, linguagem, mediação, compensação, funções psicológicas superiores, pensamento, cultura e história — sintetizados em Vigotski, (1989, 1997, 2000, 2018, 2021) — foi possível elaborar um plano de trabalho em conjunto com os estudantes com deficiência. Embora Vigotski tenha se ocupado em teorizar sobre o desenvolvimento da criança, designando um tomo específico para abordar a *Defectologia*, o estudo de sua obra contribuiu para pensar sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, compreendeu-se na obra de Vigotski que “a realidade vivenciada refrata as sensações e o pensamento constituindo-os de maneira diferenciada no tempo. A consciência é reflexo da realidade, essa em constante modificação” (PRESTES; ESTEVAM, 2017, p. 211). Contudo, a ação ocorre na interação com outro indivíduo e no desenvolvimento histórico, político, ideológico e social da pessoa com deficiência e da sociedade.

Dessa relação, buscou-se o aprofundamento teórico na área da Educação Especial, por meio de um estudo de caso no curso de mestrado acadêmico, na linha de Educação Especial, na Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Marília/SP, no qual foram abordadas as percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e colegas de sala a respeito do ingresso, desenvolvimento e conclusão do curso de Tecnologia em Alimentos (SHIMITE, 2017).

Os resultados obtidos e apresentados na dissertação ressaltaram o acolhimento da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica pelos sujeitos da pesquisa. Contudo, foi enfatizado o esforço pessoal, a adaptação ao ambiente educacional, o empenho e a capacidade da estudante com deficiência visual em utilizar estratégias próprias e em conjunto com o acompanhamento de um professor assistente, para resolver as dificuldades encontradas no cotidiano acadêmico (SHIMITE, 2017).

Ao conhecer a percepção da estudante com deficiência visual, dos professores e dos colegas de sala de aula, surgiu o questionamento sobre o entendimento da inclusão de pessoas com deficiência no acesso ao Ensino Superior. Ao passo que a faculdade cumpria as exigências legais para o ingresso de estudantes com deficiência, essa não apresentava uma organização para compreender esse processo, delegando o “acesso” à atuação do professor assistente e à matrícula de um estudante com deficiência. Em Shimite (2017), para a estudante com deficiência visual, o fato de contar com um acompanhamento e com a acolhida era tido como um aspecto positivo e até motivo de agradecimento. Para os professores e os colegas de turma, a inclusão era vista como uma ação benevolente, politicamente correta e, em alguns momentos, preconceituosa, contestando as condições de atuação no mercado de trabalho, em se tratando de uma pessoa com deficiência visual.

Nesse sentido, as dificuldades e a sua resolução foram centradas na pessoa com deficiência. Embora fosse declarado o seu acolhimento no ensino superior, a conquista do conhecimento foi resultante da ação individual. Assim, surgiu a necessidade de maior compreensão desse contexto, ampliando-o para além dos cursos superiores de Tecnologia e da percepção dos atores envolvidos nesse percurso. O processo inclusivo e os aspectos por ele ofertados demonstraram um retrocesso frente à Educação Especial, pautada na perspectiva inclusiva, que necessita ser investigado.

Existe uma ampla divulgação de trabalhos científicos, que são apresentados em relatos de experiência, relatos de pesquisa e ensaios teóricos com propostas pedagógicas, adaptações de materiais, planos de atendimento individualizado, desenvolvimento de atitudes sociais favoráveis à inclusão, entre outros, na Educação Básica e, em números menores, na Educação Superior. Tal fato demonstra a ação da área da Educação Especial em pesquisar o processo de inclusão e buscar compreender a sua ocorrência na Educação Superior. Contudo, a maioria desses estudos conclui a apresentação e discussão de seus resulta-

dos, descrevendo as dificuldades de institucionalização de ações favoráveis ao processo inclusivo, de ações pontuais no reconhecimento do atendimento a estudantes com deficiência e a busca extensiva, persuasiva e obstinada das pessoas com deficiência em desenvolver-se.

Pelo exposto, buscou-se, neste livro, investigar as concepções de deficiência na Educação Superior, por meio de um estudo de caso cuja finalidade foi ouvir o estudante público da Educação Especial e identificar as leis e normativas que garantem e instruem sobre o acesso ao Ensino Superior, bem como compreender como essa temática tem sido investigada na literatura científica.

Notas de fim

1 A obra é derivada da tese de doutorado *Concepções de deficiência e Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior*, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

1. Introdução

O que as pessoas mais desejam é alguém que as escute de maneira calma e tranquila. Em silêncio. Sem dar conselhos. Sem que digam: “Se eu fosse você...” A gente ama não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não escuta que ele termina (ALVES, R., 1999, p.73).

A educação é um dos caminhos fundantes para o desenvolvimento humano (ARROYO, 2014; TEIXEIRA, 1953). Obviamente, não se atribui a ela a “salvação” da humanidade, pois a educação sozinha não tem condições de evoluir a sociedade, bem como não compete a ela tal responsabilidade unilateral. Nesse entremeio, tem-se questões sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas, bem como relações de poder e de produção embasadas pela globalização e pelo neoliberalismo (CARVALHO, A., 2015; CABRAL; MELO, 2017; CABRAL, 2017; 2018; PAGNI, 2019; PINHEIRO, 2019; CARVALHO; GALLO, 2020).

Em Teixeira (1953, p. 39), é possível compreender a importância da educação para o homem:

[...] como função normal da vida social e caracterizar os motivos pelos quais, além dessa educação, buscamos dar aos indivíduos educação formal escolar.

A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. É por este modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. É por este modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos afinal o que somos (TEIXEIRA, 1953, p. 39).

Nesse contexto, abordar o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência, por meio da compreensão dos percursos históricos da Educação Especial e

da Educação Superior, bem como da literatura científica sobre o acesso ao ensino superior por esse público, tornou-se o objeto a ser investigado. Além disso, a trajetória legislativa que prevê e deveria garantir condições para as transformações sociais do denominado público da Educação Especial.²

A Educação Especial, em seu percurso histórico, apresentou avanços significativos no entendimento da condição social da deficiência e no atendimento às pessoas com deficiência nas instituições de ensino. De acordo com Januzzi (2012), ao romper com os paradigmas da exclusão, institucionalização e integração, ela trouxe para o cenário do ensino regular a presença do estudante com deficiência, altas habilidades ou superdotação (AH ou SD) e transtornos globais do desenvolvimento, possibilitando questionar as bases de trabalho fundadas na exclusão social, na institucionalização de pessoas com deficiência e na atuação da medicina. Em seguida, a Educação Especial contestou o atendimento em instituições especializadas em deficiências específicas e em salas de ensino especial.

Resumidamente, coloca-se tais características para se ressaltar esses pontos do percurso histórico da Educação Especial, mas não se tem a intenção de aprofundar ou contar essa trajetória. O que se deseja é apresentar a luta estabelecida pelo público da Educação Especial, suas famílias, os profissionais da educação e da saúde que atuam em seu acompanhamento, pela busca de melhores condições para o desenvolvimento humano daqueles que historicamente foram segregados da sociedade e tidos como “incapacitados”.

Ao buscar entender como a pessoa com deficiência foi galgando condições para desenvolver-se, mediadas pela educação, tem-se, em conjunto com o percurso histórico da Educação Especial, as conquistas legislativas. As leis foram fruto da intensa luta pelos direitos das pessoas que constituem o público da Educação Especial, para obter o seu desenvolvimento humano. Ainda que tenhamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde 1948, para o Brasil, a garantia de condições equitativas para essas pessoas estava longe de ser refletida, compreendida e respeitada (ONU, 1948).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) afirma o direito universal à educação para todo cidadão brasileiro. Contudo, ela não garante condições para o acesso de estudantes com deficiência às instituições de ensino, pois, posterior à lei maior, tem-se declarações internacionais, decretos e portarias nacionais que colaboraram para tensionar a garantia do acesso ao ensino regular desse

público, a acessibilidade para pessoas com deficiência e a identificação de pessoas com AH ou SD. No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDBEN), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi publicada buscando fortalecer o direito de acesso à educação por grupos minoritários, bem como garantir o direito universal à educação. Com a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi possível avançar e buscar melhores condições para o desenvolvimento de pessoas com deficiência e considerar pessoas com AH ou SD, mas o surgimento de barreiras para o seu cumprimento continuava intransponível.

Nesse sentido, surgiu a necessidade da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), em que eram descritas as condições para o ingresso de pessoas com deficiência no ensino regular. No entanto, por tratar-se de uma política — cuja função seria orientar as ações de atendimento e acompanhamento de pessoas consideradas público da Educação Especial, no âmbito educacional — foi questionada quanto à ideologia implícita em sua elaboração, por romper com o paradigma da integração, que constituía a base das ações legislativas de atendimento desse grupo. Assim, a referida Lei conseguiu avançar para melhorar as condições de acesso à educação em perspectiva inclusiva (PAGNI, 2019; SHIMITE; SILVA, 2019).

Em meio ao ingresso de estudantes com deficiência no ensino regular e da criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas instituições de Educação Básica, foi configurado o cenário da busca pelo desenvolvimento e reconhecimento do potencial de pessoas com deficiência e, a partir desse momento, reconhecida a existência de pessoas com indicadores de AH ou SD, embora a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) já tivesse mencionado esse grupo.

No entanto, as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas e, principalmente, atitudinais permaneciam. Mesmo com o avanço na compreensão do direito à educação do público da Educação Especial, com a busca do ingresso no ensino regular e na criação do AEE, novas necessidades foram identificadas, dentre elas: a elaboração de mudanças arquitetônicas, elaboração de materiais adaptados, criação de planos de atendimento individualizado, uso de recursos de tecnologia assistiva e organização da comunidade escolar para a convivência com o público da Educação Especial (SIQUEIRA; SANTANA, 2010; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014; CIANTELLI; LEITE, 2015; SELAU; DAMIANI; COSTA, 2017; FIORIN, 2018; MESQUITA, 2019).

Com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi possível retomar a legitimidade da luta pelo direito à educação por pessoas com deficiência e, principalmente, ampliar o cumprimento do direito ao acesso à Educação Superior e à inserção no mercado de trabalho. Nessa lei, há uma série de definições e diretrizes que colaboram com a compreensão das necessidades desse público.

Concomitante a esses acontecimentos do percurso da Educação Especial, tem-se a trajetória histórica de constituição da Educação Superior no Brasil. Essa trajetória foi constituída vislumbrando o crescimento do Brasil, desde o Império à República. No entanto, foi baseada em características que inseriram a Educação Superior em um sistema meritório, de ingresso a uma parcela restrita da população brasileira, pensada para a elite e formação profissional da burguesia (RIBEIRO, 1969; FÁVERO, 1980; BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017). Chegou-se aos anos 2000 com mudanças profundas na Educação Superior no Brasil, com a admissão de ações afirmativas para o favorecimento do acesso de estudantes pertencentes a grupos minoritários e/ou em vulnerabilidade social, mas sem garantia de atendimento às necessidades para acesso a esse nível de ensino, por estudantes com deficiência (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

No último Censo da Educação Superior, ocorrido no ano de 2019 (INEP, 2020), foi descrito o total de 48.520 matrículas de estudantes público da Educação Especial, sendo que, do total de matrículas no Ensino Superior, 18.309 matrículas foram em instituições públicas e 30.211 matrículas em instituições privadas. A região com maior número de matrículas foi região Sudeste (18.615 matrículas), sendo o estado de São Paulo com o maior número de matrículas, apresentando o total de 10.071, das quais, 1.485 matrículas em instituições públicas e 8.586 matrículas em instituições privadas. A segunda região com maior número de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior foi a Região Nordeste, com 11.253 matrículas, sendo 7.213 matrículas em instituições públicas e 4.040 matrículas em instituições privadas.

O número de estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior apresenta-se considerável e enfatiza a demanda desse público nessa modalidade de ensino. Contudo, ao estabelecer uma comparação desse número com o total de estudantes matriculados no Ensino Superior (8.603.824 matrículas), apenas 0,56% do total de matrículas corresponde a estudantes público da Educação Especial (INEP, 2020).

Os números de matrículas divulgados conduzem ao entendimento de que, embora ações para ingresso desse público estejam sendo realizadas desde a década de 1990, os três últimos Censos da Educação Superior demonstraram o crescimento da demanda de estudantes com deficiência no ingresso à Educação Superior (CABRAL, 2017; INEP, 2018, 2019, 2020). Ainda que esse fato seja pautado em percentuais baixos de matrículas, quando comparado ao total de matrículas na Educação Superior, observa-se a concretude do ingresso de estudantes com deficiência, mas pode-se dizer que a garantia do acesso a esse nível de ensino ainda não é suficiente.

A busca de alguns estudantes com deficiência pelo desenvolvimento pessoal, pela necessidade em identificar-se como agente ativo na sociedade, tanto intelectual como laboral, foi relatada por Mazzoni, Torres e Cioelho (2001), Rambo (2011), Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Guerreiro (2011), Castro (2011), Ciantelli (2015), Moura (2016) e Estácio e Almeida (2016). No entanto, ainda que existam leis, como a LBI nº 13.146 (BRASIL, 2015a), LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial - PNEE (BRASIL, 2008) e, principalmente, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior não foram processos graduais e cumpridos na contemporaneidade.

Mazzoni, Torres e Cioelho (2001) apresentaram uma análise a respeito da evolução da participação de candidatos com deficiência no processo seletivo da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em que a oferta de condições de atendimento às especificidades do candidato promoveu maior número de inscritos. Entretanto, sem resultar em aumento de aprovações no processo seletivo.

Castro (2011) abordou a identificação de ações e iniciativas das universidades públicas brasileiras em relação ao ingresso e permanência de estudantes com deficiência. Na pesquisa, foi relatada a presença de barreiras desde o processo seletivo, ainda que existissem as políticas de ações afirmativas nas instituições integrantes da pesquisa e toda uma discussão a respeito da democratização do acesso ao Ensino Superior.

Hayashi et al. (2012), ao discutirem sobre a capacitação docente para inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior, apresentaram a realidade enfrentada na Universidade Estadual de Londrina (UEL), que, a partir de 1991, passou a enfatizar o trabalho de acompanhamento a estudantes com deficiência. Hayashi et al. (2012) relataram a dificuldade de estabelecer parceria de traba-

lho com os professores coordenadores dos cursos de graduação, em relação à didática em sala de aula para com estudantes com deficiência visual, referindo que a solicitação aos professores coordenadores apresentou a falta de interesse desses para com a busca pela melhoria no atendimento ao estudante com deficiência visual nos cursos de sua responsabilidade.

Fernandes (2016) apresentou a experiência de inclusão na Universidade da Amazônia (UNAMA), que, no ano de 2014, tinha 473 estudantes com deficiência. Foi relatado como a instituição de ensino organizou-se para receber os estudantes público da Educação Especial desde o ano de 2005. Estruturalmente, a pesquisa revelou que a universidade conta com uma equipe multidisciplinar atuante no Núcleo de Atendimento ao Estudante. Por outro lado, Fernandes (2016) relatou que a experiência vivenciada na instituição de ensino demonstrou a necessidade do envolvimento de profissionais do Atendimento Educacional Especializado, dos estudantes, da família e da universidade como um todo, na busca em reconhecer e respeitar as potencialidades do estudante com deficiência.

Mesmo que, a partir de 2005, tenham aumentado e fomentado a divulgação da organização de núcleos de apoio à inclusão, núcleos de acessibilidade, departamento de suporte e atendimento a estudantes com deficiência, programas ou projetos para a promoção da acessibilidade e inclusão, entre outras denominações nas instituições de Educação Superior, tanto públicas como privadas, o acesso — compreendido nesse trabalho como o ingresso, permanência e conclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior — é uma questão ainda recente e com crescente investigação científica (CASTRO, 2011; RAMBO, 2011; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Assim, emergem os questionamentos: qual é o perfil do estudante com deficiência que ingressa no Ensino Superior? Qual é o conhecimento que ele tem a respeito das leis que garantem o seu acesso ao Ensino Superior? Quais foram suas expectativas em relação ao ingresso em uma faculdade? Quais são as suas necessidades para permanecer no Ensino Superior? Quais são as práticas de ensino e aprendizagem que ele dispõe e usufrui na instituição de Ensino Superior na qual ingressou? Qual a sua compreensão a respeito do processo e formação acadêmica no Ensino Superior?

Todas essas questões versam sobre a busca do estudante com deficiência pela Educação Superior e pressupõem aspectos que precisam ser refletidos,

como a consciência sobre a condição social de deficiência, a escolha em buscar a Educação Superior, a clareza em identificar as suas necessidades de acessibilidade, de suporte pedagógico e de práticas de ensino na e pela instituição, ambas em conjunto com o sentimento de pertencimento a esse ambiente educacional. Nesse sentido, caberia questionar: as instituições de Educação Superior colaboram com o acesso do estudante com deficiência?

Aprofundando esse questionamento, buscou-se o entendimento da construção social da identidade do estudante público da Educação Especial na Educação Superior, e desse movimento chegou-se à seguinte hipótese: a construção social da diferença interfere no acesso à Educação Superior. Esse movimento, por sua vez, ocorre pela resiliência, persistência e consciência dos estudantes com deficiência sobre as barreiras que identificam e superam para a conquista de uma profissão, quando esses são sujeitos do processo de inclusão na Educação Superior.

Nesse sentido, objetivou-se analisar as concepções de deficiência na Educação Superior por meio da identificação das leis garantidoras do direito de acesso a essa modalidade, da apresentação da literatura científica sobre a inclusão de estudantes público da Educação Especial nesse nível de ensino e da análise de um caso sobre o acesso de estudantes com deficiência em uma instituição de ensino superior pública.

Ainda foi proposto, especificamente para o caso apresentado, caracterizar o perfil dos estudantes com deficiência participantes da pesquisa, relacionar os dados obtidos no perfil do estudante com a busca pela Educação Superior, bem como investigar o ingresso no Ensino Superior, desde a escolha da graduação ao próprio processo de seleção. Além disso, verificar a sua permanência, por meio da existência do reconhecimento da deficiência, da oferta de Atendimento Educacional Especializado e de ações individuais. Por fim, destacar as expectativas a respeito do futuro profissional, função laboral e ingresso no mercado de trabalho.

Notas de fim

2 No texto, o conjunto de pessoas com deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) não será referenciado como público-alvo, mas como público da Educação Especial.

2. O discurso da diferença na Educação Superior

A liberdade é a vida organizada legalmente, mas é, sobretudo, a limitação do âmbito da lei àquilo que representa o mínimo de condições para que ela, a liberdade, se exerça do seu supremo, isto é, pela força persuasiva do conhecimento elaborado pelos grupos de homens competentes, a quem sejam confiadas a sua guarda e o seu progresso.

(TEIXEIRA, 1953, p. 19).

A publicação da LBI nº 13.146 (BRASIL, 2015a), referenciada como Estatuto da Pessoa com deficiência, trouxe de forma explícita as condições para o cumprimento do acesso aos estudantes com deficiência à educação, sobretudo a Educação Superior. Rodrigues (2006b) enfatizou a crescente conscientização do direito à cidadania por parte da parcela mais vulnerável da população, que sofre com a exclusão social. Dentro dessa parcela vulnerável, encontra-se o público da Educação Especial, e, quando se direciona o foco para o estudante com deficiência na Educação Superior, o cenário se verticaliza, radicalmente.

A respeito dos direitos das pessoas com deficiência no acesso ao Ensino Superior, foram vários os momentos de evolução e de retrocessos. Tal acontecimento, em parte, pelo pensamento meritocrático imposto pela sociedade à Educação Superior. Nas palavras de Rodrigues (2006a, p.10):

Na aceção comum, os sistemas baseados na competição têm por objetivo justificar a seleção dos aptos e a exclusão dos outros considerados – com base em critérios frequentemente não objetivos – menos aptos. Está implícito no sistema de valores das nossas sociedades que quem é excluído da escola ou do emprego não foi tão eficiente ou capaz como outros que adquiriam um curso ou um bom emprego. E isso é problema das pessoas: o sistema edu-

cativo e o mercado de emprego estão certos e a pessoa errada. Essa cultura competitiva tende a justificar a exclusão como inevitável (o que se designa frequentemente por “darwinismo social”) porque nem todos são igualmente capazes para os lugares de inclusão que se encontram disponíveis (RODRIGUES, 2006a, p.10).

Ao buscar entender como o acesso à Educação Superior no Brasil assumiu características seletivas e meritocráticas, foi pelo resgate de sua história o movimento realizado para compreendê-la, mas, principalmente, para questioná-la sobre a relação de sua “disponibilidade” com os estudantes público da Educação Especial. Iniciamos esse processo, por meio dos textos de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Maria Lourdes de Albuquerque Fávero, Lucídio Bianchetti e Valdemar Sguissardi.

Teixeira (1953, p. 4) discorreu sobre o desenvolvimento humano, destacando que “[...]se a humanidade fosse algo uniforme e homogêneo, a civilização, como compreendemos, hoje, teria ganho, desde então, a aceleração [...]”. O autor ainda enfatizou que “o problema da liberdade humana [...] do livre desenvolvimento do homem só então se ergue ante a sua consciência” (TEIXEIRA, 1953, p.5).

Nesse sentido, o homem precisaria ultrapassar a função explanatória de seu desenvolvimento, em que pudesse conduzir o pensamento humano, centrado nas práticas existentes, a uma nova perspectiva de desenvolvimento, sendo essa, necessariamente, indagadora. Nas palavras de Teixeira (1953, p.15-18):

A Idade Média se caracteriz[ou] pelo feudalismo, pelas corporações, pelas universidades e pela Igreja, isto é, um extraordinário contexto de instituições independentes e variadas, a dar-nos a primeira civilização institucional da história.

[...]

Da destruição, contudo, de todas aquelas corporações medievais, que de libertadoras já se haviam tornado coatoras, a que se atirou o homem moderno, para sobre elas, erguer o indivíduo racional, puro e sem peias, embriagado com a sua consciência da razão e de liberdade, salvou-se uma corporação: a universidade, talvez por ter tido evolução, afinal, inversa das demais corporações.

[...]

A universidade, entretanto, era a corporação das artes liberais, isto é, das artes baseadas no conhecimento racional, conscientemente elaborado.

[...]

A condição essencial para a liberdade no Estado moderno está, com efeito, acima de tudo, na independência das instituições que guardam, aplicam e promovem o saber humano, isto é, as profissões chamadas liberais e as universidades [...] (TEIXEIRA, 1953, p. 15-18).

Ao atribuir às universidades a condição essencial de liberdade do Estado, essa instituição passou a ter papel de importância em todas as decisões relacionadas ao desenvolvimento da nação, bem como de sua sociedade e quanto à emancipação humana resultante do progresso do pensamento racional e científico (TEIXEIRA, 1953). No entanto, no Brasil, de acordo com Teixeira (1953, p. 44), o “defeito era original”, pois, como colônia, seguia-se com rigor os padrões europeus para a educação. Assim, o Brasil foi se acostumando com a sua dupla personalidade, “a oficial e a real”. Nessa trajetória, ao alcançar a independência, o país o faz sem imprensa e sem escolas superiores, sendo a maior parte da elite brasileira formada na Europa. Nas palavras de Teixeira (1953, p.47): “[...] se percebia obscuramente o perigo de uma transplantação de instituições delicadas e complexas como as da educação, em seus níveis mais altos, pelo risco de quebra de padrões”.

Ribeiro (1995) retratou por meio da história a formação e o sentido do Brasil, enfatizando o quanto as instituições civilizatórias, compreendendo-as em sua obra como classe dominante-burocrático-eclesiástica, atuaram como ‘reitoras’ do processo de formação do povo brasileiro. Nas palavras de Ribeiro (1995, p.178):

Somos tal qual somos, pela forma que ela [instituição civilizatória] imprimiu em nós ao nos configurar, segundo correspondia a sua cultura e a seus interesses. Inclusive reduzindo o que seria o povo brasileiro como entidade cívica e política, a uma oferta de mão de obra servil (RIBEIRO, 1995, p.178).

Nesse cenário, o processo de constituição como povo já foi brutalmente atacado, retirando a possibilidade de autonomia e alterando, definitivamente, o percurso da constituição étnica do Brasil. Ribeiro (1995) pontuou que o resultado dessa ação no país fez ocorrer uma configuração cultural, de um povo novo, mas oriundo da destribalização dos indígenas, desafricanização dos negros e deseuropeização dos brancos. De acordo com Ribeiro (1995, p. 192), “[...] não sendo um povo para si na busca de suas condições de prosperidade, permanece sendo um povo para os outros”.

A dificuldade dos brasileiros em constituir-se enquanto povo e a forma em que foi organizada a educação, sobretudo, a Educação Superior no país, culminaram em um processo de crise, luta e reformas para que se pudesse construir o progresso do Ensino Superior. Nesse sentido, no Brasil, como em outros países latino-americanos, as universidades viveram crises conjunturais, políticas, estruturais, intelectuais e ideológicas (RIBEIRO, 1969).

Ribeiro (1995) apresentou os caminhos de superação dos problemas das universidades por meio da modernização reflexa e do crescimento autônomo. Nas palavras de Ribeiro (1969, p.9),

[...] a modernização reflexa, baseada na suposição de que, acrescentando certos aperfeiçoamentos ou inovações as nossas universidades, vê-las-emos aproximar-se cada vez mais de suas congêneres mais adiantadas até se tornarem tão eficazes quanto aquelas. A outra política, que designamos de crescimento autônomo, parte da suposição de que a universidade, como uma subestrutura inserida numa estrutura social global, tende a operar como órgão de perceptuação das instituições sociais, enquanto atua espontaneamente; e que só pode representar um papel ativo no esforço de superação do atraso nacional, se intencionaliza suas formas de existência e de ação com este objetivo (RIBEIRO, 1969, p. 9).

Ao refletir e propor a universidade necessária para o Brasil, Ribeiro (1969) discutiu sobre a instituição de uma universidade que constitua uma postura crítica diante da sociedade. A modernização da universidade foi questionada por Ribeiro (1969), que buscou enfrentar a ‘modernização reflexa’ combatendo o conservadorismo, a meritocracia e os ambientes retrógrados. Em contrapartida, defendeu a luta pela instauração da consciência crítica e de uma política de crescimento autônomo, vislumbrada na constituição da Universidade de Brasília. Nas palavras de Ribeiro (1969, p. 12):

No plano ideológico, esta transição se expressa por duas modalidades de consciência. A *consciência ingênua*, própria das nações historicamente atrasadas, que se caracteriza pela resignação com seu atraso e sua pobreza porque só é capaz de percebê-los como naturais e necessários. E a *consciência crítica*, correspondente à conjuntura do subdesenvolvimento, que se caracteriza por sua rebelião contra o atraso, porque o percebe como antinatural e o explica como causado por fatores sociais erradicáveis (RIBEIRO, 1969, p. 12, grifos do autor).

Em Fávero (1980), foi apresentada uma análise crítica e histórica da universidade brasileira no período de 1930 a 1945, sob o título *Universidade e Poder*. A autora destacou a importância da elaboração de um projeto de universidade que considere a realidade do país, bem como seja orientado por uma política cultural e educacional coerente com o projeto político deste. Para Fávero (1980, p. 9), “[...] embora [...] se fale em universidade brasileira, o que predominou sob essa designação foi apenas um conglomerado de faculdades, escolas e institutos superiores”. Com o decorrer da história, no Brasil foram constituídas desde modestas instituições de ensino a grandes organizações de Educação Superior, com várias unidades dispersas em estados (FÁVERO, 1980).

Para Fávero (1980, p.9), “[...] bem ou mal, o [Brasil] conseguiu organizar institucionalmente e explorar construtivamente a escola superior, que se adaptou de certa forma às condições de um ambiente intelectual [...]”. Contudo, Fávero (1980, p. 8-9) considerou que “[a] universidade é uma ideia histórica. [...] [O] passado que é estudado não é um passado morto, mas um passado que, em algum sentido, está ainda vivo no presente”. Fávero (1980) observou que uma instituição de ensino não é constituída somente pelos aspectos técnicos, científicos e culturais, mas, em suas palavras, por um “[...] projeto ideológico [...] [resultante] da tomada de consciência do real, à luz do qual se apresenta como oportuno e viável” (FÁVERO, 1980, p. 11).

Nesse sentido, Fávero (1980) apresentou em sua análise histórica a conciliação do governo com universidades e escolas superiores na década de 1930, enfatizando a conscientização durante o Estado Novo sobre o caráter ideológico da educação. Nas palavras da autora:

A partir de 37, principalmente, sob as malhas do autoritarismo do Estado Novo, ocorreram modificações profundas na estrutura e organização das instituições universitárias

rias. A universidade firmou-se como uma instituição predominantemente de ensino sem se preocupar com a pesquisa. Caracterizou-se como uma instituição altamente hierarquizada e controlada pelo poder central: rígida e elitista, transformando o saber em símbolo de distância social e a atividade universitária como fonte de poder (FÁVERO, 1980, p. 11).

Bianchetti e Sguissardi (2017) e Sguissardi (2021) discutem o percurso histórico da universidade brasileira no império e na república, refletindo de forma crítica sobre os ataques à autonomia das instituições de Educação Superior até a completa 'regulação heterônoma', tornando-a uma *comodity* submetida ao mercado financeiro. Nas palavras de Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 23-28),

[...] desde o seu surgimento, até o século XIX, ela [universidade] sofreu poucas mudanças que poderiam, pelo menos, ser consideradas como efetivas transformações nos seus objetivos e estruturas, isto é, no seu modo de organização e funcionamento.

[...]

[...] a passagem pelo século XIX configura-se como uma síntese histórica de formas de organização e funcionamento da universidade – e da educação superior como responsabilidade desta –, com inúmeras metamorfoses [...]. Mas, de qualquer maneira, o reiteradamente repetido tripé ou as chamadas atividades-fim – ensino, pesquisa e prestação de serviços ou extensão – que passam a materializar-se, como diferentes pesos e intensidades, no interior ou entre as universidades (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 23-28).

No Brasil, enquanto colônia, a Educação Superior era tida para a elite em um modelo de faculdades isoladas sem universidade, que tinham cursos de graduação com currículo fechado e diplomação licenciadora de profissões. Após 1920, foi criada no país a primeira universidade, porém, já haviam se instalado algumas faculdades privadas, como, por exemplo, a Politécnica de São Paulo, a Medicina de Porto Alegre e a de Direito na Bahia, bem como surgiram os institutos científicos, como o Adolfo Lutz e o *Butantan* (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

De acordo com Fávero (2000, p. 34) “a primeira universidade brasileira foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada por meio de decreto federal, no ano de 1920”. Bianchetti e Sguissardi (2017) discorrem sobre a instauração das universidades no Brasil, onde as escolas de Educação Superior criadas na primeira década do século XX foram transformadas, no decorrer desse período, em universidades. Como exemplo, têm-se a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), antiga Escola Superior de Agricultura criada em 1910. Também, a Escola Superior Luiz de Queiroz, que, no ano de 1934, passou a ser uma unidade da recém-criada Universidade Estadual de São Paulo (USP). Na segunda década do século XX, surgiram também as universidades privadas, como a Pontifícia Universidade Católica (PUC), criada no ano de 1946, em São Paulo.

Pelas palavras de Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 41), pode-se compreender que a história da Educação Superior no Brasil,

[...] evidencia como governantes, sejam do país ou de unidades da federação, grupos religiosos e liberais, usaram suas “armas” para contar como (ou conter?) a universidade, e, por meio dos cursos superiores, amalgamar o Estado-nação, criar ou reforçar suas ideologias, exercer a hegemonia. Mas um primeiro traço comum que perpassa a universidade é a tutela, o controle exercido pelo Estado e grupos de interesse sobre a instituição. Um segundo, refere-se ao quase inexistente ou periférico papel atribuído e, portanto, exercido pela educação e a preocupação com a formação humana em geral e, de professores, em particular, nessas instituições de educação superior denominadas universidades (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 41).

Nesse cenário, como abordar o tema da inclusão de estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior? Como garantir o acesso de estudantes com deficiência à Educação Superior? Como não considerar o percurso histórico da Educação Superior? Como não considerar a construção excludente, homogênea e a estrutura de poder que constituiu as bases da Educação Superior no Brasil?

O percurso histórico auxilia na compreensão da constituição das instituições, bem como de seu funcionamento e atendimento à sociedade. De acordo com Fávero (1980, p. 7), “[a] história aplicada à educação só faz sentido quando capta o significado de certos eventos, como parte de uma totalidade, de uma realidade concreta”. Apresentar a trajetória da Educação Superior no Brasil não determina ou justifica a exclusão de estudantes com deficiência nesse nível de

ensino. Contudo, o percurso histórico favorece o entendimento das relações sociais, das ações políticas e culturais nas quais a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior está inserida, bem como contribui para analisar as ações de inclusão desse público na contemporaneidade (MORTATTI, 1999).

Cabral (2017) apresentou um estudo de revisão sistemática da literatura sobre o histórico da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. De acordo com o autor:

[...] a partir do período populista (1946-1964), quando ações do Estado culminaram na gratuidade das instituições de ensino superior públicas e na expansão e facilitação do acesso às instituições de ensino superior privadas [...] contribuíram para a democratização do acesso a essas instituições. Naquela época, porém, o ingresso do público-alvo da Educação Especial nesse nível de ensino era incipiente (CABRAL, 2017, p. 372).

Por meio de ações internacionais realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), enfatizando a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948), as discussões a respeito do direito ao desenvolvimento humano provido pelo acesso à educação por pessoas com deficiência foram ampliadas e incorporadas como uma agenda de ações a serem tomadas pelo Estado para a democratização do acesso à educação em todos os níveis de ensino para esse público (CABRAL, 2017).

Embora a Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), tenha ratificado a possibilidade de a Convenção equivaler à emenda constitucional e à elaboração do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, perdura por décadas o reconhecimento da necessidade de atendimento ao público da Educação Especial no acesso ao Ensino Superior.

De acordo com Cabral (2017), até a década de 1990 não se tinha conhecimento sobre os dados censitários educacionais referentes ao público da Educação Especial. Somente a partir do ano de 2000 esses dados passaram a constar no Censo da Educação. Cabral (2017) enfatizou a quantidade de pesquisas que relatam as dificuldades enfrentadas para garantir o direito de acesso à educação das pessoas com deficiência, bem como “a dificuldade de plena participação

do público-alvo da Educação Especial em contextos universitários. [...] [sendo esse] um dos mais desafiadores objetivos do século XXI” (CABRAL, 2017, p. 374).

Considerando a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior um desafio, faz-se necessário compreender como esses estudantes acessam esse nível de ensino. Existe uma expressiva quantidade de pesquisas sobre essa temática que auxilia no estudo desse tema e serve de subsídio para o desenvolvimento de ações de acompanhamento do público da Educação Especial, promovendo e fundamentando a ampliação do atendimento ao estudante com deficiência na Educação Superior.

Por outro lado, os relatos de barreiras são recorrentes, sendo estas arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e, sobretudo, atitudinais. Cabral (2017) relatou que as ações internacionais foram indiscutivelmente importantes para institucionalizar no Brasil ações de apoio e acompanhamento a estudantes com deficiência na Educação Superior. Tal cenário demonstra a determinação de ações externas para fundamentar mudanças e a organização do acompanhamento de estudantes com deficiência no Brasil.

Contudo, quando Cabral (2017) e Cabral e Melo (2017) relataram essa questão, apresentando a criação do primeiro programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais na Universidade Federal do Paraná, no ano de 2002, foi possível entender a posição das políticas e ações relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior como um movimento de atendimento a um pleito mundial, mas sem a conscientização dos brasileiros sobre essa demanda em seu país.

Quando não há a compreensão do direito ao desenvolvimento humano de pessoas com deficiência, as ações legislativas acabam por serem tomadas com intenções diversas, entre elas, por imposição judicial, e perdem o sentido de atendimento às necessidades das pessoas, haja vista a jurisprudência na área dos direitos das pessoas com deficiência. A perda de sentido sobre a inclusão de pessoas com deficiência descaracteriza o processo de constituição da identidade da pessoa e cria, promove e mantém as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, assim como caracteriza a necessidade de imposição de lei para a garantia da acessibilidade e manutenção do seu direito de ir e vir.

Ao enfatizar o processo inclusivo no Ensino Superior, outro aspecto relevante necessita ser analisado. O percentual de estudantes com deficiência matriculados na Educação Superior é menor do que um por cento do total de estudantes

matriculados nesse nível de ensino (INEP, 2020). Esse número pode ser ainda menor ou maior, devido à falta de mapeamento das instituições de Ensino Superior sobre os dados de ingresso e permanência desse público, bem como do número de concluintes. Quando se segue para o nível de pós-graduação, embora em número menor de representação, esse rastreamento é ainda mais divergente, sobretudo na dependência das organizações de reitorias, núcleos e comissões de acessibilidade em mapearem e acompanharem a identificação dos estudantes público da Educação Especial (CABRAL; SANTOS; MENDES, 2018).

Cabral, Santos e Mendes (2018) analisaram as sinopses e microdados do Censo da Educação Superior no ano de 2016. Os autores apresentaram uma minuciosa análise dos dados, estabelecendo comparativos entre os indicadores encontrados no documento. Por meio do estudo, foi perceptível o enfoque do censo às instituições públicas de ensino superior federais e estaduais, não pontuando o contexto geral, que se constitui por faculdades, centros universitários, institutos federais e centros estaduais de educação. Além disso, foi enfatizado por Cabral, Santos e Mendes (2018, p. 120), que “[n]em todas as pessoas que compõem o público-alvo da Educação Especial declara[m] a sua própria condição”. Contudo, tal fato não deve ser um argumento utilizado para justificar a divergência no mapeamento de estudantes com deficiência na Educação Superior por parte do censo.

De acordo com Cabral, Santos e Mendes (2018), as discussões sobre a inclusão na Educação Superior têm deixado o questionamento sobre os dados censitários à margem de sua utilização como instrumento fundante e de embasamento para a busca da institucionalização do atendimento às necessidades do estudante com deficiência, nesse nível de ensino. Além desse aspecto, pode-se estar induzindo a democratização do acesso à Educação Superior por estudantes com deficiência, porém, justificando o pouco investimento no baixo percentual da presença desse público nas instituições de ensino superior. Nesse sentido, as pesquisas científicas precisam analisar e enfatizar a importância dos dados censitários como instrumentos que validam o cumprimento do direito dos estudantes público da Educação Especial no ingresso, permanência e conclusão do Ensino Superior.

Em trabalhos como os de Ross (2019), Cabral (2017), Cabral e Melo (2017), Shimite (2017), Regiani e Mól (2013), Castro (2011), Guerreiro (2011), entre outros, foi possível obter relatos e dados sobre a ineficiência em mapear os estudantes com deficiência e a dificuldade em fundamentar a necessidade do atendimento

educacional especializado, mediante dados inconsistentes de ingresso e permanência que não são eficientes para justificar uma demanda para investimento nas instituições de ensino superior no Brasil. Nota-se, nesse momento, o impasse em compreender a educação como direito ao desenvolvimento humano ou como um “negócio” que necessita da avaliação dos seus gestores sobre como investir seu capital, sendo a inclusão um investimento oneroso, específico e com uma abrangência de atendimento aos interesses de uma percentagem mínima de estudantes na Educação Superior.

Nesse contexto, onde está o estudante com deficiência?

Ross (2019) apresentou um artigo constituído pelo memorial acadêmico elaborado por ele, para a progressão à categoria de professor titular na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ross (2019) é professor titular do Departamento de Planejamento e Administração Escolar e foi aprovado em concurso público sem cota para pessoas com deficiência visual. Nas palavras de Ross (2019, p. 374):

Aqueles profissionais [banca avaliadora do concurso público] revelaram-se capazes de projetar esse professor que ora faz este relato, não como um sujeito incapaz, não em sua materialidade presente, ou apenas pelo tempo e pelo biológico, mas pela riqueza argumentativa, clareza didática, pela contextualização histórica do tema trabalhado. Não se tratava apenas de um novo professor aprovado. Tratava-se do rompimento de séculos e séculos de segregação da pessoa com deficiência. Era um símbolo de rompimento com o modelo da homogeneização da Educação, no qual o Estado aproxima-se das forças constituintes da diversidade que caracteriza a sociedade. Uma pessoa com deficiência visual assumia um cargo como professor na Universidade Federal do Paraná! Fomos educados para assumir o ônus e a responsabilidade para atender às expectativas da ordem social e da institucionalidade. Não nos era propiciado o instrumento da crítica à injustiça contra nosso próprio segmento social. Denunciávamos a opressão dos trabalhadores, mas não elaborávamos o desmonte das barreiras que obstaculizavam a participação social das pessoas com deficiência (ROSS, 2019, p. 374).

O discurso apresentado por Ross (2019) foi transgressor quando realizou a reflexão sobre o histórico da Educação Superior, da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil. Ross (2019) relatou o percurso de luta para obter o

desenvolvimento humano desde a infância, quando conquistada a constituição do eu e da existência individual, como também do reconhecimento da condição social da deficiência visual, por meio do contato com seus pares em uma associação que atendia a esse público. Falou sobre o quanto o trabalho nessa associação garantiu a ele a compreensão da luta social pelo reconhecimento das potencialidades de pessoas com deficiência visual e como essa experiência profissional proporcionou a ele a constituição de sua carreira acadêmica.

Nesse sentido, o relato de Ross (2019) pode ser considerado um progresso no contexto da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior? O fato de ser professor da Universidade Federal do Paraná, que, de acordo com Cabral e Melo (2017), foi a primeira instituição de Educação Superior a atender estudantes com deficiência, o faz ser exceção à realidade encontrada no Ensino Superior? Será que o esforço desmedido de Ross (2019) em buscar o seu desenvolvimento humano, sua liberdade e emancipação foi a força propulsora de sua trajetória?

Maingueneau (2009), ao abordar as questões que constituem o sujeito e o assujeitamento, considerou como “sujeito” aquele ou aquela que se assume como sujeito de pleno direito, contestando as relações de poder e lutando para conquistar a sua liberdade. No entanto, é preciso compreender o conceito de sujeito como ambivalente, pois, segundo Pinheiro (1998), ele é descentrado, imerso no contexto, na determinação social e nas relações de produção.

Ao considerar um sujeito como descentrado, de acordo com Ferreira (2005, p. 70), “[...] não está dado, nem tão pouco nasce ou se desenvolve, o sujeito é construído no campo da linguagem”. Em Pinheiro (1998, p. 145, grifo do autor) [o sujeito] “só existe no interior de uma situação como agente dela. Ou, ainda, a categoria sujeito supõe uma alteridade constitutiva, ou conforme a proposição althusseriana, *os indivíduos são sempre já sujeitos*”.

Contudo, em Foucault (1995), foi possível aprofundar os estudos sobre a constituição do sujeito. A abordagem do conceito de sujeito foi atrelada ao entendimento da ideia de poder e condições históricas. Nas palavras de Foucault (1995, p. 232): “[...] o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, e igualmente colocado em relações de poder muito complexas”. Dessa compreensão, Foucault (1995, p. 232) enfatizou a necessidade de “conhecer as condições históricas que motivam nossa conceituação. Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente”. Foucault (1995, p. 235) compreende a palavra sujeito por meio de dois significados, sendo estes: “[...] sujeito

a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a”.

Entre as relações de poder e a busca pela liberdade, foi possível encontrar na constituição da linguagem — compreendendo-a como “mediadora e produto das relações interlocutivas” (MORTATTI, 1999, p.70) — o conceito de linguagem e de sujeito do discurso empregado neste livro. De acordo com Mortatti (1999, p. 70), “[...] a linguagem é uma forma de interação humana, produzida e atuante sobre um fundo de discurso, em cujo âmbito constitui-se o sujeito do discurso como sujeito polifônico, síntese de diferentes vozes social, histórica e ideologicamente situadas”.

Considerando esse contexto, como pensar a constituição do sujeito, no sentido da proposição althusseriana, em conjunto com a alteridade e por meio da linguagem? Em que momento se compreende a diferença como categoria imprescindível para a constituição da identidade do estudante público da Educação Especial? Como a busca pela liberdade, por meio do desenvolvimento humano do estudante com deficiência, pode enfrentar as relações de poder que se fundamentam na defesa dos “sujeitos livres”?

Skliar (2006) abordou a inclusão e a diferença pautada nos conceitos de normalidade, identidade e alteridade. Para Skliar (2006), a questão das diferenças em educação pauta-se na “questão do outro” e na “obsessão pelo outro”. Ao buscar no estudante com deficiência características que o fazem ser aceito pelo ambiente universitário, promove-se a busca pela condição “normal”, pela imposição à identidade única do estudante universitário, negando a este sua identidade verdadeira: de estudante universitário com deficiência. Nas palavras de Skliar (2006, p.19, grifo do autor): “Normalizar significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela ‘a identidade’, a única identidade possível, a única identidade ‘verdadeira’”.

Nesse sentido, para Skliar (2006, p. 20) “a diferença das coisas supõe sempre uma determinação sobre aquilo em que diferem. A alteridade, ao contrário, não significa determinação nenhuma: há outro ser e não uma diferença entre dois seres”. A compreensão da alteridade como o lugar para o outro ser implica o entendimento de quem seria a categoria outro. Em qual momento o estudante com deficiência encontra espaço, já sendo sujeito, de constituir a sua alteridade na Educação Superior? Nas palavras de Pinheiro (1998, p. 150-152),

[...] [um] indivíduo só se torna sujeito, no sentido de “sujeitar-se a e qualificar-se para” no interior de um processo social contínuo de interpelação [...].

Este processo de interpelação leva à segunda correspondência, entre rituais materiais e normatização das atividades de cada aparelho ideológico.

[...]

Ou seja, o indivíduo é chamado a se constituir em sujeito por meio de um processo social de interpelação em que os discursos ideológicos se dirigem ao Outro presente em cada um (PINHEIRO, 1998, p. 150-152, grifos do autor).

Quando um sujeito se constitui em um processo social de interpelação, ele desenvolve a sua consciência e constrói, por meio dos discursos inseridos nesse processo, sua identidade. Coracini (2003), em seus estudos sobre identidade e discurso, destacou a necessidade de compreender essa categoria como diferença, descontinuidade e fragmentação. Nas palavras de Coracini (2003, p. 15): “Quando se fala sobre identidade, é preciso compreendê-la sempre em movimento, em constante mutação”.

De acordo com Silva, Hall e Woodward (2014), o conceito de identidade pode ser compreendido como uma construção relacional marcada pela diferença, pelos símbolos, pelo social e pelo psíquico, que se estabelece no percurso histórico. Não se fala em identidade, mas sim no plural, “identidades”. Tal ação ocorre, segundo Silva, Hall e Woodward (2014, p. 11), “[devido] a emergência dessas diferentes identidades ser histórica; ela é localizada em um ponto específico no tempo”. Nesse sentido, “a redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise” (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014, p. 12).

Entretanto, se faz necessário destacar que as reivindicações identitárias são essencialistas, conforme afirmam Silva, Hall e Woodward (2014), mas é importante compreender que essa posição caracteriza a identidade como fixa, imutável e baseada na história, que, nas palavras de Silva, Hall e Woodward (2014, p. 13), “[considera] a história construída ou representada como uma verdade imutável”. Por essa incompreensão que ocorre na sociedade, é imprescindível enfatizar

que a categoria identidade é relacional, sendo atribuída a ela os caracteres social, simbólico e psíquico dispersos no tempo.

No contexto da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, o processo de constituição da identidade se faz necessário para que esse público possa compreender a organização do Ensino Superior, a identificação da deficiência, bem como as barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas desse espaço. Ao atribuir à constituição da identidade condições sociais e materiais, esse grupo passou a ser simbolicamente marcado pela condição social da diferença, ou desvio, e por desvantagens materiais conferidas a essa condição, como, por exemplo, a recusa de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares há algumas décadas.

Nas palavras de Silva, Hall e Woodward (2014, p. 14):

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido à prática e as relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014, p.14, grifo dos autores).

Outro aspecto relacionado à categoria identidade é o sistema classificatório, que necessita identificar uma pessoa “com deficiência”, mostrando como as relações sociais são organizadas e marcam o arranjo de grupos na sociedade. Silva, Hall e Woodward (2014) enfatizam o cuidado para compreender que algumas diferenças são “obscurecidas” dentro de um cenário de afirmação de uma identidade. Caso que ocorre com o público da Educação Especial, pois, ao mesmo tempo em que a deficiência não possa ser mandatória no desenvolvimento daquele que apresenta essa condição social, ela também não pode ser desconsiderada, porque constitui a identidade da pessoa que possui tal condição social.

O conceito de identidade atribuído à discussão sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior proposto neste livro busca estudar a construção social da identidade da pessoa com deficiência nesse cenário, bem como a constituição deles como sujeitos do discurso. Também tenta interpelar o quanto a identidade da pessoa com deficiência pode ser fixa e imutável ou di-

ferente, descontínua e fragmentada. Para isso, faz-se necessário compreender como a representação social, a regulação e as formas de produção interferem na construção social da identidade.

Por meio da pesquisa de Silva, Hall e Woodward (2014, p. 19), associa-se construção social da identidade do estudante com deficiência à categoria representação, devido:

A representação inclui[r] as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014, p. 18).

A fala conduz ao advento do conhecimento da realidade, ao senso comum, às representações do mundo e ao diálogo. Spink (1999, p.18) enfatizou “[...] o sentido como construção dialógica [...]”, em que a atividade humana e a consciência são socialmente construídas. O autor ainda afirmou que o “conhecimento é algo que as pessoas constroem juntas” (SPINK, 1999, p. 26), sendo fruto da fala e do diálogo, que resulta na construção do pensar, como uma prática social, produto do ser humano e da sua compreensão sobre a realidade.

Prestes e Estevam (2017), ao traduzirem o texto obtido da transcrição da última aula proferida por Vigotski, no ano de 1934, na Rússia, apresentaram a explanação de Vigotski sobre o conceito de consciência empregado por ele em seus textos, sendo a consciência compreendida:

[...] [como] o reflexo da realidade. Esse é o postulado fora do qual é impossível, em geral, analisar a consciência em qualquer ciência. No entanto – assim me parece –, ninguém, além das pessoas que simplificam extremamente todos os problemas, disse que a consciência sempre reflete a realida-

de da mesma forma. Ela sempre reflete a realidade, mas não de forma semelhante. Se a consciência refletisse a realidade da mesma forma, seria impossível falar em desenvolvimento da consciência (PRESTES; ESTEVAM, 2017, p. 211).

Por meio do conceito de consciência compreendido em Vigotski, é possível refletir sobre o domínio que a realidade oferece ao ser humano. Esse domínio da realidade é a consciência, que se expressa desde a infância, com a aquisição das funções psicológicas superiores, como percepção, memória e atenção, sendo essas imprescindíveis para originar o pensamento (PRESTES; ESTEVAM, 2017). Ao relacionar esse processo com o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência, são encontradas ou estabelecidas variáveis que influem e até mesmo prejudicam diretamente esse trajeto do desenvolvimento humano, devido à forma como esse ocorre.

Primeiramente, tem-se o momento da percepção da existência da condição biológica da deficiência, que pode ocorrer em diferentes momentos da vida de uma pessoa. A aceitação, seja individual e/ou familiar, o reconhecimento da deficiência em provimento do desenvolvimento da pessoa, o entendimento da condição social da diferença e os rumos históricos e sociais advindos da interação da pessoa com deficiência na e com a sociedade. São essas características que poderão elucidar qual a natureza social e histórica da consciência ou ausência da consciência do estudante com deficiência na constituição de sua identidade social, na Educação Superior. Vigotski (1898-1983, p.16, tradução nossa)³ destaca que:

[...] se espera de um processo de compensação sempre e em todas as circunstâncias do desenvolvimento agravado por processo originário de uma deficiência (orgânico e psicológico) a criação e recriação da personalidade da criança, com base na reorganização de todas as funções de adaptação, de formação de novos processos-superestruturados, substitutos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e a abertura de novos caminhos para o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1983-2000, p. 16, tradução nossa).

Nesse sentido, ao buscar compreender como a condição social da deficiência pode acarretar a constituição da identidade do estudante com deficiência, bem como entender o processo de construção social da diferença no contexto da Educação Superior, são consideradas as condições de produção em que

estas relações são estabelecidas. Defende-se que, ao constituir a identidade social de um estudante com deficiência na Educação Superior, este ingressa, permanece e conclui esse nível de ensino, assim como luta para modificar esse contexto, por ter em si a compreensão de sujeito de direitos, apresentando-se livre e emancipado, por resistir a toda forma de estabelecimento de relação de poder e dominação que se estabelece sobre o ser desviante.

Ferreira (2005, p.70) enfatizou que: “[...] não dá para entrar na morada do sujeito, sem ser pela porta da linguagem”. A autora ainda destaca que:

[...] o sujeito não está dado, nem tão pouco nasce ou se desenvolve, o sujeito é construído. [...] [o sujeito é construído] no campo da linguagem.

[...]

Se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espalho por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva (FERREIRA, 2005, p. 70-71).

Nesse sentido, Possenti (2009, p. 31) apresentou o discurso e a análise do discurso como:

[...] o que as pessoas dizem [...] não porque se trata de pessoas que dizem simplesmente, mas porque, para dizer, elas estão necessariamente inseridas em situações sociais – às quais se poderia chamar de posições de sujeito. A tese base da Análise do Discurso é que todo o discurso se constitui de enunciados e de condições de produção. Resta verificar se é verdade, não excluindo *a priori* nenhum tipo de enunciado analisado (POSSENTI, 2009, p. 31, grifo do autor).

Na tentativa de buscar analisar o discurso do estudante público da Educação Especial, foi possível perceber que seria audacioso almejar para a análise o processo de toda a vida dessa pessoa. Por esse motivo, optou-se por investigar o relato do estudante com deficiência sobre o seu acesso à Educação Superior e nesse trajeto conhecer qual a sua concepção sobre esse processo, bem como compreender as diferentes concepções implícitas na história e na legislação.

Notas de fim

3 “Pero sea cual fuere el desenlace que te espere al proceso de compensación siempre y en todas as circunstancias el desarrollo agravado por un defecto constituye un proceso (orgánico y psicológico) de creación y recreación de la personalidad del niño, sobre la base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos-sobreestructurados, sustitutivos, niveladores, que son generados por el defecto, y de la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo” (VIGOTSKI, 1983-2000, p.16).

3. Percurso do estudo

[...] Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.

(FREIRE, 2018, p. 53).

Pelo exposto no capítulo 2, foi possível considerar como foi constituída a Educação Superior, bem como o desenvolvimento de pessoas com deficiência pela educação. No entanto, ainda é preciso aprofundar a interpretação de determinados aspectos, como: as leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência ao desenvolvimento humano, a compreensão do processo de inclusão delas no âmbito das pesquisas em Educação e Educação Especial, além do cumprimento das leis e a garantia de atendimento às necessidades desse público nas instituições de educação superior.

São esses aspectos que conduziram o delineamento deste estudo, no qual foi realizada a opção pela abordagem qualitativa do estudo de caso, devido a: “[...] [ser] uma investigação empírica [...] [de] um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real [...]” (YIN, 2010, p. 39). O aprofundamento sobre o tema “acesso ao Ensino Superior por estudantes com deficiência” foi almejado, mas, principalmente, a busca pelo contexto em que esse fenômeno ocorre, com foco no estudante público da Educação Especial.

Lüdke e André (1986, p. 21) expuseram o desenvolvimento de um estudo de caso, caracterizando-o em três fases: “uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo em uma análise e interpretação sistemática dos dados [...]”. Com o intuito de obter as concepções sobre deficiência na Educação Superior, foi necessário compor os procedimentos metodológicos deste estudo em três momentos. O primeiro buscou identificar as leis que tratam sobre os direitos das pessoas

com deficiência, destacando aquelas que versam sobre o acesso à Educação Superior. O segundo apresenta como a inclusão de pessoas público da Educação Especial no Ensino Superior tem sido abordada pela literatura científica. O terceiro analisa, por meio do emprego da entrevista semiestruturada e da análise da configuração textual, a concepção do estudante com deficiência sobre a inclusão na Educação Superior, por meio de um estudo de caso.

A análise documental proposta por Lüdke e André (1986) constitui o primeiro momento dos procedimentos metodológicos. Foram coletados dados a partir da legislação brasileira sobre o direito das pessoas com deficiência, enfatizando os documentos sobre a garantia de acesso à Educação Superior. De acordo com Mortatti (1999, p. 72) a atividade do pesquisador na área da Ciência Humanas “[...] é um ato investigativo [e] [...] de interpretação [...] desde os processos de recuperação, reunião, seleção e análise das fontes documentais [...]”. Por meio dos portais do Ministério da Educação (MEC) e da Imprensa Nacional, em que é possível acessar as publicações do Diário Oficial da União, foram recuperados os documentos que tratam do direito à educação e de pessoas com deficiência. No portal do MEC, foram obtidos os documentos referentes à inclusão do público da Educação Especial no sistema de ensino, bem como leis, portarias, decretos e normas que apresentam diretrizes sobre ‘como’ essa ação deve ocorrer.

Os documentos foram selecionados de acordo com a abordagem do direito à Educação e à Educação Superior, enfatizando as condições e garantias de acesso ao Ensino Superior por estudantes público da Educação Especial. Após as etapas de recuperação, reunião e seleção, foram organizados por tipo, identificação, finalidade e vigência. Em seguida, foram lidos e analisados vislumbrando destacar a forma como abordavam em seu texto os direitos do público da Educação Especial (MORTATTI, 2000, 1999).

O levantamento bibliográfico foi o segundo momento dos procedimentos metodológicos, sendo inspirado em pesquisas do estado do conhecimento realizadas por Soares e Maciel (2000) e Mortatti (2000) e de revisão sistemática de Medrado, Gomes e Sobrinho (2020), Glat, Omote, Pletsch (2014) e Koga (2019). De acordo com Medrado, Gomes e Sobrinho (2020, p. 105), ao sistematizar a produção científica de uma determinada área, como a Educação Especial, se:

[...] agrupa, sintetiza e integra evidências científicas geradas por resultados de pesquisas empíricas, metodo-

logicamente controladas com rigor e que fundamentam a tomada de decisões na escolha das melhores práticas em Educação Especial/Educação Inclusiva (MEDRADO; GOMES; SOBRINHO, 2020, p. 105).

Nesse sentido, o levantamento bibliográfico busca apresentar como as leis vêm sendo cumpridas pelas instituições de educação superior e como o direito à educação está sendo resguardado aos estudantes, público da Educação Especial, no Ensino Superior.

A entrevista semiestruturada e a análise da transcrição das falas de estudantes com deficiência que acessaram uma universidade pública são o terceiro momento dos procedimentos metodológicos. A coleta dos dados foi realizada em uma faculdade estadual pública, onde se encontram cursos de graduação na área de Humanas e Saúde, existindo na mesma unidade o curso de pós-graduação em Educação, que desenvolve pesquisas na linha de Educação Especial, com ênfase na inclusão de estudantes público da Educação Especial na Educação Superior. Ainda que pese a generalização desse caso sobre as condições de acesso à Educação Superior, em outras instituições de Ensino Superior, buscou-se estudar em profundidade o caso apresentado, pela possibilidade de compreender a construção social da diferença e como essa poderia, ou não, impactar a constituição da concepção de deficiência por estudantes público da Educação Especial nesse nível de ensino.

Por meio do relato verbal e não-verbal, foi possível buscar a interpretação da fala do participante promovida pelo diálogo estabelecido pela pesquisadora e, assim, o sentido do relato. Segundo Saussure (1916-2006), língua e fala representam o fenômeno da linguagem. Entretanto, a língua não existe sem uma realidade social e sem o tempo, que a localiza no percurso histórico. Nesse sentido, nas palavras de Saussure (1916-2006, p. 92), podemos compreender que:

[...] a língua não é livre, porque o tempo permitirá às forças sociais que atuam sobre ela desenvolver seus efeitos, e chega-se assim ao princípio de continuidade, que anula a liberdade. A continuidade, porém, implica necessariamente a alteração, o deslocamento mais ou menos considerável das relações (SAUSSURE, 1916-2006, p. 92).

Nesse contexto, é preciso compreender, também, o que Saussure (1916-2006) expôs sobre a mutabilidade da língua e a compreensão de linguagem. A mutabi-

lidade ou imutabilidade da língua estaria relacionada ao poder de transformação que ela tem sobre si, sem a ação do indivíduo. Contudo, o tempo intervém tanto na mutabilidade da língua quanto na linguagem, pois, “[...] o tempo altera todas as coisas; não teria razão para que a língua escap[asse] a essa lei universal” (SAUSSURE, 1916-2006, p. 91).

Pelo exposto, a linguagem pode ser compreendida como a interação entre sujeitos (MORTATTI, 1999). Sendo assim, diante de tal entendimento, os procedimentos metodológicos que constituem este estudo foram estruturados pelos conceitos de linguagem, configuração textual e discurso. No entanto, cabe destacar como o conceito de configuração textual percorre o procedimento de análise dos dados nos três momentos que compõem o estudo de caso. Mortatti (1999, p. 71) define o texto como “[...] realidade concreta da língua, lugar da enunciação e da interação verbal e unidade de sentido, onde autor e leitor se tornam interlocutores”. Ainda em Mortatti (1999), foi possível compreender a produção do texto como um processo no qual são constituídos significados e sentidos correlacionados com um sistema de referência e formação discursiva, determinados pelas relações dos sujeitos consigo, com o mundo e com o social, bem como marcados pelo tempo, espaço, história e consciência.

Segundo Mortatti (1999, p. 71), a materialização do texto apresenta um projeto discursivo,

[...] concebido, executado, e avaliado por um sujeito que, a partir de certas necessidades, movido por certos objetivos, sobressaltado pelas contingências e mediado pela linguagem, em determinadas condições históricas e sociais, escolhe – dentre as possíveis e conhecidas – as opções de dizer/escrever para outro (s) (MORTATTI, 1999, p. 71).

Esse processo de produção do texto o constitui como configuração textual, condição que possibilita sua análise a partir de sua singularidade, conforme propôs Mortatti (2000). Nesse sentido, serão apresentados os três momentos que compõem o estudo de caso.

Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: análise do percurso legislativo

Para compreender o percurso da temática Educação Superior e da inclusão de estudantes com deficiência, faz-se necessário o entendimento das principais leis, normatizações e políticas públicas, no sentido de buscar interpretar como a sociedade organizou-se legalmente para reconhecer, garantir e cumprir os direitos do público da Educação Especial. Essa trajetória conduz à análise desses documentos, enfatizando a construção desse processo, além de representar como o acesso à Educação Superior por estudantes com deficiência tem sido considerado na realidade brasileira, desde a publicação da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Tal processo foi realizado por meio de marcos históricos, promotores de avanços, como também de retomadas e discussões vislumbrando a evolução da Educação Especial.

Por meio de Mortatti (1999, p. 73), pode-se compreender um documento como configuração textual, por serem

[...] uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produz[iu], mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado [...] (MORTATTI, 1999, p. 73).

Ainda em Mortatti (2000), foi possível encontrar os processos necessários para a obtenção dos documentos fonte de investigação, sendo preciso recuperá-los, reuni-los, selecioná-los e analisá-los, considerando interrogá-los de forma a compreender o “movimento histórico e as temporalidades múltiplas” (MORTATTI, 1999, p. 75).

Por meio do portal do MEC e do Diário Oficial da União, foi possível recuperar e reunir leis e documentos internacionais que garantem os direitos das pessoas com deficiência, enfatizando a seleção daqueles que abordam o acesso à educação, principalmente, à Educação Superior, e que estivessem em vigência. Nesse sentido, os documentos foram organizados primeiramente por ordem cronológica e, posteriormente, lidos e analisados.

No quadro 1, foram compiladas as leis, normatizações e políticas públicas em vigência sobre a inclusão do público da Educação Especial.

Quadro 1 – Leis, norma e política pública sobre o acesso à Educação Superior pelo público da Educação Especial em vigência no Brasil (continua)

Tipo	Identificação	Finalidade	Vigência
Lei	Constituição Federal	Constituição Federal do Brasil, com destaque aos artigos 205 e 208.	1988
Lei	Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.	1989
Lei	Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	1994
Lei	LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	1996
Portaria	Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.	1999
Decreto	Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.	1999
Lei	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências.	2002
Portaria	Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.	2003

Quadro 1 – Leis, norma e política pública sobre o acesso à Educação Superior pelo público da Educação Especial em vigência no Brasil (continuação)

Tipo	Identificação	Finalidade	Vigência
Decreto	Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004	Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	2004
Emenda Constitucional	Emenda Constitucional nº45, de 30 de dezembro de 2004	No artigo 5º, inciso terceiro, os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.	2004
Decreto	Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.	2008
Portaria	Política Pública iniciada pela Portaria nº 555, de 05 de junho de 2007	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE).	2008
Decreto	Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.	2009
Decreto	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	2011
Lei	LBI nº 13.146 de 6 de julho de 2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também referenciada como o Estatuto da Pessoa com Deficiência.	2015

Quadro 1 – Leis, norma e política pública sobre o acesso à Educação Superior pelo público da Educação Especial em vigência no Brasil (conclusão)

Tipo	Identificação	Finalidade	Vigência
Lei	Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na Educação Superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.	2015
Portaria	Portaria nº 243, 15 de abril de 2016	Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	2016
Norma	Documento orientador para comissões de avaliação in loco	Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de Educação Superior com enfoque em acessibilidade	2016
Lei	Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.	2021

Fonte: elaborado pela autora.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) apresenta dois pontos principais na garantia dos direitos das pessoas com deficiência à educação. O primeiro ponto está relacionado ao artigo 205, que faz menção ao direito à educação que todo cidadão brasileiro possui, e ao artigo 208, no inciso terceiro, quando destaca como dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência” (BRASIL, 1988).

No entanto, ao passo que esses artigos têm por função apresentar a existência da garantia do direito à educação, a Constituição apresenta um discurso flexível em relação ao atendimento educacional especializado, que pode ocorrer na rede regular de ensino, mas, utilizando-se da palavra ‘preferencialmente’. O segundo ponto está relacionado à incorporação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), devido à Emenda

Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004). Essa lei garante aos tratados e convenções internacionais dos direitos humanos a equivalência a emenda constitucional. No entanto, não foram suficientes para garantir o acesso à educação e ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência no Brasil.

Em relação ao aspecto cronológico da publicação de leis sobre o direito de pessoas com deficiência, pode-se destacar a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, (BRASIL, 1989), que “tratou sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência,⁴ sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), instituiu a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas e disciplinou a atuação do Ministério Público, já na década de oitenta. Também se evidencia a Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994 (BRASIL, 1994), que “estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”. Ambas são resultantes da conquista de direitos por pessoas com deficiência, sobretudo, enfatizando o desenvolvimento humano desse público no início do regime democrático.

As leis citadas anteriormente trataram de garantir o direito de integração social e acessibilidade às pessoas com deficiência, mencionando os deveres a serem cumpridos pela área da Educação. No entanto, foi por meio da LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), em seu artigo 58, que se definiu a Educação Especial como: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Pode-se destacar nessa definição a compreensão da Educação Especial como modalidade e o enfoque de sua atuação no ensino regular. A mesma lei, ao abordar a Educação Superior, em seu artigo 21, apresentou a composição da educação escolar em Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e Educação Superior.

Na busca por compreender como a Educação Especial se relaciona com a Educação Superior na LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), têm-se o artigo 43, no qual se dispõe sobre as finalidades da Educação Especial na organização institucional. No entanto, em nenhum momento no documento foi possível identificar a possibilidade de embasamento legal para o acesso ao Ensino Superior por estudantes com deficiência, bem como aspectos impeditivos dessa ação. Assim, pôde-se interpretar que o entendimento do acesso da pessoa com deficiência

à educação restringiu-se à Educação Básica, sendo exceção as pessoas com deficiência que ultrapassaram esse cenário.

No ano de 1999, foi publicada a Portaria nº 1.679 (BRASIL, 1999), que “dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir os processos de autorização, reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições”. Essa portaria foi importante para exigir condições físicas para o acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior — embora já existisse a Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994, que tratava sobre as barreiras existentes pela ausência de acessibilidade e orientava quanto às ajudas técnicas na área —, e para garantir que as instituições de Educação Superior oferecessem qualidade de convivência a esse público em seu território. A questão da acessibilidade é um aspecto importante e negligenciado por parte das instituições de ensino superior e, nesse sentido, no ano de 2003, foi publicada a Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003), que retomou as mesmas orientações que a Portaria nº 1.679 (BRASIL, 1999).

Ainda sobre a garantia do direito à acessibilidade, no ano de 2004 foi publicado o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamentou a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 (BRASIL, 2004), concedendo prioridade de atendimento às pessoas com deficiência em atendimentos, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que “estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”.

Dessa forma, pode-se dizer, no âmbito da luta por direitos, que o ano de 2004 foi marcado por tensões entre a garantia de direitos às pessoas com deficiência e o cumprimento das leis, decretos e portarias que já estavam em vigência desde as décadas de oitenta e noventa. Tal constatação pode ser percebida por meio da Emenda Constitucional nº45 (BRASIL, 2004), que garantiu aos tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos a equivalência de emenda à Constituição Federal (BRASIL, 1988), e no Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Não obstante, a aprovação do texto da Convenção foi necessária para a sua promulgação por meio do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), que ocorreu apenas no ano de 2009.

Nesse entremeio, retomamos o caminho legislativo sobre a Educação Especial por meio do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), sobre a

Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O texto apresenta várias diretrizes em diversas áreas, mas, na seção II, ao tratar sobre diretrizes para a educação, foi descrito sobre o acesso de estudantes com deficiência ao Ensino Superior. No artigo 27 (BRASIL, 1999), consta:

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização de provas, conforme características da deficiência (BRASIL, 1999).

Nota-se o nível do impacto legal para o direito do estudante com deficiência, quando tratamos sobre uma lei, na qual cumpre-se as determinações nela contidas. Não obstante, temos um decreto que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), que trata sobre as pessoas com deficiência de forma abrangente e apresenta como o Estado abordará, em suas diferentes instituições, esse tema. Enfatiza-se a diferença entre lei, decreto e portaria, devido ao impacto no cumprimento de suas determinações, prezando pelo direito da pessoa com deficiência. No Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), foi perceptível a incorporação de vários aspectos já estabelecidos na LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), bem como modificações na referência atribuída ao “portador de necessidades especiais”, que, no Decreto, passou a ser referenciado como “pessoa portadora de deficiência” (BRASIL, 1999).

O Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) foi o primeiro a mencionar a organização da Educação Superior em relação ao atendimento do estudante com deficiência, mas não especificou como essa ação deveria ser realizada, além de designar essa responsabilidade para o “aluno portador de deficiência”, por isso merece destaque o termo “integração”, composto no título do decreto. Essa ação modifica a orientação abrangente da LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) e destaca o desenvolvimento da “pessoa” portadora de deficiência nos diferentes níveis de ensino. Além de enfatizar o termo “política” e tratar com exclusividade em um artigo sobre o acesso ao Ensino Superior por esse grupo de estudantes, demonstrou a evolução do entendimento sobre os aspectos biológicos apresentados por uma deficiência, o desenvolvimento humano e a Educação Superior. Nesse sentido, propôs o reconhecimento da pessoa com deficiência como cidadã, por meio de mais uma política pública⁵ que necessitava ser reconhecida pela sociedade.

No entanto, a LDBEN (BRASIL, 1996) e o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) não foram suficientes para garantir às pessoas com surdez o reconhecimento da

Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tal conquista ocorreu quando foi publicado em 2022 a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que dispõe exclusivamente sobre a Libras.

Em 2008, outra política pública foi apresentada ao MEC e à Secretaria de Educação Especial em relação à educação das pessoas com deficiência. Por tratar-se de uma política pública, a base na qual ocorreu a execução dessa ação foi explicitada no texto, mencionando a tramitação legal e denominando quais foram os grupos da sociedade, políticos e especialistas que formularam o texto-base para avaliação pelas instituições democráticas, sendo publicada a Portaria nº 555, de 05 de junho de 2007 (BRASIL, 2007). Nesse contexto, foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (BRASIL, 2008).

A PNEE (2008) foi fundamentada no movimento mundial pela inclusão, no paradigma da Educação Inclusiva e na defesa dos direitos humanos. Ao destacar a defesa dos direitos humanos e as liberdades fundamentais, o documento promoveu a retomada da discussão a respeito da Educação Especial e propôs avanços na educação das pessoas com deficiência, pautada, principalmente, no princípio da equidade.

Dentre os princípios a serem analisados na PNEE (2008), encontra-se o debate sobre as barreiras impeditivas do acesso à educação por esse grupo. No texto, foram analisados dados de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior, apresentando a exclusão educacional e social desse grupo. Além disso, foi indicada a necessidade de medidas que favorecessem a acessibilidade — citada de forma abrangente — às instituições de Educação Superior. No objetivo disposto no texto da política, o uso dos conceitos transversalidade e modalidade de Educação Especial foram apresentados como inerentes à Educação Superior.

Na PNEE (2008), foi apresentada a definição de Educação Especial como:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns de ensino regular (BRASIL, 2008).

Embora a reavaliação da definição de Educação Especial, em relação às leis e normativas anteriores, tenha contemplado todos os níveis, etapas e modali-

dades de ensino, ela foi finalizada enfatizando o ensino regular. Quando se faz menção ao atendimento educacional especializado, quase ao final das diretrizes, o texto apresenta a transversalidade da Educação Especial como meio de atuação na Educação Superior, prezando por ações que promovam o acesso, a permanência e a participação do estudante. Nas diretrizes, foi apresentada a modificação em relação à denominação “pessoa portadora de deficiência”, anteriormente empregada em leis, decretos e portarias, para “aluno com deficiência”.

À Educação Superior foram orientadas as seguintes ações na PNEE (2008):

[...] planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, constou: “[...] [realização do Atendimento Educacional Especializado em] núcleos de acessibilidade das instituições de Educação Superior [...]” (BRASIL, 2008).

As leis, os decretos, as portarias e as políticas apresentadas buscaram o entendimento, no âmbito do direito da pessoa com deficiência, de proposições e perspectivas visando o desenvolvimento individual e social. Por meio de considerações sobre a condição social da deficiência, da evolução histórica da Educação Especial e da transformação social promovida pela pessoa com deficiência, coube ao Estado a organização das condições para efetivação desse cenário, enfatizando nessa tese o MEC, como também pela destinação de uma secretaria específica para o tratamento de questões sobre a Educação Especial.

Desde a LDBEN (BRASIL, 1996) até a PNEE (2008), a discussão a respeito do direito da pessoa com deficiência avançou em relação à abordagem da Educação Superior, possibilitando o ingresso do estudante com deficiência nas instituições de ensino regular por intermédio da atuação da Educação Especial. A PNEE (2008) foi o documento mais explícito nas diretrizes de ingresso na Educação Superior por estudantes com deficiência até o momento de sua publicação, apresentando a composição desse acontecimento. Mesmo assim, as “barreiras” que o texto da política cita não foram transpostas, e várias discussões no âmbito da pesquisa, da política e da sociedade continuaram a ocorrer.

Em 2001, foi publicado o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que aborda a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Embora a Constituição Federal (BRASIL, 1988) apresente o direito ao Atendimento Educacional Especializado, não era especificado como esse atendimento deveria ocorrer e nem se tinham diretrizes para orientar a sua condução dentro do âmbito legal. Nesse sentido, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) reafirma a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições de educação superior, enfatizando as instituições federais, bem como prevê apoio técnico e financeiro para tal ação.

No ano de 2015, foi publicada a LBI, Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015a), sendo essa a síntese dos decretos e portarias anteriormente publicados, porém, com caráter de lei. Dentre as definições apresentadas, foram esclarecidos quais tipos de “barreiras” acometem o desenvolvimento da pessoa com deficiência, já descritas desde a Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994 (BRASIL, 1994), porém, reformuladas no texto da LBI (BRASIL, 2015a). Consta no texto da lei seguinte consideração sobre barreira:

[...] 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, classificados em:

- a. barreiras urbanísticas: as existentes em vias e nos espaços públicos e providos abertos ao público ou de uso coletivo;
- b. barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c. barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d. barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação.

- e. barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f. barreiras tecnológicas: as que dificultem ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015a).

No capítulo IV da LBI (BRASIL, 2015a), que trata sobre o direito à educação, em seu artigo 28, foi apresentado o seguinte dever do poder público: “[i]ncumbe o poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”. No inciso XIII, descreve que o poder público deve avaliar: “[o] acesso à Educação Superior e à Educação Profissional e Tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015a). No artigo 30, ao abordar os processos seletivos para ingresso e permanência de estudantes com deficiência, dispõe de sete medidas orientadoras desses processos, sendo estas:

I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino superior (IES) e nos serviços;

II – disponibilização de formulários de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para a sua participação;

III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame de seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem com singularidade linguística da pessoa com deficiência, domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII – tradução completa do edital ou de suas retificações em Libras. [Língua Brasileira de Sinais] (BRASIL, 2015a).

Outro fator enfatizado na LBI (BRASIL, 2015a) foi a ilegalidade de cobranças para o atendimento aos estudantes com deficiência, como justificativa para provimento de adaptações ou atendimento especializado nesse nível de ensino. Além disso, foi destacada a obrigatoriedade da disponibilidade de tradutores e intérpretes de Libras.

Pelo exposto, a LBI (BRASIL, 2015a) apresenta a sistematização de várias áreas em um único documento, no qual a motivação legal está na promoção do público da Educação Especial, assegurando esse processo por meio dos direitos e liberdades fundamentais. Ainda, dispõe de diretrizes objetivas para o atendimento a demandas como: direitos básicos, seguridade social, saúde e educação, fundamentados no conceito de desenho universal,⁶ visando a “inclusão social e cidadania”.

Ainda no ano de 2015, foi publicada a Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2015b), que alterou os artigos 9º e 59-A da LDBN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), dispondo sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de alunos com AH ou SD. Essa ação reafirmou a inserção desse grupo como público da Educação Especial e promoveu maior aporte legal para a implementação de processos de identificação e visibilização dessas pessoas no âmbito da educação.

Embora se tenha conquistado o Estatuto da Pessoa com Deficiência por meio da LBI (BRASIL, 2015a), no ano de 2016 foi publicada a Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), sobre os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH ou SD, que, em síntese, resultou no *Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de Educação Superior com enfoque em acessibilidade*. A Portaria nº 243/16 (BRASIL, 2016) tem como objetivo exigir das instituições de ensino superior públicas e privadas condições de acessibi-

lidade e a criação de núcleos de acessibilidade como critério para aprovação e renovação de cursos superiores.

Em agosto de 2021, foi publicada a Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021), que alterou o artigo 2º da LDBEN (BRASIL, 1996), incluindo o capítulo V-A, que trata sobre a educação bilíngue para surdos. Apesar de sua recém-publicação, a Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021) apenas reedita as disposições descritas e previstas na Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e na LBI (BRASIL, 2015a). Tal aspecto demonstra a arena de disputas políticas que se tornou a educação dos surdos, bem como a necessidade da exigência do cumprimento das leis anteriores à publicação da Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021), na garantia de condições de desenvolvimento das pessoas com deficiência auditiva, rompendo, principalmente, a barreira da comunicação.

Os documentos apresentados e analisados demonstram como o percurso legislativo e normativo foi constituído com o intuito de garantir o direito ao desenvolvimento humano de pessoas com deficiência. Ao pontuar as menções à Educação Superior nesses documentos, analisou-se como a ênfase ao acesso desse grupo foi sendo considerada, retomada e evoluída desde a elaboração da Constituição Federal (BRASIL, 1988), da LDBEN (BRASIL, 1996), da Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), da PNEE (BRASIL, 2008), do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) até a LBI (BRASIL, 2015a). O avanço sobre a consideração da obtenção de uma profissão por estudantes com deficiência, sobretudo a sistematização desse processo, foi construída quando, na PNEE (2008), se ponderou sobre a condição de ingresso de estudantes com deficiência na Educação Superior. No entanto, a concretização e o direcionamento dessa ação ocorreram por meio das diretrizes expostas na LBI (BRASIL, 2015a), que passaram a ser cumpridas com a Portaria nº 243/16 (BRASIL, 2016).

Cabe ressaltar que, no ano de 2020, o percurso legislativo sobre a Educação Especial no Brasil sofreu um anacronismo nas discussões em relação à luta por direitos das pessoas com deficiência. Ao ser publicado o Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020), que tratou sobre a instituição de uma nova política nacional de Educação Especial, foi explicitado e descrito o retrocesso à área da Educação Especial, pelo fomento da matrícula de estudantes com deficiência em instituições segregadoras. Já para a Educação Superior, foi anacrônico, pois no texto da política não há menção à possibilidade de acesso de pessoas com deficiência a essa modalidade de ensino.

Nele, cumpriu-se apenas o esclarecimento da existência do acesso ao Ensino Superior pelo público da Educação Especial, sendo que este passou a ser “contabilizado estatisticamente” a partir de 2001, mas ressaltando que apenas uma pequena parcela desse grupo “consegue chegar ao Ensino Superior” (BRASIL, 2020, p. 21).

O Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) foi contestado na instância do Supremo Tribunal de Federal, que impediu a publicação de uma “Nova Política de Educação Especial”. A corte realizou uma consulta pública no mês de setembro de 2021, analisando os aspectos legais, éticos e científicos que embasam o texto do decreto, esse revogado no início de 2023. Não é intenção desta obra dar destaque ao desserviço prestado quando houve a organização do MEC para realizar esse retrocesso no percurso legislativo da Educação Especial. Por outro lado, em Shimite e Silva (2019), é possível encontrar uma análise mais aprofundada sobre o impacto da proposta de uma nova política de Educação Especial para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Retomando o percurso legislativo da Educação Especial em vigência no Brasil, a proposição da análise desse processo, por meio do levantamento dos documentos apresentados, teve o intuito de buscar o entendimento do tema sob o ponto de vista da legalidade do acesso à Educação Superior por pessoas com deficiência. No entanto, a dificuldade em considerar a possibilidade de ingresso desses nesta modalidade de ensino foi constatada nas leis, políticas públicas e normas.

Nesse sentido, surgiu a necessidade de buscar dados científicos sobre a temática, com o intuito de compreender como o processo inclusivo na Educação Superior ocorre e como se apresenta na atualidade. Além do mais, há a necessidade de considerar a identificação das barreiras encontradas no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, bem como a própria constituição da inclusão do público da Educação Especial nesse nível de ensino.

Levantamento bibliográfico sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior

Para a realização de um estudo cujo objetivo seja apresentar a bibliografia de determinada área do conhecimento, faz-se necessário determinar alguns parâmetros para proceder à ação (MEDRADO; GOMES; SOBRINHO, 2020). O período

determinado para o levantamento bibliográfico foi a partir do ano de 2008 até dezembro de 2021. Considerou-se o ano de publicação da PNEE (2008), documento que citou pela primeira vez diretrizes para a Educação Superior sobre o ingresso de estudantes com deficiência, e como data final o ano de 2021, tentando agregar o maior número de trabalhos sobre a temática. Inspirado nos estudos de Soares e Maciel (2000) e Mortatti (2000) sobre o estado do conhecimento e de Medrado, Gomes e Sobrinho (2020), Glat, Omote, Pletsch (2014) e Koga (2019), que explicitam o procedimento para a execução de um levantamento bibliográfico, foram selecionadas três bases de dados para a pesquisa no Brasil.

Para realizar o levantamento bibliográfico, foram selecionadas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em âmbito internacional, foi selecionado o *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) – por reunir pesquisas em âmbito mundial, mas, principalmente, na América Latina (KOGA, 2019; MEDRADO; GOMES; SOBRINHO, 2020).

Para realizar a busca, foram selecionados descritores com base no Thesaurus Brasileiro da Educação (BRASED).⁷ De acordo com essa ferramenta, foram utilizados nas buscas os seguintes descritores: “Educação Superior”, “Ensino Superior”, “inclusão” combinados pelo operador booleano AND, com “pessoa com deficiência” e “deficiência”. Na execução do levantamento nas bases de dados, foi perceptível o viés do termo “Ensino Superior” e “inclusão” a uma infinidade de trabalhos que fugiam ao tema e ao objetivo do levantamento bibliográfico. Nesse sentido, optou-se por utilizar o descritor “Educação Superior”, combinado com os termos “pessoa com deficiência” e “deficiência”.

Por meio do acesso ao banco de dados do Thesaurus, o termo “Educação Superior” foi encontrado com o significado de “Ensino Superior”, como também o inverso. O termo “Ensino Superior” também apresentou o significado de “acesso ao Ensino Superior” no sentido de “educação das pessoas com deficiência”, “inclusão” no sentido de “Educação Especial”, com o significado de integração da pessoa com deficiência, “pessoa com deficiência” com significado de apoio à pessoa com deficiência e “deficiência” com o significado de aluno com deficiência.

Os descritores selecionados de acordo com o banco de dados do Thesaurus foram elencados em língua inglesa a partir do referencial teórico, não sendo traduzidos. O termo ‘Ensino Superior’ como *Higher education*. O termo ‘Educação

Superior' como *College education*. O termo 'pessoa com deficiência' como *people with disabilities*. O termo 'deficiência' como *disabilities*.

Com o resultado do levantamento bibliográfico, foi elaborado um banco de dados considerando o número total de trabalhos encontrados, número de pesquisas que correspondiam ao propósito da busca, autoria, ano de publicação, origem, tipo de produção (tese, dissertação, artigo científico e relato de experiência). Inicialmente, foi realizada a leitura dos títulos para seleção e, posteriormente, realizada a análise dos resumos para averiguar se tinham relação com a finalidade desta revisão bibliográfica.

Na tabela 1, constam o total de 177 trabalhos encontrados de acordo com os bancos de dados pesquisados. Na BDTD, foi obtido o total de 141 trabalhos, sendo que, após a análise dos títulos dos trabalhos encontrados na busca, apenas 36 tratavam sobre a temática pesquisada. Na CAPES, o total de trabalhos encontrados foi de 21, que, após a análise dos títulos, foram reduzidos a 10 trabalhos. Na SCIELO, foram encontrados no total 15 trabalhos, sendo que, após a análise dos títulos, foram selecionados oito trabalhos sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. Do total de 177 trabalhos encontrados nas três bases de dados pesquisadas, 54 constituíram a fonte de análise para o levantamento bibliográfico.

Tabela 1 – Bancos de dados pesquisados no Brasil e número total de trabalhos encontrados e relacionados sobre a inclusão do público da Educação Especial na Educação Superior

BANCO DE DADOS	TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS	TOTAL DE TRABALHOS RELACIONADOS
BDTD	141	36
CAPES	21	10
SCIELO	15	8
TOTAL	177	54

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao tipo de pesquisa encontrada no levantamento bibliográfico, no período de 2008 a dezembro de 2021, foram obtidas oito teses e 28 dissertações no banco de dados da BDTD. Na CAPES, foram encontrados 10 artigos

científicos e na SCIELO foram obtidos oito artigos científicos. Em números totais, foram encontrados 36 trabalhos pela BDTD, 10 trabalhos pela CAPES e oito trabalhos pela SCIELO, sendo que CAPES e SCIELO juntas totalizaram 18 artigos científicos. Todos os resultados mencionados estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Tipos de pesquisas encontradas no período de 2008 a julho de 2021 por banco de dados

TIPO DE PESQUISA	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS			TOTAL
	BDTD	CAPES	SCIELO	
Tese	8	0	0	8
Dissertação	28	0	0	28
Artigo científico	0	10	8	18
TOTAL	36	10	8	54

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio da análise dos títulos das produções obtidas nas buscas realizadas nas bases de dados pesquisadas, os trabalhos foram organizados de acordo com autoria, título, ano de publicação, origem e tipo de produção. Também foi realizada a organização dos trabalhos encontrados por base de dados, sendo o resultado sistematizado nos quadros 2, 3 e 4.

Quadro 2 – Pesquisas encontradas no banco de dados BDTD (continua)

Autoria	Título	Ano de publicação	Origem	Tipo de produção
DELEVATI, Aline de Castro	A política nacional de educação especial na perspectiva da Educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de Sistemas educacionais inclusivos no Brasil	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Tese
MIRANDA, Bruna da Silva Ferreira	Da educação superior para o mundo do trabalho: perspectivas de pessoas com deficiência	2019	Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO)	Tese
SILVA, Lidiane Ramos da	Políticas de Inclusão na Educação Superior: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB	2017	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação
SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira	Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas	2017	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação
MENDES, Ernestina da Silva Fiaux	A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem	2015	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
ALMEIDA, José Guilherme de Andrade	A individualização do sujeito: deslocamentos na articulação das pessoas com deficiência a partir da educação superior	2016	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Dissertação
DELLA JUSTINA, Júlia Graziela	A política de educação inclusiva nas instituições de educação superior da região sul de Santa Catarina	2016	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	Dissertação
ARAÚJO, Eliece Helena Santos	Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Faculdade de Direito da UFBA	2015	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Dissertação
CARREGOSA, Rita de Cássia	Desafios para uma prática inclusiva na educação superior: um estudo de caso na Universidade de Brasília	2015	Universidade de Brasília (UNB)	Dissertação

Quadro 2 – Pesquisas encontradas no banco de dados BDTD (continuação)

Autoria	Título	Ano de publicação	Origem	Tipo de produção
CARVALHO, Cristina Linares Cintra de	Pessoas com deficiência no Ensino superior: percepções dos alunos	2015	Universidade de São Paulo (USP)	Dissertação
PAMPLONA, Thaís Christovam	Contribuições da tecnologia assistiva na aprendizagem on-line, de alunos da educação superior com deficiência física nos membros superiores	2016	UNINTER	Dissertação
ALVES, Denise de Oliveira	Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários	2015	Universidade de Brasília (UNB)	Tese
LUZ, Suelen do Socorro Melo da	Políticas públicas para inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: perspectivas e realidade na UNIFAP/ campus binacional de Oiapoque (2017-2019)	2019	Universidade Estadual do Ceará (UEC)	Dissertação
NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zanoni	Educação superior e inclusão: trajetórias de estudantes universitários com deficiência e a intervenção da terapia ocupacional	2019	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Tese
PEREIRA, Sandra Regina Costa	Políticas de inclusão e permanência na educação superior: entre o público e o privado	2017	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Dissertação

Quadro 2 – Pesquisas encontradas no banco de dados BDTD (continuação)

Autoria	Título	Ano de publicação	Origem	Tipo de produção
COMARÚ, Michele Waltz	A facilitação do acesso de alunos com deficiência visual ao Ensino Superior na área biomédica: pesquisa para o desenvolvimento e avaliação de materiais e métodos aplicáveis ao estudo de disciplinas morfológicas	2012	Instituto Osvaldo Cruz	Tese
LACERDA, Guilherme Brito de	Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de Ensino superior da região metropolitana do Cariri	2013	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Dissertação
WATZLAWICK, Jaqueline Aparecida de Arruda	As (im)possibilidades da inclusão na educação superior	2010	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Dissertação
VIGENTIM, Uilian Donizeti	Tecnologia assistiva: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas	2014	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação
SOUSA, Teana Fátima Brandão de	Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC: a percepção dos alunos com deficiência visual	2014	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Dissertação
SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva	As políticas de educação para a pessoa com deficiência: A proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	2011	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Dissertação

Quadro 2 – Pesquisas encontradas no banco de dados BDTD (continuação)

Autoria	Título	Ano de publicação	Origem	Tipo de produção
LIMA, Denise Maria de Matos Pereira	O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação	2011	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Dissertação
CANDIDO, Eliane Aparecida Piza	A atuação docente junto a estudantes com deficiência na Educação Superior	2018	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação
MESSERSCHMIDT, Danieli Wayss	Autonomia nos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior	2018	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Dissertação
FERREIRA, Nilma Maria Cardoso	Educação Inclusiva no Ensino Superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão	2012	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Dissertação
MESQUITA, Bárbara Andressa Mendonça de Rocha	A pessoa com deficiência no Ensino superior: a concepção de docentes do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade no município de Goiânia	2019	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Dissertação
FERREIRA, Erika Luzia Lopes da Silva	A política de inclusão de estudantes cegos na educação superior na UFRN: do acesso à permanência	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Dissertação
MATOS, Aline Pereira da Silva	Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB	2015	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Dissertação
PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro	Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária	2014	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Tese

Quadro 2 – Pesquisas encontradas no banco de dados BDTD (conclusão)

Autoria	Título	Ano de publicação	Origem	Tipo de produção
SILVA Jackeline Susann Souza da	Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior	2014	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Dissertação
SANTANA, Leila Lima de Souza	Acesso e permanência na educação superior – estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/DIAF na UFMS	2016	Universidade Federal de Santa Maria (UFMS)	Dissertação
FIORIN, Bruna Pereira Alves	Reestruturação da educação superior e ações direcionadas à permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais	2018	Universidade Federal de Santa Maria (UFMS)	Tese
SILVA, Kele Cristina	Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência	2016	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação
ALCOBA, Susie de Araujo Campos	Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp	2008	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Tese
CIANTELLI, Ana Paula Camilo	Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade	2015	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação
CRUZ, Raphaela de Lima	Inclusão no Ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	2012	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 – Pesquisas encontradas no banco de dados da CAPES (continua)

Autoria	Título	Ano da publicação	Origem	Tipo de produção
VARGAS, Norma Maria Passos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas	Inclusão na Educação Superior: uma reflexão sobre as diretrizes curriculares nacionais vigentes	2021	Cadernos de Gênero e Diversidade	Artigo
GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira; VAN PETTEN, Adriana M. Valladão Novais	Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior	2021	Revista Brasileira de Educação Especial	Artigo
BONFIM, Carolina Santos; MÓL, Gérson de Souza; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares	A (In)Visibilidade de Pessoas com Deficiência Visual nas Ciências Exatas e Naturais: Percepções e Perspectivas	2021	Revista Brasileira de Educação Especial	Artigo
TORRES, Natali Esteves; COSTA, Fabiane Adela Tonetto	Mulheres com deficiência na Educação Superior: afirmação de direitos e processo de autonomia	2021	Revista Diálogo Educacional	Artigo
KOHL, Priscila dos Santos; ROLIM, Nozângela Maria Dantas	Tecnologias assistivas e a inclusão do estudante surdo na Educação Superior	2017	Revista Internacional da Educação Superior	Artigo
GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino superior	2014	Revista da Avaliação da Educação Superior	Artigo
CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira	Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais brasileiras	2016	Revista Brasileira da Educação Especial	Artigo

Quadro 3 – Pesquisas encontradas no banco de dados da CAPES (conclusão)

Autoria	Título	Ano da publicação	Origem	Tipo de produção
SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva	Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino superior	2010	Revista Brasileira de Educação Especial	Artigo
MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Maria Helena	Legislação para estudantes com deficiência no Ensino superior no Brasil e em Portugal	2016	Acta Scientiarum	Artigo
SELAU, Bento; DAMIANI, Magda Floriania; COSTA, Fabiane Adela Tonetto	Estudantes cegos na Educação Superior: o que fazer com os possíveis obstáculos	2017	Acta Scientiarum	Artigo

Fonte: elaborado pela autora.

O levantamento bibliográfico realizado na base de dados da SCIELO, sistematizado no quadro 4, apresentou oito artigos científicos, sendo que desses, três também constaram no levantamento realizado na base de dados dos periódicos CAPES.

Quadro 4 – Pesquisas encontradas no banco de dados SCIELO (continua)

Autoria	Título	Ano da publicação	Origem	Tipo de produção
SILVA, Jailma Cruz; PIMENTEL, Adriana Miranda	Inclusão Educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior	2021	Caderno Brasileiro de Terapia Ocupacional	Artigo
SILVA, Mariane Carloto da; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira	Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas?	2019	Revista Brasileira de Educação	Artigo

Quadro 4 – Pesquisas encontradas no banco de dados SCIELO (conclusão)

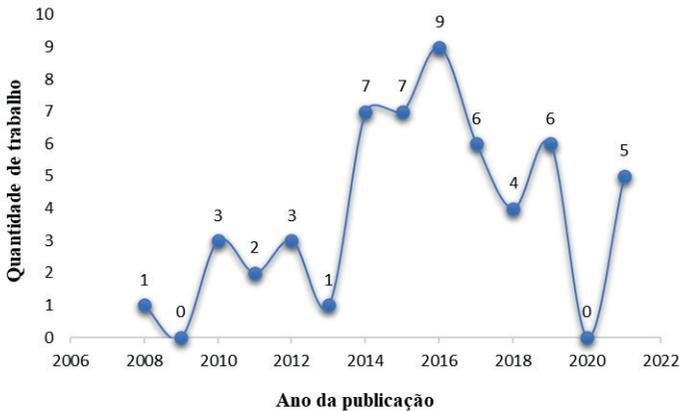
Autoria	Título	Ano da publicação	Origem	Tipo de produção
BRUNHARA, Jane Assunção; BERBERIAN, Ana Paula; GUARINELLO, Ana Cristina; BISCOUTO, Angela Regina; KRÜGER, Simone; SILVA, Daniel Vieira da; FERLA, Josiane Bernart da Silva	Accessibility of people with disabilities to higher education: social attitudes of students and professors of a higher education institution	2019	Revista CEFAC	Artigo
FONTANA-HERNÁNDEZ, Angélica; VARGAS-DENGO, Marie Claire.	Percepciones sobre discapacidad: Implicaciones para la atención educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica	2018	Revista Electrónica Educare	Artigo
MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach.	A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras	2017	Educar em Revista	Artigo
CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira.	Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras	2016	Revista Brasileira de Educação Especial	Artigo
GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da.	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior	2014	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Artigo
SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva.	Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior	2010	Revista Brasileira de Educação Especial	Artigo

Fonte: elaborado pela autora.

O levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados apresentou as diversas ocorrências de acesso ao Ensino Superior pelo estudante com deficiência, o processo seletivo, as condições de permanência, as interações, a relação atitudinal, as condições arquitetônicas, comunicacionais, a organização das instituições, a demanda de estudantes com deficiência, entre outros. Cabe lembrar que foram encontrados um total de 54 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos científicos.

Esses trabalhos estão distribuídos no período de 2008 a dezembro de 2021, sendo possível perceber o aumento acentuado de pesquisas a partir do ano de 2013. A maior concentração dessas pesquisas foi entre os anos de 2014 e 2016, apresentando declínio a partir do ano de 2017. Houve uma curta retomada no ano de 2019, que apresentou seis pesquisas publicadas, e o ano de 2021, com cinco pesquisas publicadas, conforme demonstrado na figura 1.

Figura 1 – Quantidade de trabalhos no período de 2008 a julho de 2021



Fonte: elaborado pela autora.

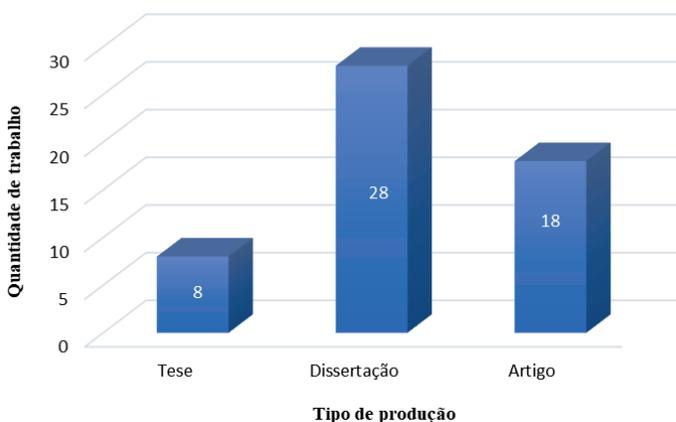
Por meio das pesquisas obtidas no levantamento, pôde-se constatar que, a partir do ano de 2008, data da publicação da PNEE (BRASIL, 2008), a organização para o atendimento ao estudante com deficiência na Educação Superior passou a ter recorrência no cenário das pesquisas científicas na área da educação. Isso não ocorreu apenas a partir do ano de 2008, pelo contrário, existem pesquisas anteriores ao período determinado para o levantamento bibliográfico. No entanto, a partir da publicação da PNEE e, principalmente, da LBI (BRASIL, 2015a),

o acesso do estudante com deficiência teve maior expressividade em número de pesquisas sobre a inclusão na Educação Superior.

Esse cenário conduziu aos destaques anteriormente apontados na análise das leis a respeito da Educação Especial e da inclusão de pessoas público da Educação Especial, no ensino regular e ensino superior, destacados no item anterior e no início desse. Por outro lado, os trabalhos, em sua maioria, são resultantes de pesquisas no âmbito de programas de pós-graduação, sobretudo, destinadas a investigar as próprias instituições de Educação Superior em que esses programas estão localizados, como por exemplo, as apresentadas por Cianca (2012), Almeida (2016), Araújo (2015) e Carregosa (2015).

Dentre os 54 trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico, 36 são trabalhos de pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu* – teses e dissertações – e 18 são artigos científicos. A figura 2 representa a quantidade de trabalhos obtida no levantamento bibliográfico por tipo de trabalho.

Figura 2 – Quantidade de trabalhos por tipo de produção científica



Fonte: elaborado pela autora.

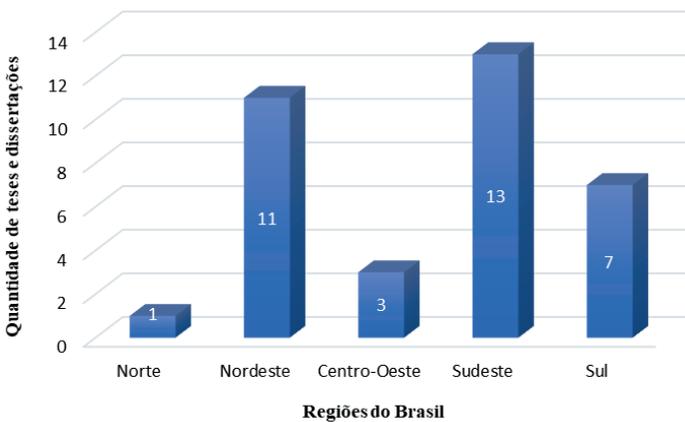
Na figura 2, pode-se observar que as dissertações foram obtidas em maior número, seguidas de artigos e teses. Tal cenário demonstra o processo de investigação sobre a temática em desenvolvimento e ainda pertencente a pesquisas científicas para a formação do pesquisador. Nessas circunstâncias, não há incoerência quanto ao procedimento de investigação de um cenário envolvendo vários objetos de pesquisa, mas demonstra o recente interesse em trazer para

a discussão na comunidade científica a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Esse interesse, quando analisado por regiões no Brasil, demonstrou a maior quantidade de teses e dissertações localizadas em instituições de ensino superior das regiões Sudeste, Nordeste e Sul, conforme apresentado na Figura 3. Tal fator pode estar relacionado, no caso da região Sudeste, a questões populacionais, pois essa região concentra uma grande parcela da população brasileira.

Em relação à região Nordeste, esta apresenta o segundo maior número de pesquisas, podendo relacioná-lo ao crescimento em número de instituições de Ensino Superior nessa região, bem como ao fomento recebido por meio de programas governamentais nos últimos anos, destinados a inclusão de estudantes público da Educação Especial na Educação Superior. Quanto à região Sul, relaciona-se o valor encontrado à atuação de instituições, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFMS) no desenvolvimento de pesquisa e ações na área da Educação Especial.

Figura 3 – Quantidade de teses e dissertações por região no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos artigos científicos obtidos por meio do levantamento bibliográfico, pôde-se observar a distribuição das publicações em doze periódicos. A figura 4 apresenta a quantidade de artigos científicos por periódico, bem como demonstra que a revista da área da Educação Especial foi a que mais publicou a temática da inclusão de estudantes com deficiência, pela total afinidade com o

tema. Contudo, revistas da área da Educação, da Avaliação da Educação Superior, Terapia Ocupacional, a Revista Internacional de Educação Superior e a Cadernos de Gênero e Diversidade demonstraram interesse pela temática da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, concedendo maior amplitude para a discussão desse tipo de investigação pela comunidade científica.

Figura 4 – Quantidade de artigos científicos publicados por periódico



Fonte: elaborado pela autora.

Quanto aos aspectos discutidos nos trabalhos apresentados, em sua maioria, foi reafirmada a dificuldade de compreensão das instituições de educação superior, da comunidade acadêmica e, principalmente, dos docentes em relação ao acesso de alunos com deficiência à Educação Superior. Nos trabalhos de Mendes (2015), Araújo (2015) e Silva, L. (2017), foi possível perceber a realidade vivenciada pelos estudantes com deficiência em relação à dificuldade de acessibilidade, abandono das instituições de ensino superior sobre as questões da inclusão, a falta de formação docente e, sobretudo, a incompreensão do conceito de deficiência como condição social.

Goffman (1988-2012) apresentou a questão da deficiência sobre a ótica da incompreensão da sociedade a respeito do que é ser uma pessoa com deficiência, atribuindo a essa característica pessoal o sinônimo da menor valia, incapacidade e benevolência. Nos trabalhos sobre a Educação Superior apresentados, foram perceptíveis a ênfase às barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas, pedagógicas e a ausência do comprometimento para com a institucionalização de ações fomentadoras da inclusão. Almeida (2016), Luz (2019) e Nogueira (2019) destacaram situações em que os estudantes com deficiência

não são compreendidos em sua condição, sobretudo quanto ao apoio pedagógico. Além disso, foi enfatizada a força das leis sobre as condições de acesso à Educação Superior pelos estudantes com deficiência, desde o processo seletivo até a conclusão da graduação.

Todo esse cenário impacta diretamente o estudante com deficiência. Miranda (2019), ao realizar um estudo de história de vida, identificou a recorrente coragem, determinação e disposição para vencer as limitações impostas pela sociedade que esses estudantes demonstram diariamente quando acessam a Educação Superior.

Nesse sentido, questiona-se: qual a compreensão sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior? Della Justina (2016) apresentou em seu trabalho a falta de infraestrutura das instituições de educação superior para atender e desenvolver projetos que atendam às necessidades dos estudantes com deficiência. Carregosa (2015) destacou a dificuldade de formação dos docentes para atender estudantes com deficiência e a ausência de suporte institucional. Silva, L. (2017) salientou a presença de barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e arquitetônicas. Em Carvalho, C. (2015), foi demonstrada a ausência de comprometimento da instituição para o acompanhamento dos estudantes com deficiência, atribuindo essa responsabilidade aos colegas de sala.

Pelo exposto, foi possível entender que, por força de lei, o acesso à Educação Superior por alunos com deficiência tem ocorrido. No entanto, foi demonstrada a incompreensão da condição social da deficiência pela comunidade acadêmica, ações inconsistentes quanto ao acesso à Educação Superior, a presença de inúmeras barreiras previstas na LBI (BRASIL, 2015a) e, principalmente, o impedimento do estudante com deficiência em compreender-se enquanto pessoa, cidadão e profissional, pois não basta a defesa da inclusão de pessoas com deficiência sem considerar a acessibilidade, alteridade e a equidade, bem como ter consciência da importância das diferenças humanas e da luta contra a hegemonia social. Ressalta-se, ainda, o quanto as pesquisas sobre a inclusão de estudantes com deficiência apresentadas enfatizaram o impedimento da constituição da identidade do estudante, por meio de seu desenvolvimento humano representado na conquista de uma profissão e no trabalho.

Outra questão relevante apresentada nas pesquisas foi o largo uso de entrevistas semiestruturadas para investigar os diferentes problemas evidenciados.

Esse procedimento de coleta de dados é uma importante ferramenta, pois vislumbra ouvir o participante sobre questões do âmbito de sua percepção e concepção. Entretanto, foi possível analisar que pouco se destaca sobre o que estudante com deficiência relatava e, menos ainda, se refletia sobre as suas concepções. Nesse sentido, procuramos, a partir das pesquisas apresentadas, estudar a constituição do discurso e da identidade dos estudantes público da Educação Especial por meio da escuta. No entanto, pautando o momento da coleta de dados nos conceitos de linguagem, configuração textual e discurso. No item 3.3, será apresentado um caso no qual foram entrevistados estudantes com deficiência, que nos ajudarão a entender e compreender essa necessidade.

A inclusão de estudantes com deficiência em uma instituição pública de Educação Superior

Os resultados divulgados nas pesquisas científicas sobre a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior brasileiro apresentam o descompasso entre a legislação, que prevê a conquista do direito de acesso a esse nível de ensino por esse grupo, e a realidade encontrada nas instituições de ensino em relação ao cumprimento das leis e consolidação da ‘inclusão’ do público da Educação Especial no Ensino Superior.

Ao questionar como se tem estabelecido o cumprimento da LBI (BRASIL, 2015a) nessa modalidade de ensino, inicialmente, por meio da realidade do ingresso de estudantes com deficiência, buscou-se entender como estes têm seu direito à Educação Superior cumprido e como as instituições de Ensino Superior atuam para promover tal ação.

No estudo de Castro (2011), foi apresentado um panorama do acesso de estudantes com deficiência às instituições públicas brasileiras de Educação Superior, destacando as dificuldades de acessibilidade nos campi de diferentes regiões do país, como também as barreiras estruturais, comunicacionais e atitudinais existentes. No entanto, desde a pesquisa realizada no curso de mestrado — visando a Educação Profissional e Tecnológica —, dois aspectos marcaram a reflexão sobre a inclusão no Ensino Superior, sendo: a existência de um notório conjunto legislativo que busca garantir o acesso de pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino, bem como o esforço desmedido dos estudantes público da Educação Especial para ingressarem, permanecerem e concluírem o Ensino Superior.

O caso investigado e apresentado neste capítulo aborda uma instituição de Educação Superior pública, considerando o ingresso de estudantes público da Educação Especial em cursos de graduação e a organização da instituição de ensino superior. Tratou-se de um estudo de caso descritivo, em uma abordagem qualitativa, buscando o aprofundamento, pois, “por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17), considera-se o contexto em que ocorre o acesso de estudantes com deficiência ao Ensino Superior, pela possibilidade de compreender qual a realidade e o sentido da inclusão desses estudantes nesse nível de ensino. Segundo Yin (2010, p. 131), “[...] a evidência documental reflete uma comunicação entre grupos tentando atingir alguns objetivos”. Nesse sentido, foi requerido o conhecimento organizacional da instituição de ensino, seu regimento, seu plano de desenvolvimento institucional, a organização e coordenação dos cursos de graduação e de pós-graduação, bem como as relações sociais estabelecidas com os estudantes com deficiência.

Aspectos éticos da pesquisa

Para o desenvolvimento do estudo de caso, foi realizada a submissão do projeto para avaliação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), o qual aprovou a sua realização sob o CAEE 83247918.0.0000.5406 e parecer nº 2.550.198/2018. Para esse procedimento, foram apresentadas a autorização da instituição de ensino onde foi realizado o estudo, sendo representada pela direção e Conselho Permanente de Curso. Também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os instrumentos de pesquisa utilizados na coleta dos dados.

Caracterização do local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma faculdade pertencente a uma universidade estadual, localizada no interior do estado de São Paulo/Brasil. A unidade universitária compõe um dos campus da instituição, apresentando recursos humanos constituídos por 149 docentes e 145 servidores técnicos administrativos. O quadro discente era composto por 2.173 estudantes matriculados em nove cursos de graduação e 820 alunos matriculados em seis programas de pós-graduação, entre cursos de mestrado e doutorado.

A opção em realizar a pesquisa em uma faculdade, em específico, ocorreu devido a essa ser uma unidade pública e possuir um quadro de graduações nas áreas de humanas e saúde. Na unidade, constam os cursos de Pedagogia, Ciências Sociais, Filosofia, Arquivologia, Biblioteconomia, Relações Internacionais, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Associada às características mencionadas, a unidade universitária também possui programas de pós-graduação. Dentre os ofertados, está o Programa de Pós-graduação em Educação, que contempla a linha de pesquisa em Educação Especial.

Por meio da autorização da direção e do Conselho Permanente de Curso, foi solicitado à secretaria acadêmica, via ofício, o número de estudantes público da Educação Especial, a identificação do curso, período e, se possível, nome do estudante. O número total obtido foi de 19 estudantes. Dentre as deficiências declaradas, constaram: deficiência auditiva, deficiência física e deficiência visual. Diante dessas informações, foram considerados 11 estudantes como participantes da pesquisa, devido aos demais apresentarem características específicas, como esquizofrenia e obesidade, não compondo o grupo considerado público da Educação Especial.

Cabe ressaltar que a universidade estadual, na qual a faculdade pesquisada é um dos campus, divulgou em seu levantamento estatístico a matrícula de 599 estudantes público da Educação Especial no ano de 2019. No mesmo documento, estava descrito que, na faculdade pesquisada, havia a presença de pelo menos uma ocorrência de matrícula desses estudantes nos nove cursos de graduação.

Tais dados divergiram consideravelmente quando foram confrontados *in loco* na faculdade pesquisada. O número de estudantes público da Educação Especial reduziu para menos da metade quando comparado com o levantamento estatístico divulgado pela universidade, demonstrando a inconsistência da caracterização dos discentes realizada anualmente pela instituição. Cabral, Santos e Mendes (2018) alertaram para o quanto os dados censitários são enviesados, em parte, pelo comprometimento da coleta, que se inicia nas instituições de educação superior, e o quanto a incongruência desses números interfere na elaboração de políticas públicas, que buscam promover o acesso à Educação Superior por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH ou SD.

Outro aspecto relevante foi a recém-formada Comissão de Acessibilidade e Inclusão. Com sede na reitoria da universidade estadual, a comissão não é

mencionada no levantamento estatístico e nem no organograma apresentada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sendo apenas destacada a sua existência no site da instituição de ensino superior e na página da reitoria. A menção a um programa de atendimento e/ou acompanhamento a estudantes público da Educação Especial, a partir de seu ingresso na unidade de ensino, é inexistente. Destaca-se também a instituição de uma comissão de acessibilidade e inclusão local, iniciada no ano de 2018 por meio da publicação de uma portaria da faculdade emitida pela direção e divulgada em sua página institucional. No entanto, com poucas informações a respeito do trabalho e da sua atuação na instituição de ensino superior pesquisada.

A universidade estadual, cuja faculdade é uma unidade, também conta com a Rede de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Inclusão (REPADI). Por meio de uma página no portal da universidade, com atualização de conteúdo desde maio de 2021, foi possível obter informações sobre essa rede, que atua no desenvolvimento de estudos, pesquisas e ações sobre políticas e práticas inclusivas em contextos educacionais distintos. Trata-se de um local dentro do portal da reitoria, em que são apresentados projetos de pesquisa e estudos produzidos por grupos de pesquisa, docentes e discentes da universidade, bem como apresenta parceria com grupos internacionais e agências de fomento sobre acessibilidade, diversidade e inclusão.

Por meio da caracterização do local da pesquisa, três fatos foram obtidos e necessitam ser destacados: a presença de matrícula de alunos com deficiência no levantamento estatístico de 2019, demonstrando a demanda existente de ingresso do público da Educação Especial na instituição de Educação Superior pública, assim como a instituição da Comissão de Acessibilidade e Inclusão na universidade e na unidade universitária desde o ano de 2018, além da REPADI desde maio de 2021.

Caracterização dos participantes

Os participantes da pesquisa foram 11 estudantes com deficiência ou considerados público da Educação Especial em cursos de graduação. Ressalta-se que um dos participantes era estudante no curso de Licenciatura em Ciências Sociais e no curso de Mestrado em Ciências Sociais, concomitantemente.

No quadro 5, encontra-se a designação de cada participante nos cursos de graduação, apresentando a variação de idade de 19 a 54 anos, com mediana de 28 anos. Dos estudantes com deficiência na graduação, seis são do sexo masculino e oito são do sexo feminino. O público da Educação Especial é formado por: deficiência física, visual e auditiva. Dos nove cursos de graduação ofertados pela instituição de Ensino Superior, sete têm estudantes público da Educação Especial, com ingresso a partir do ano de 2010, sendo que quatro cursam o último ano da graduação. No terceiro ano de curso, um estudante com deficiência visual, no segundo ano, cinco estudantes com deficiência e, no primeiro ano, um estudante com deficiência física.

Quadro 5 – Caracterização dos estudantes de graduação público da Educação Especial⁸

Estudante de graduação	Nome fictício	Idade	Sexo	Deficiência	Curso de graduação	Ano de ingresso	Ano cursado
EG1	Renato	31	Masculino	Deficiência Física	Licenciatura em Ciências Sociais	2010	4º ano
EG2	Ana	19	Feminino	Deficiência Física	Fisioterapia	2018	1º ano
EG3	Vera	43	Feminino	Deficiência Física	Biblioteconomia	2017	2º ano
EG5	Luiz	22	Masculino	Deficiência Física/ PC*	Terapia Ocupacional	2015	4º ano
EG6	Bianca	21	Feminino	Deficiência Física/ PC*	Fisioterapia	2015	4º ano
EG7	Danilo	35	Masculino	Deficiência Física	Filosofia	2017	2º ano
EG8	Daiane	20	Feminino	Deficiência Física	Filosofia	2017	2º ano
EG10	Rosa	54	Feminino	Deficiência Física	Ciências Sociais	2013	4º ano
EG12	Sonia	46	Feminino	Deficiência visual/ baixa-visão	Biblioteconomia	2017	3º ano

Estudante de graduação	Nome fictício	Idade	Sexo	Deficiência	Curso de graduação	Ano de ingresso	Ano cursado
EG13	Beatriz	21	Feminino	Deficiência auditiva (Surdez)	Arquivologia	2017	2º ano
EG14	Julia	28	Feminino	Deficiência auditiva (Surdez)	Arquivologia	2017	2º ano

* Paralisia cerebral.

Fonte: elaborado pela autora.

Instrumentos de pesquisa

A elaboração dos instrumentos de pesquisa foi realizada no período de constituição do projeto, sendo utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada e um questionário de caracterização do participante. Para buscar responder o objetivo, por meio da opção metodológica estudo de caso, foi necessário compreender de qual maneira o aprofundamento do estudo da temática da inclusão na Educação Superior poderia ser realizado. A pesquisa não objetivava mostrar o acesso ao Ensino Superior por pessoas com deficiência — amplamente apresentado por um número considerável de estudos científicos —, mas buscava compreender como, em meio a tantas barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais, os estudantes com deficiência ingressam, permanecem e concluem o Ensino Superior público.

Ao buscar a obtenção das concepções sobre a deficiência dos diferentes sujeitos que participaram da pesquisa, almejou-se destacar as condições em que o sujeito com deficiência apresentava a sua voz, aproximando-se ou distanciando-se da normalidade e da imputação da ineficiência. Para realizar essa investigação, a ação de ouvir o estudante com deficiência sobre a sua experiência nesse nível de ensino, considerando aspectos de sua vida, escolarização e, principalmente, sobre o acesso ao Ensino Superior, seria o fator de distinção. Quando as pesquisas científicas sobre a temática não apresentaram essa abordagem, uma lacuna foi criada e a redundância dos resultados obtidos ocorreu. O objetivo do instrumento de pesquisa elaborado foi ouvir o estudante com defi-

ciência graduando, na busca em saber quem é o sujeito do discurso no contexto do acesso ao Ensino Superior público (SOUZA, 2014).

O procedimento para coleta dos dados escolhido foi a entrevista semiestruturada, pois “a entrevista é o procedimento de informações que envolve técnicas, métodos e instrumentos visando a obtenção de dados de natureza verbal” (MANZINI, 2020, p. 31).

Para executar tal ação, fez-se necessária a elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada, sendo esse um dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Para a elaboração do roteiro de entrevista, foram norteadoras as designações descritas por Rea e Parker (2000) e Manzini (2003, 2020). A primeira versão do roteiro previa a elaboração de perguntas simples e diretas, não tendenciosas para com as respostas dos participantes. Ênfase deve ser concedida à determinação do objetivo que um roteiro de entrevista semiestruturada necessita apresentar, que, diferente do objetivo da pesquisa, possui a função de orientar o diálogo do pesquisador com o participante para a obtenção de respostas colaborativas à investigação da hipótese de pesquisa. Além disso, é essencial a intimidade do pesquisador com a população investigada, bem como a elaboração de perguntas simples e diretas, para que o entrevistado tenha a sensação de ser entendido (MANZINI, 2003, 2004).

Por meio de tais aspectos, a primeira versão do roteiro de entrevista semiestruturada foi constituído por um preâmbulo que continha o objetivo da entrevista, orientações sobre o tema da pesquisa, apresentação do pesquisador, informes éticos sobre a coleta dos dados e o pedido de autorização para a gravação e filmagem do momento. Em seguida, o roteiro apresentava quatro temas a serem abordados, totalizando 34 perguntas. Os temas e a quantidade de questões abordadas, respectivamente, foram: interesse pelo Ensino Superior, com oito perguntas; ingresso no Ensino Superior, com seis perguntas; permanência no Ensino Superior, com dezesseis perguntas; perspectivas para o mercado de trabalho, com quatro perguntas. Ao final do instrumento de pesquisa, apresentou-se o posfácio, com o agradecimento pela participação e o estabelecimento de contato posterior, caso fosse necessário, além das informações sobre a identificação do local da entrevista e a data em que ocorreu.

Após a elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada, faz-se necessária a adequação do instrumento por meio da apreciação externa por juízes, entrevista piloto e análise da interação linguística. Segundo Manzini (2003, p. 20):

[...] a entrevista é uma forma de interação social que pode ser parcialmente planejada com o auxílio de um roteiro previamente estabelecido. [...] [N]ecessita ser adequado por meio da apreciação de juízes externos a pesquisa e por entrevista piloto (MANZINI, 2003, p. 20).

Nesse sentido, foram selecionados cinco juízes, professores do Ensino Superior — dois docentes em curso de graduação e três docentes em cursos de graduação e pós-graduação — experientes no procedimento de coletar dados por meio de entrevistas e especializados na área da Educação Especial. O grupo foi convidado a contribuir com a etapa de adequação do roteiro de entrevista, por meio do contato via endereço eletrônico, no qual foi anexada uma carta convite expondo, resumidamente, a temática abordada, o objetivo geral da pesquisa, o objetivo da entrevista, o procedimento de coleta e análise dos relatos propostos no projeto de pesquisa. Além disso, foi anexada uma tabela com a instrução para que os juízes avaliassem o objetivo da entrevista, os temas escolhidos, a forma das perguntas, a sequência das perguntas e a abrangência do fenômeno estudado, conforme sugere Manzini (2003), bem como a descrição do roteiro de entrevista, como exposto anteriormente, seguidos de três colunas com as opções concordo, discordo e um campo para comentários.

Com o retorno do material avaliado pelos juízes, foi constituída uma planilha com as concordâncias e discordâncias para cada pergunta do roteiro de entrevista. Embora Manzini (2003, 2020) declare a não obrigatoriedade da realização de cálculos estatísticos de concordância ou de fidedignidade para avaliar a resposta dos juízes, foi organizado um procedimento para analisar e elaborar a segunda versão do roteiro de entrevista semiestruturada pela pesquisadora.

As perguntas foram analisadas de acordo com o julgamento de pertinência e atribuído o valor de um ponto quando da concordância e zero quando em caso de discordância. As perguntas que apresentaram concordância de todos os juízes foram mantidas, apresentando cinco pontos. Já as questões que tiveram discordância dos cinco juízes, com atribuição zero ou de pelo menos três juízes, com atribuição de três pontos, foram retiradas do roteiro de entrevista semiestruturada. Além desse procedimento, foram considerados os comentários dos juízes sobre a forma, a sequência e a sugestão de acréscimo de perguntas que julgavam ser pertinentes ao objetivo e temas apresentados.

A segunda versão do roteiro para entrevista semiestruturada contou com a retirada de sete questões e a inclusão de 15 questões sugeridas pelo grupo de juízes, no total de 42 questões. Assim, a versão apresentou, respectivamente, o tema: interesse no Ensino superior, com oito questões; ingresso no Ensino Superior, com oito questões; permanência no Ensino Superior, com vinte e uma questões; perspectiva para o mercado de trabalho, com cinco questões.

Com a elaboração da segunda versão do roteiro, foi procedida a entrevista piloto, com a finalidade de avaliar a constituição do instrumento, a clareza das perguntas, a abordagem do pesquisador e a sua familiarização com o ato de entrevistar (MANZINI, 2003). Foram realizadas cinco entrevistas piloto com estudantes com deficiência de uma faculdade de Tecnologia, que foram convidados via contato pessoal da pesquisadora com cada participante. Em seguida, foi agendado dia e horário de escolha de cada estudante com deficiência para a realização da entrevista, que ocorreu na residência de cada participante do projeto piloto.

Para a realização da entrevista semiestruturada piloto, foi promovida a acolhida do participante, com o intuito de deixar o momento mais tranquilo, e concedidas explicações do procedimento de gravação de áudio e filmagem. Foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após, com a autorização do participante para a ocorrência da gravação do áudio e imagem, fez-se a exposição do preâmbulo e a entrevista semiestruturada foi realizada. A duração da entrevista piloto, em média, foi de 1 hora e 20 minutos.

A avaliação do procedimento da entrevista semiestruturada piloto foi realizada pela pesquisadora, sendo apreciada a ação de entrevistar e a viabilidade do uso da segunda versão do roteiro de entrevista. Os aspectos avaliados foram: linguagem, compreensão das perguntas, verificação da necessidade de alteração das perguntas, necessidade de incorporação de outras questões, forma das perguntas, sequência das perguntas e a abrangência do fenômeno (MANZINI, 2003, 2020).

A respeito da linguagem, foi melhorado o enquadre da entrevista, prezando por uma cena menos burocrática, ocorrendo no formato de um diálogo descontraído, devido a algumas entrevistas terem ocorrido em sala de jantar, estabelecendo lugares opostos em uma mesa. Foram realizadas alterações nas formas de algumas perguntas, deixando-as mais diretas e de fácil compreensão, pois alguns participantes relataram não ter compreendido a pergunta ou

essa ser grande, não conseguindo lembrar de toda a questão. Mesmo com a alteração da forma de algumas questões, não houve alteração do sentido das perguntas, de sua ordenação e a incorporação de outras. Quanto à abrangência do fenômeno, as respostas corroboraram o conceito da interação linguística.

De acordo com Manzini (2003), as pesquisas que lidam com a interação verbal, vislumbrando a obtenção de unidades de análise, necessitam apresentar qual a intenção ou intenções que são pretendidas com cada questão abordada no roteiro de entrevista. Nesse sentido, nas palavras de Manzini (2003, p. 22): “[...] uma simples pergunta requer uma análise das [interações linguísticas] para que todos os elementos da pergunta estejam suficientemente esclarecidos”.

O segundo instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário de caracterização do participante. O instrumento foi elaborado de acordo com as orientações de Günther (1999) e Rea e Parker (2000). A finalidade da elaboração desse segundo instrumento de pesquisa foi a obtenção de dados que auxiliassem na compreensão de quem é o estudante com deficiência, de acordo com a existência de nome social, idade, sexo, estado civil, entre outros aspectos. Segundo Gunther (1999, p. 255), “o questionário é um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informações biográficas”.

O questionário de caracterização do estudante com deficiência no Ensino Superior apresenta, no início, orientações sobre o objetivo do questionário, informações sobre os pesquisadores responsáveis pela pesquisa, informações éticas e autorização para responder ao instrumento. Apresenta 45 itens, formulados em 43 perguntas fechadas e duas perguntas abertas. Ao final, agradecimentos pela participação, informações sobre o local e a data de sua aplicação.

A ordem de utilização dos instrumentos de pesquisa foi iniciada pela realização da entrevista semiestruturada e, em seguida, da aplicação do questionário de caracterização, ambos respondidos no encontro do participante com o pesquisador. Tal ação foi estabelecida para que o estudante com deficiência não tivesse a interferência na forma desses instrumentos, sendo que Günther (1999) e Manzini (2003) orientam que o momento da aplicação de questionários deve ocorrer após a entrevista, seja ela estruturada ou semiestruturada, por apresentar perguntas fechadas, geralmente, que podem interferir no relato verbal, ofertando respostas reduzidas, prejudicando a espontaneidade do participante e obtendo respostas superficiais (GÜNTHER, 1999).

O questionário de caracterização foi composto por itens que previam informações como: nome civil; nome social; idade; sexo; gênero; estado civil; presença de filhos; deficiência; uso de recursos especializados; local de nascimento; cidade onde reside; ocupação profissional; renda; recebimento de benefícios de seguridade social; como se mantêm financeiramente na faculdade; moradia; número de pessoas na residência; ocupação do pai; ocupação da mãe; ocupação do irmão; plano médico; acompanhamento médico ou psicológico; atividades no tempo livre; hobby; prática esportiva; presença de cursos complementares; dados sobre o ensino médio; dados sobre o ensino fundamental; orientação vocacional; participação em curso preparatório para o vestibular; ano de ingresso no ensino superior; solicitação de adaptação no processo seletivo; opção pelo Sistema de Cotas; uso de Tecnologia Assistiva ou de Comunicação Suplementar; ocorrência de tentativas de processo seletivo para mais de um curso superior; participação em projetos de pesquisa e/ou grupos de pesquisa; recebimento de recursos de permanência estudantil; uso de meios de transporte e experiência no mercado de trabalho.

A primeira versão do questionário de caracterização também foi enviada, em conjunto com a primeira versão do roteiro de entrevista, para a apreciação externa dos cinco juízes. O procedimento estabelecido para essa avaliação foi o mesmo descrito, anteriormente, para o roteiro de entrevista. A apreciação dos juízes foi organizada em uma planilha, onde cada item recebeu uma pontuação de zero a cinco, de acordo com a concordância e discordância da avaliação. Foram retirados do questionário cinco itens e inseridos outros cinco, sugeridos após a avaliação do instrumento de pesquisa. Com as adequações realizadas, procedeu-se à avaliação da interação verbal e, assim, foram apresentados os itens que compõem o questionário e a análise da interação linguística.

O projeto piloto foi realizado seguindo a sequência da realização da entrevista semiestruturada e a aplicação do questionário de caracterização. Os participantes do projeto piloto destacaram três itens como de difícil compreensão, pela forma em que estavam redigidos, sendo esses: gênero, atividades que costuma fazer no seu tempo livre e se possuía algum *hobby*. Os itens foram redigidos novamente e foi obtida a versão final do questionário de caracterização dos estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Procedimento de coleta dos dados

A coleta dos dados de pesquisa foi iniciada após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP. Com a autorização da direção e do conselho dos cursos de graduação, foi solicitada à secretária de graduação — pessoalmente — o número de matrículas de estudantes público da Educação Especial, o curso em que a matrícula foi efetivada e, se possível, a identificação do estudante com deficiência.

Embora o contato com a secretaria de graduação tivesse sido pessoalmente, não foi possível naquele momento obter os dados para organização da coleta. A autorização da direção da instituição e do conselho de curso da graduação para a obtenção dos dados, em conjunto com o ofício de solicitação desses, não foi suficiente e precisava da aprovação de outro departamento. No entanto, a pesquisadora foi instruída de que a secretaria de graduação não poderia fornecer os dados sem a avaliação da Diretoria Técnico-Acadêmica. A solicitação foi realizada pela pesquisadora junto ao departamento competente. Houve uma série de questionamentos e entraves para a obtenção da informação solicitada, por considerar o pedido de dados dos estudantes uma violação à confidencialidade deles. Um mês após a solicitação da pesquisadora junto à secretaria de graduação e à Diretoria Técnico-Acadêmica, o número de matrículas de estudantes identificados como público da Educação Especial, o tipo de deficiência e o curso de graduação foram obtidos.

Nesse mesmo período, procedeu-se ao contato via endereço eletrônico com cada coordenador dos cursos de graduação. A mensagem eletrônica continha a apresentação do pesquisador, o motivo do contato, objetivo da pesquisa e informações éticas sobre a autorização para coleta dos dados e as informações solicitadas. A ação de buscar o contato com os coordenadores teve três finalidades. A primeira foi conseguir mais elementos para a identificação dos estudantes com deficiência, devido, nesse caso, ter sido fornecido apenas o número de estudantes com deficiência por curso de graduação pela secretaria da faculdade. O segundo, para saber se os coordenadores tinham ciência da matrícula de estudantes público da Educação Especial nos cursos, bem como se tinham algum contato com eles. O terceiro, se ocorreria a descoberta de mais estudantes com deficiência, AH ou SD e transtornos globais do desenvolvimento, fora os declarados no ato da matrícula e registrados nos sistemas de gerenciamento da faculdade.

Enquanto era aguardada a devolução das respostas dos coordenadores de curso de graduação, a pesquisadora foi *in loco* contactar os estudantes com deficiência, por meio das informações obtidas pela secretaria de graduação. Foi realizado o contato com todos os períodos de cada curso de graduação, tendo o cuidado de não interromper as atividades do curso, optando por abordá-los no início das aulas ou no intervalo. Nas salas em que o estudante com deficiência não foi identificado visualmente, foi solicitado o diálogo com o representante da sala.

Toda essa busca foi realizada de forma discreta e tentando ao máximo não ser um ato constrangedor, ainda que tenha sido solicitado o contato verbalmente, para que os estudantes público da Educação Especial pudessem compreender o motivo da abordagem. O resultado dessa busca nas salas de aula dos cursos de graduação demonstrou-se insuficiente, devido à quantidade menor de estudantes com deficiência encontrados quando comparado aos dados obtidos por meio da secretaria de graduação, restando a obtenção de maiores informações de identificação por intermédio dos coordenadores de curso.

Dos nove coordenadores dos cursos de graduação, quatro responderam sinalizando a matrícula de estudantes com deficiência e colaborando com a identificação do estudante. Um dos coordenadores respondeu afirmando não saber da matrícula de estudantes com deficiência no curso em que coordena, mas que, se precisasse saber dessa informação, a buscaria junto à secretaria de graduação. Outros dois responderam sinalizando que no curso estava ocorrendo a mudança de coordenação e por isso não poderiam colaborar com informações sobre estudantes com deficiência. Os dois restantes não se manifestaram em resposta à mensagem enviada pela pesquisadora.

Com as informações sobre os estudantes com deficiência obtidas pela coordenação, nova tentativa de contato com os estudantes *in loco* foi realizada. Ainda faltava uma parcela dos estudantes público da Educação Especial que não tinha a condição de deficiência aparente, principalmente aqueles autodeclarados com deficiência visual (baixa visão). Nesse sentido, foi solicitado novamente à secretaria de graduação o auxílio para encontrar esses estudantes. Após insistência da pesquisadora para obtenção dos dados dos estudantes com deficiência dos cursos de graduação, foi fornecida uma lista com os nomes dos estudantes. Sendo assim, foi possibilitado o contato com 12 estudantes identificados pelo sistema de matrícula, como sendo público da Educação Especial nos cursos de graduação. Outros dois participantes foram identificados por meio da busca realizada

pela pesquisadora nas salas de aula, porém, não haviam se identificado como estudantes com deficiência no ato da matrícula.

A coleta de dados ocorreu no período de maio de 2018 a março de 2019, desconsiderando nesse período o intervalo para férias e recesso na instituição de Ensino Superior. O contato foi realizado pessoalmente com os estudantes. Eles foram convidados a participar da pesquisa por meio da explicação do tema e objetivo. Ao abordar a questão da deficiência, os estudantes modificavam a sua expressão, mostrando apreensão em participar de uma pesquisa que tratava desse tema. Após a explicação do objetivo da pesquisa e da intenção em ouvir o estudante por meio de uma entrevista, a afirmativa foi instantânea. Alguns estudantes com deficiência verbalizaram que gostariam de ser ouvidos e essa seria uma oportunidade para falar de sua experiência na faculdade.

Para o primeiro contato com os participantes da pesquisa, foi agendado um dia e horário para ocorrer a entrevista que melhor compreendesse a rotina dos participantes. Elas ocorreram no espaço de salas de aula da faculdade, pois, para os estudantes com deficiência, em sua maioria, seria viável e para a pesquisadora seria importante para auxiliar no relato verbal dos participantes, pelo enquadre que o ambiente também poderia proporcionar. Gilbert (1980) enfatizou que a opção por realizar uma entrevista como procedimento de coleta de dados em pesquisa visa transpor o papel social por meio da busca pelo sentido do relato do participante. O dado da entrevista é obtido pela interação participante e pesquisadora, sendo estabelecido pelo enquadramento social e, por esse motivo, mais próximo do fenômeno a ser pesquisado.

Como mencionado anteriormente, o procedimento para coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Nas palavras de Manzini (2006, p. 370-371) define-se entrevista como:

[...] [o] processo de interação social, verbal e não-verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2006, p. 370-371).

Embora o processo de inclusão tenha sido constituído, no cenário do Ensino Superior, as dificuldades encontradas em relação à acessibilidade e às barreiras arquitetônicas e, sobretudo, atitudinais demonstram um desafio a ser

transposto. Por esse motivo, a opção em realizar uma entrevista com estudantes com deficiência teve como objetivo ouvir esses estudantes a respeito da sua experiência, vivência e percepção sobre o acesso a esse nível de ensino, buscando, assim, a sua concepção sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Na pesquisa, foi realizada a entrevista semiestruturada, fazendo-se uso de um roteiro prévio constituído de perguntas abertas, diretas e com intenção pré-estabelecida. De acordo com Manzini (2003, 2020), o instrumento de pesquisa denominado roteiro organiza o processo de interação, possibilitando um ponto de comparação entre as perspectivas dos diversos entrevistados com os temas abordados. Além disso, o entrevistador possui um suporte para orientar o procedimento, com um objetivo pré-estabelecido. A entrevista pressupõe a interação social verbal e não-verbal entre participante e pesquisador (MANZINI, 2003). Durante esse procedimento, tanto participante quanto pesquisador incorporam papéis que podem se modificar no transcorrer do procedimento e, assim, ambos podem reagir de acordo com os papéis assumidos.

A abordagem dos estudantes com deficiência foi a primeira etapa da constituição da interação com a pesquisadora. A informação inicial fornecida no momento do convite para participar da pesquisa estabeleceria a interação e, por isso, a necessidade de ocorrer o projeto piloto para avaliar todas essas etapas e constituir um percurso que favorecesse a obtenção da fala do estudante foi primordial. Manzini (1990) enfatizou que a constituição de um clima de segurança e confiança necessita ser constituído pelo pesquisador, por meio da sinceridade e franqueza quanto ao objetivo da entrevista, a relevância da fala para a comunidade científica e o caráter sigiloso de sua obtenção. De acordo com Manzini (1990-1991), essa ação confere indícios para que o participante construa seu papel na entrevista.

Importância deve ser conferida à opção pela entrevista semiestruturada, no sentido de buscar estudar a versão sobre o fenômeno relatado pelo estudante com deficiência, não sendo essa compreendida como uma verdade absoluta. A versão sobre um fenômeno pode variar de um momento para outro. Por isso, o primeiro encontro para entrevista deveria ser bem controlado, pois a obtenção do relato naquele espaço-tempo foi o momento da obtenção da fala do participante para a pesquisa. A utilização de um roteiro de entrevista, com perguntas e intenções pré-estabelecidas, colaborou para organizar o processo de

interação social, bem como estabeleceu um ponto de comparação entre os entrevistados e a fala obtida.

A entrevista ocorreu nas salas de aula da faculdade pesquisada, sendo previamente agendada pela pesquisadora com o participante e reservada com a instituição. Para não configurar um ambiente burocrático, como avaliado no projeto piloto, a sala de aula foi organizada de maneira que entrevistado e entrevistador ficassem próximos. Foi reservado um espaço amplo, ocupando um terço do ambiente total da sala de aula, onde foram colocadas duas cadeiras, uma em frente à outra. A busca pelo relato oral foi registrada por meio de gravador de áudio, localizado no espaço entre participante e pesquisador. Para o registro do relato não-verbal, foram utilizadas quatro câmeras de vídeo, que focalizaram individualmente o participante e o pesquisador. As outras duas câmeras focalizaram o momento da entrevista, sendo direcionadas ao participante e ao pesquisador em dois ângulos diferentes, gravando ao mesmo tempo.

Para a execução das gravações, foi necessária a presença de um auxiliar de pesquisa para manusear os equipamentos durante a realização da entrevista e garantir seu pleno funcionamento. Também, no convite para participação da pesquisa a estudantes surdos e no momento da entrevista com esses participantes, foi viabilizada a presença de um intérprete e tradutor de Libras. Para o registro da interpretação das perguntas realizadas pela pesquisadora e das respostas dos participantes surdos, foi utilizada uma câmera com foco no intérprete. A presença dessas duas pessoas no cenário da entrevista foi exposta ao participante, solicitando a sua autorização para que pudessem participar daquele momento.

Antes de iniciar a entrevista, foi realizado um momento de descontração com o participante, a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa com os equipamentos ligados. Essa ambientação ocorreu durante dez minutos. Após, foi realizada a exposição das informações contidas no preâmbulo do instrumento de pesquisa e obtida a autorização para a gravação de áudio e imagem. A partir desse momento, as gravações passaram a contar como registros da coleta dos dados de pesquisa, sendo a duração de 1 hora e 40 minutos por entrevista realizada. Por meio dos relatos coletados no procedimento de entrevista semiestruturada, foi realizada a transcrição da gravação, dando continuidade à terceira etapa desse processo. De acordo com Manzini (1990-1991), é desejável que essa ação seja realizada pelo pesquisador, por considerar o processo de transcrição como

uma pré-análise dos dados de pesquisa. Nas palavras de Queiroz (1983, p. 80) define-se por transcrição:

[...] a reprodução, num segundo exemplar, de um documento, em plena e total conformidade com a sua primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique; é aplicado tanto a documentos escritos, quanto a documentos orais. [...]

A definição de transcrição indica já como preferencial a execução da tarefa pelo próprio pesquisador que realizou a coleta de história de vida ou do depoimento pessoal; pois ele, em princípio, é que está apto a realizar o trabalho de maneira que a escrita reproduza, o mais fielmente possível, a gravação (QUEIROZ, 1983, p. 80).

As 11 entrevistas semiestruturadas realizadas foram transcritas durante o período de abril a agosto de 2019. Por se tratar de um momento com duração média de uma hora e quarenta minutos, o processo de transcrição foi longo. Além do número de participantes ser grande, a transcrição requer cuidado do pesquisador e horas de atividade, com progressos e regressos no áudio, para tornar o relato verbal em um relato escrito passível de análise. Para documentar a transcrição do relato verbal, foram utilizadas as normas para transcrição estabelecidas por Marcuschi (1986).

As imagens gravadas da interação dos estudantes com deficiência com a pesquisadora também foram analisadas e complementaram a transcrição do relato verbal, pois, para garantir a análise da entrevista, seria necessário compreender o relato não-verbal. Além disso, foram utilizadas as normas propostas por Marcuschi (1986) para transcrever os vídeos. De acordo com Kreppner (2011, p.89):

[...] o registro em filme ou vídeo garante que a situação original observada possa ser repetidamente vista e discutida. [...] torna um meio efetivo para capturar o que poderia ser a “estrutura profunda” dos padrões observados de comportamento ou interação (KREPPNER, 2011, p.89).

Tanto a transcrição das entrevistas quanto a análise dos vídeos obtidos pela interação entre os estudantes com deficiência e a pesquisadora foram enviados para dois juízes. Os juízes são profissionais da educação, convidados pela pes-

quisadora para realizar o procedimento. Essa ação ocorreu devido à necessidade de obtenção da objetividade e fidedignidade do relato verbal e não-verbal dos participantes (KREPPNER, 2011). Para a transcrição, foram enviados trechos da gravação de áudio de cada participante, em conjunto com o trecho transcrito. Foi solicitado aos juízes que checassem se o que foi falado estava fidedigno ao redigido, literalmente. Para a análise dos vídeos das entrevistas, foram separadas as imagens dos mesmos trechos transcritos da entrevista em áudio, de cada um dos participantes, para os dois juízes, e solicitada a comparação com o que havia sido descrito pela análise a fim de verificar se era compatível com o que estavam vendo no trecho do vídeo analisado pela pesquisadora.

A entrevista das estudantes surdas seguiu o mesmo procedimento de avaliação da transcrição e análise de vídeo por juízes, mas incluindo um intérprete e tradutor de Libras para avaliar a forma como as perguntas que a pesquisadora realizou foram interpretadas, bem como a tradução dos sinais realizados pelas participantes, que compuseram o relato verbal das estudantes e a interpretação deles em português para a pesquisadora.

A transcrição da entrevista e a análise dos vídeos foram avaliadas pelo mesmo procedimento que os questionários, atribuindo pontuação às concordâncias e discordâncias dos juízes. Assim, foram realizadas adequações na transcrição e na interpretação obtidas por meio da entrevista semiestruturada, quando solicitado pelo juiz a revisão do procedimento.

Procedimento de análise dos dados da entrevista semiestruturada

O ato de transcrever o relato verbal dos estudantes com deficiência proporcionou a obtenção de um texto produzido pelo diálogo da pesquisadora com cada estudante entrevistado (MAINGUENEAU, 2015). Nas palavras de Orlandi (1983, p. 147):

[...] texto é a unidade complexa de significação. [...] O texto pode ter qualquer extensão: desde uma simples palavra até um conjunto de frase. O que o define não é sua extensão, mas o fato de que ele é unidade de significação em relação à situação.

[...] Em termos de interação, portanto, podemos dizer que domínio de cada um dos interlocutores, em si, é parcial e só tem a unidade no/do texto. Essa unidade – texto – é unidade do processo de significação, é a totalidade da qual se parte na análise da estruturação do discurso (ORLANDI, 1983, p.147).

O conjunto de textos resultantes das transcrições das entrevistas resultaram em um *corpora*. Maingueneau (2015, p. 40) expõe que “[...] uma conversa, um debate só existem como textos em um *corpus*, porque foram recortados e transcritos segundo certas convenções”. Para além da exposição de Maingueneau (2015), buscou-se em Orlandi (1983, p.147) a compreensão do texto como “processo de significação” e em Mortatti (1999, p. 71) como “unidade de sentido e a materialização de um projeto (discursivo)”. Por tais definições, no texto transcrito buscou-se analisar a fala do participante e nesse processo conhecer a constituição do pensamento de cada estudante público da Educação Especial sobre o acesso à Educação Superior.

Vigotski (1983-2000, p. 409) expôs que: “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Ao refletir sobre a língua enquanto código atuante no estabelecimento da comunicação, que foi em Saussure (1916-2006, p. 92) destacado como: “[...] o conjunto de hábitos linguísticos que permitem uma pessoa compreender e fazer-se compreender”, faz-se necessário, também, refletir sobre a língua “enquanto objeto em constante processo de produção” (MORTATTI, 1999, p. 70), e, nesse sentido, considerar o caráter social nela presente.

Maingueneau (2015, p. 41) enfatizou que “[...] a fala se apresenta ao mesmo tempo como uma atividade e como uma configuração de signos a analisar”. Por meio da fala é possível considerar a língua em uma realidade histórica, social, cultural, política e ideológica. No entanto, não se pode desconsiderar que esses aspectos estão relacionados ao tempo e sua ação sobre a realidade social. Também a relação com a posição-sujeito, apresentada por Souza (2014, p. 6) como “[...] o lugar onde se fala e se produz sentido. [...] o lugar simbólico, construído historicamente nas relações sociais”.

O processo do pensamento gerado pela palavra conduz ao conceito de linguagem, que, em Vigotski (1983-2000), foi destacado como uma unidade complexa e não homogênea. Embora Pêcheux (1975-1995, p. 91) defina a língua como: “[...] a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que [...] os processos ideológicos simulam os processos

discursivos”. Saussure (1916-2006) conceituou a linguagem como a interação entre sujeitos, que, por meio da língua, da fala e do tempo, constituem significados e sentidos. Por outro lado, Saussure (1916-2006) considerou a linguagem opaca por não refletir a realidade, mas por propor uma representação do mundo. Nesse sentido, pode-se compreender que a linguagem constitui o discurso (BENVENISTE, 1988) e, de acordo com Souza (2014, p. 5), “[...] a linguagem é sempre um lugar para o sujeito ser no mundo”.

Em Foucault (1969-2000), pode-se compreender o discurso como lugar de significação, de confronto de sentidos, de estabelecimento de identidades e de argumentação. Para Foucault (1969-2000), discursos são práticas de pensamento. Nesse sentido, o entendimento do discurso como lugar de confronto e de debate conduz o sujeito falante à ciência do que fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação (SOUZA, 2014). O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas sociais ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual se quer apoderar (PÊCHEUX, 1983-1990).

Nesse sentido, Pêcheux (1975-1995, p. 92) alertou que: “todo processo discursivo se inscreve em uma relação ideológica de classes”. A luta apresentada nessa pesquisa retrata o contexto da inclusão de pessoas com deficiência em instituições de Ensino Superior, mas também apresenta em quais alicerces estão fundamentadas a defesa das diferenças humanas e a compreensão das minorias sociais na sociedade brasileira.

Nas palavras de Souza (2014, p.6),

[...] nada na língua é aleatório. O uso das palavras e frases não é resultado de liberdade do falante. Esse uso é determinado pelas possibilidades do dizer, que, por sua vez, são determinadas pelas condições sócio-históricas de produção. Embora o sujeito possa dizer tudo na língua – enquanto falante do idioma –, ele não pode dizer tudo na língua – enquanto sujeito do discurso. Não é tudo que é permitido dizer a qualquer momento e para qualquer pessoa. Há limites jurídicos, éticos, morais, políticos, econômicos, afetivos etc. que constroem o sujeito e sua liberdade de enunciar. Portanto, o dizer é contingenciado (SOUZA, 2014, p. 6).

No processo de constituição do texto, por meio da entrevista semiestruturada, pesquisadora e estudante com deficiência interagiram orientados pelo roteiro da entrevista. No entanto, as diferentes vozes sociais que constituem a fala dos estudantes com deficiência foram elucidadas por eles, bem como o objetivo de ouvir o estudante foi materializado. O texto obtido dessa ação contém o encontro de muitos diálogos. Barros e Fiorin (2003, p.3) dizem:

O dialogismo e a interação verbal constituem a concepção de Bakhtin sobre o discurso, pois a linguagem está conectada a vida. O sujeito perde o papel de centro e é substituído por diferentes vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e social. Bakhtin concebe o dialogismo como espaço interacional entre o eu e o tu e entre o eu e o outro, no texto (BARROS; FIORIN, 2003, p.3).

Considerando que nenhum discurso é puro, mas resultante da interação entre os sujeitos localizados no tempo por condições históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas (PÊCHEUX, 1990, 1975-1995; SOUZA, 2014), o texto obtido pela interação entre estudantes com deficiência e pesquisadora foi analisado buscando a compreensão das condições de inclusão vivenciadas por esses participantes no Ensino Superior.

Embora Barros e Fiorin (2003) fundamentem a análise do discurso pela linha francesa, contrapondo a subjetividade, a interação da pesquisadora com o estudante com deficiência deu-se pela busca do contexto histórico, social, cultural e político da inclusão desse grupo no Ensino Superior público, considerando a perspectiva dialógica e constitutiva do discurso. Nas palavras de Barros e Fiorin (2003, p. 3):

[...] o sujeito deixa de ser o centro da interlocução que passa a estar não mais no eu nem no tu, mas no espaço criado pela interação de ambos, no texto. Descentrado, o sujeito divide-se, cinde-se, torna-se um efeito de linguagem e sua dualidade encaminha a investigação para uma teoria dialógica da enunciação (BARROS; FIORIN, 2003, p. 3).

Nesse sentido, compreendeu-se que para ser realizada a análise do texto de cada estudante com deficiência, seria necessário compreendê-lo não como um discurso. O discurso, como enfatiza Maingueneau (2015, 2010), seria algo maior, pois demanda transformações sociais. Assim, buscou-se compreender o que foi dito naquele momento do encontro entre a pesquisadora e o estudante com

deficiência, como parte do discurso e com diferentes formas de subjetivação. O texto obtido pela transcrição foi considerado como configuração textual, sendo ele o lugar de sentido e uma representação da realidade, que, por meio do diálogo, foi o lugar de contestação do outro (MORTATTI, 1999, 2000).

Ao compreender o texto como materialidade da constituição de um discurso, composto por uma configuração de signos e significados no qual está inserido o sujeito do discurso, foi por meio da linguagem que foram analisadas as falas dos estudantes com deficiência. O diálogo estabelecido entre o estudante com deficiência e a pesquisadora proporcionou acessar enunciados que compuseram o texto. Esse texto, compreendido como configuração, apresentou um conjunto de aspectos interrelacionados e que serão analisados, pois o sujeito do discurso não se confunde só com a identidade. A identidade se define com a alteridade do outro (MORTATTI, 2000; PÊCHAUX, [1975] 1995).

Por meio da pesquisa realizada por Mortatti (2000) sobre a história da alfabetização no Brasil, bem como seus estudos sobre os sentidos da leitura, escrita e literatura no contexto brasileiro, foi acessado o procedimento de análise, que considera o texto fonte de vários aspectos interrelacionados. A análise da configuração textual é composta por um conjunto de aspectos característicos, sendo estes:

[...] as opções temático – contedísticas (o quê?), estruturais formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?), em um momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?), com propósito (para quê?), visando a determinado efeito (para quem?) e logrado em determinado tipo de circulação, utilizaçãoe repercussão (MORTATTI, 2000, p.15).

Nesse sentido, a análise da configuração textual é um trabalho investigativo no tangente de que não existem discursos puros, sendo necessário compreender o sentido da experiência vivida, configurada no diálogo produzido pelo estudante com deficiência e a pesquisadora, que se remetem às concepções do participante e da sua representação da realidade vivenciada naquele determinado tempo. Além disso, a apropriação desse discurso na contemporaneidade, bem como outros aspectos, como a sucessão de acontecimentos, o porquê de essas versões da realidade pessoal terem sido preservadas no tempo e relatadas

nesse momento, assim como as diferenças atribuídas, culminando na interpretação da fala dos participantes (MORTATTI, 1999, 2000).

Apresentação dos dados coletados por meio do questionário de caracterização dos participantes e da entrevista semiestruturada: a condição social da pessoa com deficiência no acesso à Educação Superior

Com os resultados obtidos pela aplicação do questionário de caracterização do participante, foi possível resgatar as informações biográficas dos sujeitos que compuseram o grupo de estudantes com deficiência participantes desta pesquisa. Esse grupo foi apresentado anteriormente no quadro 4, por meio do uso de pseudônimos e, nesse momento, complementações e informações sobre eles serão apresentadas, com o intuito de fornecer características do seu perfil.

Por meio da caracterização dos sujeitos da pesquisa, foi possível compreender quais os elementos que compõem a biografia de cada indivíduo, com destaque para aqueles relacionados à inserção no Ensino Superior. Em seguida, será apresentada a sua relação com a configuração textual obtida por meio da entrevista semiestruturada realizada e a fundamentação teórica apresentada nesta obra.

O *corpus* obtido pela realização da entrevista semiestruturada e a transcrição da fala dos estudantes com deficiência, bem como os dados obtidos no questionário de caracterização dos participantes, possibilitou elencar aspectos que podem colaborar para a interpretação das falas sobre acesso ao Ensino Superior. Ênfase se concede as suas perspectivas, buscando identificar a concepção sobre a condição social da diferença na Educação Superior. Na busca por sistematizar a apresentação dos resultados obtidos, estes serão apresentados por participante, organizados por tipo de deficiência.

Deficiência física

Do conjunto de participantes, oito são estudantes com deficiência física. Daiane é estudante do segundo ano do curso de Filosofia, solteira e tem 20 anos. É pessoa com deficiência física, devido à Miotonia de Thomsen. Natural da Região Metropolitana de São Paulo, veio para cidade onde se localiza a faculdade para

cursar a graduação, enfatizando que sempre morou na região metropolitana e até o momento nunca havia conhecido o interior do estado. Teve experiência no mercado de trabalho, atuando como analista de sistemas, e, ao ingressar no Ensino Superior, de início, manteve-se financeiramente com a rescisão de seu contrato de trabalho, seguro-desemprego e auxílio de sua família, ao mesmo tempo em que tentava obter auxílio de permanência estudantil, morando em uma república estudantil com mais uma colega da faculdade. Seu pai é vendedor e sua mãe é dona de casa; além dos pais, morava com três irmãos, sendo a mais nova. Daiane destacou o gosto pela leitura e por assistir a filmes.

A sua escolarização foi concluída no ano de 2015 e, entre o período de conclusão do Ensino Médio e ingresso no Ensino Superior, foi aluna de curso preparatório para vestibular público. Ingressou na faculdade no ano de 2017, solicitando no processo seletivo a cota para alunos de escola pública e fácil acesso ao local de prova. Prestou o processo seletivo por duas vezes, optando entre os cursos de Filosofia e Marketing. Ao ingressar na graduação em Filosofia, passou a participar de dois grupos de pesquisa, sendo bolsista do Programa de Permanência Estudantil.

Iniciou sua fala abordando como a sua relação com a medicação interveio em sua vida escolar. Ela teve diagnóstico tardio da miotonia de Thomsen,⁹ fazendo uso de medicações para colaborar com sua rotina desde a infância. No entanto, relatou reprovações e ausência de participação nas aulas, por sonolência intensa. Dormia durante as aulas e não era exigida para reagir às atividades escolares, permanecendo na sala de aula sem interação com o professor e colegas, bem como com a rotina escolar. No oitavo ano do Ensino Fundamental, esse cenário foi alterado. Com a mudança da gestão escolar, a cobrança foi mais incisiva para a sua participação nas aulas, o que a ajudou, mas também marcou a sua indisciplina, conforme destacou:

Quando era pequena nem minha família e nem a escola sabiam lidar com a minha deficiência. A minha mãe me protegia, demorou para ela entender. Eu me aproveitava disso. Fazia “corpo mole” (Daiane).

Nota-se o entendimento de Daiane sobre a deficiência física como um problema — termo utilizado pela estudante com deficiência física — em sua vida e, nesse sentido, ela resolve, após a sua escolarização, não o revelar. Entendi que a condição de deficiência física quando revelada a prejudicava na interação, no

atendimento dos professores e em sua convivência. Além disso, mencionou o quanto sua mãe a protegia, até mesmo sendo contra o seu ingresso no Ensino Superior, em uma cidade no interior do estado, por ser apegada à mãe e nunca ter saído de perto de sua família.

No entanto, para a estudante, é importante a obtenção de uma profissão que preze pelo desenvolvimento humano. Ela ainda enfatizou o desconhecimento de que, em sua sala de aula na faculdade, também constava um colega com deficiência física. Questionou, ainda, como a presença dos dois poderia contribuir para o atendimento da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Apesar de mencionar a dificuldade em expor suas opiniões, para ela, a atitude de inclusão é identificar a “pessoa” com deficiência. Por outro lado, como realizar esse processo se não há um atendimento adequado às necessidades dos estudantes com deficiência? Ela questionou a abordagem da deficiência física na legislação e as especificações legais para a acessibilidade. Para ela, negar a identificação da deficiência e as necessidades dos estudantes demonstra falta de interesse da instituição em reconhecê-los como estudantes. Ainda pontuou que há ações de inclusão social, mas não de acompanhamento, nem mesmo pedagógico. Nas palavras de Daiane:

O ambiente acadêmico não me vê como pessoa com deficiência física. Saber sobre a deficiência me prejudicou na infância, não vejo por que falar sobre isso. Sou eu quem decido o que utilizar dos direitos de PCD.

Se eu fosse arrumar problemas por todo tipo de discriminação que eu sofro, nossa! Eu só ficaria lutando por isso. Quanto mais aparente a deficiência, mais difícil (Daiane).

Para Daiane, a revelação da condição de deficiência física não causa condições para o seu melhor desenvolvimento, bem como envolvimento com as pessoas. Ela se refere à deficiência como um problema em sua vida e que, ao ser apresentado, não contribuía para ajudá-la, mas para promover benevolência, solidariedade e constrangimento.

Ao relembrar o momento em que soube de sua aprovação no processo seletivo, resgatou a emoção e a alegria sentidos por meio de um largo sorriso. Além disso, divertiu-se lembrando a reação da mãe, quando contou sobre sua decisão em estudar no interior do estado. Como a matrícula foi realizada *online*,

veio acompanhada de sua mãe para a cidade no primeiro dia de aula. Não havia condições financeiras para a realização de outras viagens, com a finalidade de conhecer o lugar e encontrar uma moradia. Tudo teria que ser feito já no início de sua trajetória acadêmica.

Nesse sentido, enfatizou a importância da bolsa de permanência estudantil e o ingresso no programa de iniciação científica. Para ela, a bolsa garante a permanência, mesmo sendo um valor mínimo, mas o estudante com deficiência ou em vulnerabilidade social precisa pedir sempre!

A fala de Daiane foi marcada pelo diagnóstico tardio da deficiência física, a medicalização e o déficit de aprendizagem. Além de apresentar a revelação e ocultação da condição de deficiência, conforme analisado por Goffman (1988-2012), destaca, inclusive, em sua fala, a ocultação da deficiência física, por sentir-se melhor quando não se revela como uma pessoa com deficiência física.

Danilo é estudante do segundo ano do curso de Filosofia, casado e tem 35 anos. Também é pessoa com deficiência física, mas pela ocorrência de um acidente de trânsito. Era o condutor de uma motocicleta e, com choque provocado no acidente sofreu uma grave lesão em sua perna esquerda, o que causou a amputação do membro abaixo do joelho. Após a amputação, realizou a sua reabilitação em um centro de atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS), onde passou a aprender a fazer uso de prótese. Concluiu sua primeira graduação em Administração de Empresas com ênfase em informática e atua como programador de sistemas há dez anos. Mora com sua esposa, que é Auxiliar Administrativa, e possui renda própria.

A opção por uma segunda graduação era um desejo que se manifestou antes do acidente de trânsito, devido a reflexões sobre a sua rotina. Com todas as mudanças que ocorreram em sua vida, o desejo de regressar ao Ensino Superior não foi adiado e nem diminuiu. Foi essa vontade que o motivou a retomar sua vida e passar a compreendê-la em conjunto com a deficiência física. No entanto, Danilo falou sobre o receio de não conseguir ser aprovado no processo seletivo e do tempo que estava longe do ambiente escolar. Ele teria que resgatar os conteúdos exigidos no processo seletivo e isso o preocupava.

Os critérios estabelecidos para a escolha da faculdade foram a localidade, pois residia e trabalhava na mesma cidade. Ele tinha a opção de outra instituição com o mesmo curso, mas, ao acessar a grade curricular, se sentiu mais motivado, por identificar-se com os temas que são abordados nas disciplinas, além da

instituição ser pública. Danilo realizou o processo seletivo e não se identificou como estudante com deficiência física.

Durante a parte inicial da entrevista, foi falando sobre os temas abordados, mas não mencionava nada sobre a deficiência física. Em determinado momento, quando se falava sobre o processo de matrícula no curso de Filosofia, foi abordada a identificação como estudante com deficiência física pela pesquisadora. Houve uma pausa antes que Danilo retomasse sua fala. Foi perceptível a fragilidade que esse assunto representa para ele ao relatar sobre o acidente de trânsito, bem como sobre sua reabilitação. A voz surgiu trêmula, os olhos marejados e o semblante triste. Nesse cenário, Danilo expôs:

Então...éhhh... isso ocorreu, foi um acidente de moto, na verdade em 2013. Eu já morava aqui. Aconteceu um acidente de moto e eu acabei perdendo a perna esquerda. [Participante fica emocionado] Ihh... Enfim! Depois eu comecei a passar por um processo de adaptação. Tive que fazer uma amputação mesmo. Foi uma desarticulação do joelho que chama, mexe com o fêmur inteiro, só que mais para baixo teve que amputar. Aí eu fiz um período de adaptação, fiz fisioterapia no hospital [nome do hospital onde ocorreu a reabilitação]. Eu não sei se...talvez...pode ter sido isso que tenha me dado uma sacudida. Uma coisa que fala assim: não dá mais para ficar parado! Não posso ficar parado sem fazer nada! Só trabalho e para casa (Danilo).

Ainda sobre a circunstância em que ocorreu a escolha pela graduação em Filosofia, Danilo falou:

Eu tentei deixar as coisas seguirem o tempo e me adaptar o máximo possível. É uma situação irreversível, não tem mais o que fazer e tal. A gente tem, pelo menos foi o que eu coloquei na minha cabeça, tem que ver daqui para frente como que a gente faz, porque não tem mais volta. Tentei não ficar muito preso a isso, a não achar que era uma coisa fora do comum, fora do normal. Uma coisa absurda e eu tentei pensar em seguir em frente (Danilo).

Embora a condição de deficiência física seja um fato, o processo de reabilitação contribuiu para encorajar Danilo a seguir em busca de novos projetos em sua vida, tanto que ele destacou:

Eu acho que a reabilitação é um momento importante. Quando você vê outras pessoas [com deficiência] você entende que você não é o único, que isso não aconteceu só com você. Então, assim, não é muito fácil! Quando a gente não tem a deficiência, a gente não pensa muito nessas coisas. A gente não vê as pessoas [com deficiência] na rua. A gente acha que são pouquíssimas pessoas que acontece. E aí? A gente percebe que não! São com várias pessoas que acontece. Tem pessoas que aconteceram, com causas piores. Não é algo tão comum assim, mas não tem nada de absurdo. A gente tenta ir junto e seguir junto. As pessoas com deficiência começam a se apoiar. A gente começa a pensar mais sobre o que são as coisas, sobre o significado das coisas, buscar mais respostas e as respostas passam a ser mais importantes e a ter mais valor assim para a gente (Danilo).

Nesse momento, abordou a identificação como estudante com deficiência física durante a matrícula. Outro aspecto importante citado por Danilo foi a respeito da identificação, tanto na matrícula como na re matrícula dos subsequentes anos do curso, ação que o conduziu a questionar qual a intenção da faculdade em solicitar a identificação de pessoas com deficiência, dizendo:

No primeiro ano me identifiquei. Já no segundo ano, eu não consegui informar lá [no sistema de gestão acadêmica]. Essa questão é engraçada! Tem certos benefícios que a gente tem, certos direitos e a gente tem que ficar provando que a gente tem a deficiência, isso é engraçado! [ironia]. Você tem que ficar provando toda hora que você é uma pessoa com deficiência. Isso é um negócio sem lógica e não tem como compreender. Nesse caso [matrícula] poderia ter sido melhor, porque tinha essa informação e não passou de um ano para outro. Eu tenho que todo ano dizer que eu tenho a deficiência. Toda vez a gente tem que ficar informando. No primeiro ano a gente teve aula aqui mesmo no térreo e eu não tinha muita dificuldade de vir aqui. No segundo ano eu fui para um bloco onde eu não consigo andar (Danilo).

A relação de Danilo com a condição social da deficiência foi marcada pelo processo de constituição de sua consciência sobre a deficiência física. Ao mesmo tempo que ele reconhece esse fato e retoma sua vida, também sofre com a constituição da identidade da pessoa com deficiência. Quando questionado sobre o que considera atitudes de inclusão, falou:

Eu nunca parei para pensar sobre a questão da inclusão. Acho que para mim é um momento e essa inclusão foi mais uma questão de eu me incluir na sociedade, aqui na faculdade, do que o contrário, da sociedade e da faculdade facilitar a minha inclusão e me aceitar. Parece mais uma questão pessoal até e de autoconhecimento, de descoberta e adaptação. Parece que é muito mais uma questão minha mesmo. Eu estou me redescobrando (Danilo).

O acesso à Educação Superior tem oferecido a Danilo uma densidade de elementos, principalmente os relacionados à acessibilidade arquitetônica, que contestam a vontade de estar no ambiente acadêmico. Esses elementos direcionados à questão da deficiência física, mesmo quando não enunciada, conduzem Danilo a refletir sobre essa condição e a olhar para si como forma de enfrentamento das barreiras encontradas, bem como possibilidade de desenvolvimento humano.

Ana é estudante do primeiro ano do curso de Fisioterapia, solteira e tem 19 anos. Passou a residir na cidade onde localiza-se a faculdade, após a aprovação no processo seletivo. Não possui renda, mas recebe auxílio financeiro de sua família. É filha de um borracheiro e uma professora da Educação Básica e possui dois irmãos. Concluiu o ensino fundamental na rede pública de ensino e o Ensino Médio em conjunto com o curso Técnico em Administração, em uma instituição pública de educação profissional, e por essa trajetória pôde fazer a opção pelo sistema de cotas para estudantes de escola pública no processo seletivo.

Ela é pessoa com deficiência física, em consequência de uma má formação congênita na perna esquerda. Apresenta um encurtamento da Tíbia e não possui a Fíbula, sua perna esquerda não acompanha o crescimento do seu corpo e, por isso, passou por mais de dez cirurgias. A primeira foi realizada quando ela tinha quatro anos e, por um tempo, foi preciso fazer uso de fixador externo.

Com o passar dos anos, algumas situações ocorreram na escola devido às intervenções cirúrgicas e as medidas para a reabilitação. Ela passou por momentos, nos quais os colegas de sala fizeram piadas e brincadeira desagradáveis, mas ressaltou que sempre foi “bem resolvida” e, no geral, na escola era ‘normal’ esse tipo de comportamento, destacando a aceitação da maioria dos colegas de sala.

Por outro lado, na adolescência os comentários e inconveniências na escola passaram a incomodá-la. Ana enfatizou a relação com a condição de deficiência física:

Quando criança, eu não conseguia ver que eu tinha alguma coisa diferente das outras crianças...na infância para mim foi tudo normal. Eu nunca me senti diferente das outras pessoas. Em relação à deficiência física, eu ficava um pouco receosa sobre o que as pessoas iriam pensar. Eu fui aos poucos me mostrando. Eu não tenho problema em falar da minha deficiência, mas não fico falando. Eu espero que a pessoa me pergunte sobre, mas muita gente fica sem graça. Então... A maior parte das pessoas tem curiosidade, mas ficam receosos de perguntar. Na faculdade foi bem tranquilo (Ana).

Ao falar sobre o início do curso de Fisioterapia, no qual os colegas não a questionaram sobre a condição de deficiência, ela considerou que seria bom que os colegas o tivessem feito, pois teria abertura para falar. Nas palavras de Ana:

Eu pensei que fossem me perguntar sobre a deficiência, mas não perguntaram. O assunto surgiu em uma conversa durante uma aula. A maioria das pessoas não me perguntam. Tinha bastante gente que entrou comigo e fez bastante amizade. Eu acho que eles não me veem como seu eu tivesse uma coisa assim... Muita gente acha que é só uma dorzinha no pé (Ana).

Embora Ana apresentasse uma relação de entendimento sobre a condição da deficiência física, ela falou sobre a dificuldade em lidar com essa questão quando a família ou os colegas na faculdade tentam ajudá-la em alguma situação, destacando que:

Minha mãe fala que eu prefiro fazer as coisas do que pedir para outra pessoa fazer isso. Eu não gosto de me vitimizar. Eu sempre prefiro tentar. Na escola o único contato mais próximo com uma pessoa com deficiência era uma amiga, mas ela não gostava de falar sobre isso. Eu aprendi a ter mais paciência. Autonomia para ir ao médico sozinha, sem a minha mãe. Tenho mais responsabilidades. Por isso, sobre a deficiência me sinto normal para falar a respeito (Ana).

Ana também reforçou em sua fala que essas são lembranças significativas, uma vez que as situações vivenciadas a fizeram reconhecer-se como pessoa com deficiência física. Para ela, o conhecimento sobre a deficiência é formativo e as conquistas em sua vida são fruto de esforço pessoal, conforme expôs em sua fala:

Eu acho que é importante conhecer a pessoa e ver do que ela precisa, para depois você falar. Entrar em contato com as pessoas que tenham deficiência e incluir elas no seu meio de convivência. Por exemplo, essa minha colega na escola. Ela tinha deficiências diversas e eram visíveis. Tinha uma outra colega dela que conversava na sala de aula, mas que fora da escola fingia que não conhecia. Então era assim, ela falava com ela desde que nenhuma pessoa da sala de aula percebesse que tinha amizade com ela. Existem pessoas que elas excluem as pessoas por serem diferentes. Quando você não exclui essas pessoas e traz elas para o seu meio, faz com que elas se sintam melhores. Por exemplo, eu me dou muito bem com isso, porque eu nunca fui excluída assim, pelas minhas amigas. Então, eu acho que isso ajuda bastante, porque o meu pensamento pode ser completamente diferente de pessoas que foram excluídas na escola, na faculdade e entre amigos. (Ana).

A compreensão apresentada por Ana sobre a deficiência física colaborou para que ela superasse as dificuldades persistentes dessa condição. São frequentes as dores na coluna pela diferença de cinco centímetros que ainda tem em sua perna esquerda. As constantes sessões de fisioterapia, cirurgias e tratamentos médicos fizeram com que ela aprendesse a lidar com tal circunstância e a viver. Esse comportamento também foi construído pela presença dos pais, que sempre a acompanhavam e explicavam as situações e os procedimentos.

A escolha pelo curso de Fisioterapia também foi influenciada pela experiência que teve no terceiro ano do Ensino Fundamental. Ana falou sobre a dificuldade em participar das aulas de Educação Física durante sua escolarização. Foram vários períodos de reabilitação, que inviabilizaram sua participação nas atividades da disciplina. No entanto, no terceiro ano estava vivenciando um período de pausa no tratamento ortopédico e pôde participar das atividades na disciplina. Ela falou sobre o acolhimento do professor e das adaptações de algumas práticas para que ela pudesse realizar. Para Ana, essa atitude foi gratificante.

Outro aspecto destacado por Ana foi optar por uma profissão que tivesse relação com o cuidado com as pessoas. Ela desejava ajudar e contribuir para a reabilitação de outras pessoas que também apresentassem debilidades ou deficiência física, falando que:

Eu sempre desejei uma profissão que tivesse mais contato com o ser humano. Até pensei em Pedagogia, porque a minha mãe é professora. A deficiência física influenciou na minha escolha. A vivência de reabilitação me ajudou a compreender a deficiência. Sempre fiz o tratamento na [nome de uma organização do terceiro setor, que presta atendimento às pessoas com deficiência física]. Os casos lá são bem graves e eu pensava que eu não tinha era nada, comparado ao que elas tinham e sofriam. A Fisioterapeuta que me atendia me incentivou bastante. O meu médico me incentivou bastante também! Os meus pais também! Eu fazia curso técnico e na instituição eles estavam dando desconto na inscrição, para a [nome da universidade]. Eu fiz o processo seletivo. Foi bem emocionante quando li que fui aprovada. Eu estava sozinha em casa e eu acreditava que não iria passar. Quando vi meu nome, ainda pensei: será que passei mesmo? Eu falei com algumas amigas e era a lista certa mesmo. A minha mãe ficou superfeliz, mas me disse que teríamos que falar com meu pai, porque eu ia ter que me mudar. O meu pai aceitou. Eles aceitaram super bem e eu fiquei bem feliz com o apoio deles. Eu não esperava que fosse assim. O meu pai me apoiava, mas não queria que fosse para longe. Ele teimou um pouco, mas deixou (Ana).

Ao enfatizar a escolha da instituição de ensino superior, por essa ser pública e reconhecida na área da reabilitação de pessoas com deficiência, pontuou como foi o processo de matrícula, pois foi realizada a manifestação de interesse pela vaga *online* e em chamadas subsequentes à primeira divulgação de aprovados no processo seletivo. Por esse motivo, ela teria que assumir a vaga logo em seguida, tendo que realizar sua mudança para o interior do estado imediatamente.

Em relação ao primeiro contato com as dependências da faculdade, ela falou sobre sua percepção a respeito da acessibilidade. Apesar de não ter tido dificuldades em acessar as salas de aula, laboratórios, biblioteca e prédio administrativo, destacou que as instalações mais novas são melhores em relação à arquitetura, devido a apresentarem rampas, serem sem degraus e de fácil acesso. Contudo,

precisou acessar locais nos quais se chega, somente, via escadas. Isso causa desgaste a ela, por sentir muitas dores no joelho e restringir sua mobilidade.

Outro ponto identificado foi sobre o seu conhecimento a respeito da Comissão de Acessibilidade e Inclusão da faculdade. Ela desconhece a existência dessa comissão, bem como enfatizou que obteve informações sobre o funcionamento da faculdade, por meio do contato com alguns professores, mas não teve nenhuma informação sobre os direitos que envolvem pessoa com deficiência na instituição.

Da fala de Ana, foi possível entender a sua posição contra o comportamento vitimizado que pessoas com deficiência podem apresentar. Logo no início da entrevista, ela abordou a condição de deficiência física, disse tentar entender desde criança a sua condição social e qual a melhor forma para viver, sem ser descapitada ou desacreditada. Ana não se apresentou passiva perante a deficiência física. Luta pelos seus objetivos e se define como uma pessoa bem resolvida.

Vera é estudante do segundo ano do curso de Biblioteconomia, solteira e possui 43 anos, sendo natural da cidade onde se localiza a faculdade. Concluiu o Ensino Médio em instituição pública, no ano de 1995. Ingressou no ano seguinte no curso de Pedagogia, em uma instituição de Ensino Superior pública. É uma pessoa com deficiência física, devido a uma hemiplegia nos membros superiores e inferiores, do lado esquerdo, causada por um Acidente Vascular Cerebral (AVC) ocorrido por uma tentativa de suicídio. Como seqüela desse acontecimento, passou a apresentar alteração em sua marcha e nesse período interrompeu os estudos no curso de Pedagogia.

Durante esse período de reabilitação, recebeu o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Atualmente, trabalha como auxiliar documental técnica em uma biblioteca e também possui formação como técnica em Administração. Reside com a mãe, aposentada, e o irmão, sendo o pai falecido. Nas palavras de Vera:

Conseguí voltar a trabalhar, mas não voltei para terminar o Ensino Superior, apesar do desejo de concluir o curso de Pedagogia. Quando tive a oportunidade de voltar para o Ensino Superior, eu já trabalhava na biblioteca de uma escola de Educação Profissional, por quatro horas/dia. (Vera).

Durante vinte anos, não retomou seus estudos no Ensino Superior. Foi no ano de 2017, quando o diretor da biblioteca da escola de educação profissional a incentivou prestar o processo seletivo para a graduação em Biblioteconomia,

pois iriam necessitar desse profissional no local, que Vera se motivou a retornar à Educação Superior, mas no curso de Biblioteconomia, enfatizando:

[...] eu não tinha concluído o curso de Pedagogia e depois o trabalho também pedia e de certa forma eu me sentia em uma dívida comigo mesma, de querer ter uma graduação. Hoje em dia para o deficiente tem alguns facilitadores na entrada no Mercado de Trabalho (Vera).

Embora tivesse o desejo de regressar à Educação Superior, ela não se sentia segura para exercer as atividades discentes, devido ao tempo em que esteve afastada do ambiente acadêmico e pela condição de deficiência física. Ao falar sobre a deficiência física, expôs:

Foi meio que um romper de correntes! Às vezes você chega em situações que você acha que não vai sair mais. É mais difícil você assumir que vai ter uma sequela, que você mesma fez. A compreensão sobre a deficiência está sendo constituída com o tempo. Se passaram vinte anos desde a tentativa de suicídio. Eu vejo que as sequelas poderiam ter sido piores. Hoje eu não tenho o movimento do braço. Só tenho movimento involuntário no braço. Só que para mim é o de menos. Eu não amarro um sapato, não faço uma trança, mas eu consigo andar. Mesmo mancando, eu ando! Eu consigo fazer muita coisa só com um braço (Vera).

Com insegurança quanto ao retorno a um curso de graduação, mas com o apoio e incentivo de constituir uma trajetória profissional, decidiu inscrever-se no processo seletivo, nos últimos dias. Identificou-se como pessoa com deficiência física e solicitou acessibilidade no dia da prova. Vera disse que ingressou no Ensino Superior para mostrar a si que possui potencial e capacidade para seguir a vida de forma autônoma. Sua mãe, seu chefe, sua família e os amigos próximos a incentivaram, desejando que para ela fosse uma transformação e, também, um momento para acreditar que tinha condições de acessar a Educação Superior. Ao revelar a sua reação quando soube do resultado da primeira fase do processo seletivo, disse:

[...] fiquei contente, mas contei para poucas pessoas. Tinha medo de me frustrar e frustrar as pessoas com quem tinha contado sobre. Meu chefe me incentivou a prestar o vestibular, mas eu percebia que ele não acreditava que eu fosse conseguir. No dia da segunda fase meu chefe não permitiu

que eu saísse mais cedo e teve vários interferentes nesse dia. Achei que não fosse conseguir fazer a prova e fiquei muito nervosa. Eu achava que não fosse conseguir passar na prova (Vera).

Para Vera, mais importante que vencer as barreiras arquitetônicas é romper com as barreiras atitudinais. Para ela, estamos abordando sua realidade no Ensino Superior, mas enfatizou que tais aspectos ocorrem em qualquer lugar. O fato de a sociedade observar pouco a deficiência e a relação social estabelecida com pessoas com deficiência impacta o desenvolvimento desse grupo. Isso também se repete na Educação Superior, pois o olhar para aspectos do desenvolvimento acadêmico sobressai o olhar para o estudante. Quando trata de um estudante com deficiência, essa percepção é importante para reconhecê-lo e atendê-lo em suas necessidades de aprendizagem. Nas palavras de Vera:

Eu acho que a gente se olha muito pouco. A gente se enxerga muito pouco em relação aos estudantes. Com deficiência ou não, às vezes eu percebo muito que o professor ele é muito acadêmico e pouco humano em algumas situações. Ele está percebendo aquilo. É por conta do tempo? Não sei o que é que faz isso. É uma questão de tempo dentro da universidade e é forte. Fica devendo muita coisa. Então, eu percebo que às vezes a gente tem que tomar cuidado para não virar vítima. Às vezes eu tenho muito medo de virar vítima, nessa condição que eu me encontro. Então, é difícil você não... às vezes eu percebo muito: Ah! Porque eu tenho uma limitação, eu não consigo fazer isso no tempo e então eu acho que é muito mais pessoal do que o meio se adaptando. Eu tenho sempre uma preocupação muito grande para não virar vítima (Vera).

Embora ela faça o movimento de retornar a faculdade como parte da busca pessoal em retomar sua vida, essa atitude necessita de muito empenho e esforço de sua parte. A faculdade possui estrutura física para atendimento à acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida e deficiência física. No entanto, a rotina de estudos na instituição por um estudante com deficiência física revelou o quanto a estrutura é adequada e atende às necessidade de mobilidade de fato, sendo destacado por Vera:

[...] gostaria que as coisas fossem um pouco melhores, por exemplo, para a gente ter um armário para poder guardar

algumas coisas, para que eu não tenha que carregar tudo. Que as salas de aula não fossem tão lá embaixo. Quando é lá embaixo a aula e está chovendo, eu tenho que levar roupa e sapato porque senão, eu vou ter que ficar molhada até dez horas da noite (Vera).

Apesar de existência de rampas, piso tátil, corrimões, elevador na biblioteca para acesso ao acervo e vagas de estacionamento exclusivas para pessoas com deficiência e idosos, as condições de acessibilidade não se reduzem apenas a esses aspectos estruturais e, ainda assim, os existentes são ruins. Nesse sentido, Vera relatou sua experiência com o trajeto até a faculdade, que realiza via transporte público. O ônibus não acessa a parte interna do campus e por esse motivo todos os passageiros descem na portaria da universidade. Os estudantes devem percorrer a pé a distância entre a portaria até os blocos de salas de aula, biblioteca, prédio administrativo e demais dependências da faculdade. Quando a meteorologia contribui para informar sobre o tempo ensolarado e sem previsão de chuvas, andando devagar, ela consegue chegar até a sua sala de aula, laboratórios do curso de Biblioteconomia e biblioteca. Por outro lado, quando ocorre um tempo chuvoso ou no período noturno, não há possibilidade de realizar o trajeto andando e sozinha. Por esses motivos, ela enfatizou:

As condições de acessibilidade são ruins. O ônibus não entra na faculdade e por isso os trajetos são bem grandes. Quando chove, tudo fica pior ainda. Já teve dia que me senti impossibilitada de ir a aula. Por exemplo: de manhã, às sete horas, em que está chovendo muito, eu fico imaginando como que eu vou para a aula. Eu fico imaginando tudo o que eu tenho que levar, entendeu? Eu fico imaginando que se for aula no laboratório é lá em baixo. Então, nesse sentido eu sinto bastante! Quando está chovendo, eu tenho que comprar alguma coisa para comer, porque vou chegar em casa só às dez horas da noite. Eu não costumo muito sair da sala de aula, porque o acesso é ruim. Quando está chovendo e eu penso em sair, fico imaginando as poças de água que eu tenho que passar próximo à sala, em que eu costumo ter aula. Então, assim para mim isso é terrível (Vera).

Durante os primeiros dias de aula, Vera relatou que alguns professores perceberam a deficiência física. Inclusive, durante uma atividade realizada em aula, ela sentiu vontade de contar sua história, identificar-se como pessoa com deficiência física e abrir espaço para conversar com os colegas de turma sobre sua

experiência de vida, assim como nos primeiros dias, em que as turmas que estão ingressando nos cursos de graduação da faculdade são reunidas no auditório da instituição para receberem informações sobre a organização da faculdade, dos sistemas de acesso acadêmico e sobre o funcionamento da instituição. Para Vera, esse encontro foi importante, pois a situou sobre a organização da instituição de modo geral.

No entanto, para uma pessoa com deficiência física, as condições de acessibilidade são importantes para conceder mobilidade, mas também de reconhecimento da condição social da deficiência. A faculdade realizou adaptações estruturais, bem como a edificação de um novo prédio de sala de aula destinado a melhorar a sua estrutura arquitetônica e proporcionar maiores condições de acesso para toda a comunidade acadêmica. Por outro lado, a rotina de um estudante com deficiência física pode ficar desgastada pelo descompasso entre a sua necessidade de acessibilidade, garantida por lei, e o quanto a instituição consegue cumprir das leis e normas.

A fala de Vera foi direcionada para desconstruir a imagem vitimizada da pessoa com deficiência. Ela foi enfática em dizer sobre como foi difícil e doloroso reconhecer-se como pessoa com deficiência física e o quanto a rotina vai apresentando diversas barreiras a serem transpostas em sua vida. Nesse contexto, a dificuldade de acessibilidade, a necessidade econômica de equilibrar a necessidade de trabalhar e o desejo de permanecer no Ensino Superior, bem como a organização de sua vida para realizar essas atividades apresentam um percurso árduo e de muita resiliência. Nesse cenário, ela disse que pensava em desistir do curso. Estava desanimada.

Rosa é estudante do quarto ano de Bacharelado em Ciências Sociais, solteira, tem 54 anos e dois filhos. É pessoa com deficiência física devido a um acidente de trânsito, no qual era condutora de uma motocicleta. Teve várias fraturas na perna direita, passando por muitas cirurgias para evitar o encurtamento e a amputação do membro. Por essa situação, faz uso de muletas e acompanhamento ortopédico periodicamente. É natural de Minas Gerais. Com família na cidade onde está a faculdade, veio para o estado de São Paulo por melhores condições de vida e para poder realizar o sonho de estudar Medicina. Formou-se auxiliar de enfermagem, exercendo cargo público em um hospital por 22 anos.

Criou os dois filhos, uma estudante de Educação Física e um professor de Artes, de forma independente, com renda própria, até sofrer o acidente de trân-

sito. Pelo período de reabilitação recebeu o auxílio acidentário e, após retornar ao trabalho por mais alguns anos, aposentou. Ela gosta de Teatro, faz curso de Artes Cênicas, e é poetiza. Com o decorrer de sua vida, concluiu sua escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2011, após trinta anos longe da escola. No ano de 2012 decidiu, com apoio do filho, prestar o processo seletivo para Bacharelado em Ciências Sociais. Solicitou para o processo seletivo acesso rápido e cadeira específica para pessoas com deficiência física nos membros inferiores. Ingressou no curso de Ciências Sociais no ano de 2013. E, por um período, recebeu auxílio de permanência estudantil. Nas palavras de Rosa:

Eu sou nascida no Vale do Jequitinhonha. Em 1994 eu vim para [referência ao nome da cidade] com a intenção de estudar, porque eu sempre gostei muito de estudar. Mas a intenção primeira mesmo, eu queria ser médica. Eu queria fazer Medicina. A biologia era o meu foco. Só que quando eu cheguei aqui, meus pais não são daqui, eles são de lá [Vale do Jequitinhonha] a realidade é outra. O filho do pobre não faz Medicina, o filho do pobre não estuda. Então, eu não conseguia fazer. Eu não estudei, não fiz porque o foco era esse. Eu ainda conversei com a minha mãe, eu escrevi para ela que mesmo que eu não fizesse Medicina eu iria entrar no hospital e viver lá. Eu não ia fazer Medicina, mas eu ia viver lá dentro. Primeira coisa que eu fiz foi um curso de Enfermagem.

O sonho era estudar, estudar! Em 1992, porque o meu ensino fundamental foi feito lá no Vale do Jequitinhonha por extensão de série. Eu sou de uma cidade pobrezinha mesmo e eu fiz por extensão de série. Quando eu cheguei aqui em 1992 e eu decidi que iria estudar. Eu entrei em uma escola pública e estudei lá por um ano. E aí eu não tive mais como estudar de novo. (Rosa)

Durante o período de reabilitação, Rosa foi retomando a vontade de continuar seus estudos para concluir a Educação Básica. Foram cinco anos entre cirurgias, tratamentos e recuperação. Após concluir sua escolarização, ela buscou ingressar no Ensino Superior. Falou sobre a dificuldade em prestar o processo seletivo, pelas lacunas de aprendizado que tinha, bem como a ansiedade em conseguir ingressar no Ensino Superior. Em relação à aprovação no processo seletivo, disse ter ficado apreensiva e não acreditava em sua aprovação.

Rosa enfatizou a dificuldade a respeito da acessibilidade, principalmente sobre as barreiras arquitetônicas na faculdade, pontuando:

[...] eu tive dificuldade de subir para as salas no segundo andar. Eu subia devagarzinho. Na faculdade eu estudei a maioria, a maioria... Eu acho que só foram poucas as disciplinas que foram no térreo. As minhas professoras que pediam uma sala no térreo. Uma professora que deu aula para nós sobre Sociologia da Cultura ela pedia. Teve muitos outros que não pediu. Os professores no geral não pediam para mudar a sala. Foram poucos os professores que chegaram e falaram que eu não conseguia subir. Eu queria uma sala no térreo. Eu cheguei a pedir, mas a colaboradora chegou a me dizer se eu estava pensando que era fácil toda aquela organização de sala, que eu já tinha estudado quatro anos subindo escada e não seria no quarto ano, que eu iria pedir isso e seria atendido (Rosa).

Ainda em relação à acessibilidade, Rosa falou sobre a dificuldade de mobiliário adequado e como isso a prejudicou durante a concentração nas aulas:

Pedi uma cadeira especial, porque a cadeira da faculdade é muito alta e eu ficava com o pé pendurado. Você imagina: você trabalha doze horas, igual eu trabalho em um ambiente em que eu posso me sentar e levantar. O médico me disse que eu não posso ficar nem totalmente sentada e nem em pé. Eu tenho que obedecer ao limite do meu corpo. Tem coisas que eu consigo executar sentada e tem coisas que eu não consigo. Você trabalhar doze horas e pegar de novo das sete horas até as dez e meia com a perna pendurada. Eu ficava na beirada da cadeira com o pé lá na frente esticado, porque as cadeiras eram altas para mim. O primeiro ano de faculdade que eu pedi a cadeira especial, eu fui atendida. Eles colocaram a cadeira especial lá e o pessoal da sala me ajudava a pegar a cadeira e colocar no lugar em que eu costumava sentar. A partir do segundo ano, eu já não tive mais isso. Entrou umas cadeiras que eram altas e aí eu pedi várias vezes até eu cansar e aí não pedi mais (Rosa).

Nesse momento, ela abordou qual foi a sua motivação para acessar o Ensino Superior:

O ser humano sonha. Eu assim, sempre quis fazer Medicina. Quando eu cheguei aqui no estado de São Paulo, umas das coisas que aconteceu primeiro foi eu ter engravidado. Veio o meu filho que eu precisava criar, porque eu fui mãe solteira e precisava criar ele. Eu depois não conseguia estudar, porque o horário do trabalho não batia com o horário da escola. Não tinha jeito. Então, veio aquele pensamento de primeiro estudar ele. O meu filho é formado em Educação Artística em universidade pública. Então, assim, o objetivo era estudar meu filho. Depois veio a minha filha e assim, vou estudar ela. Só que quando a minha filha foi para a faculdade, o meu filho já estava formado e trabalhando. Nesse momento com ele trabalhando, a gente já dividia a despesa. Eu falei assim: olha, eu vou aproveitar agora e fazer uma faculdade pública (Rosa).

Para Rosa, atitudes de inclusão são:

Eu considero atitudes de inclusão não só da pessoa, mas do ambiente físico também. Na faculdade a gente tem a dificuldade, mas eu tive foi dentro da relação social. Quando a funcionária disse para mim se eu pensava que tinha sido fácil organizar a sala, eu achei que aquilo foi antiético e eu achei constrangedor.

Eu não senti o preconceito, porque é assim... eu não vejo como preconceito. Eu acho que ela fez uma colocação de uma liberdade de pensamento talvez, mas para mim eu me senti "enchendo o saco", porque o meu filho já tinha mandado um e-mail para a seção de graduação. Eu fui lá e pedi uma sala embaixo. Ela me respondeu que não era ela quem resolve. Ela falou para mandar um e-mail para a seção de graduação. Eu disse para ela que já havia mandado. Eu falei para o meu filho mandar novamente. Eu fui lá pela segunda vez e falei que já mandamos dois e-mails e ele não colocou a sala embaixo ainda.

Eu acho a linguagem complicada, porque realmente o que a gente despeja no mundo são representações e essas cada um tem a liberdade de interpretar e o retorno disso é livre.

Mas a gente tem outra forma de interpretar. As ofensas das pessoas, de repente, é por isso que eu adoro Nietzsche, porque ele fala assim: diga-me o que é o bem e diga-me o que é o mal. O mal não é tão mal assim e o bem não é tão bem assim. Por vivermos em um mundo capitalista, cada um puxa para si. Então, quando você vê uma caridade, você precisa de analisar por que aquela caridade tem um interesse por trás e um interesse que visa a mim. Entendeu? Quando você analisa isso a fundo e começa a pensar na comunicação, talvez aquilo que eu interprete como um preconceito, não seja realmente um preconceito.

Se você perguntar para mim: qual a dificuldade que você teve na faculdade? Escada! (Rosa).

A fala de Rosa foi marcada pela busca por melhores condições de vida e pelo desejo de desenvolver-se por meio da educação. A condição de deficiência física adquirida modificou sua rotina, bem como a relação social. O impacto dessa mudança tornou a situação de Rosa dificultosa, mas não impossível. Com muita resiliência, entendimento e apoio familiar, ela buscou o conhecimento e com esforço superou barreiras para concluir o Ensino Superior.

Renato é bacharel em Ciências Sociais, cursando o quinto ano para obtenção da Licenciatura em Ciências Sociais e pós-graduando em Ciências Sociais. É solteiro, tem 31 anos e filho de um caminheiro e uma auxiliar de enfermagem. Ele tem quatro irmãos, sendo o mais velho estudante de pós-graduação na faculdade pesquisada e o principal incentivador na continuidade de seus estudos. É cadeirante, possui dificuldade de motricidade fina e por isso faz uso de engrossador para poder escrever.

A deficiência física foi adquirida após um acidente de trânsito ocorrido no período de sua adolescência, fato que impactou a conclusão de sua escolarização, sendo esta finalizada por meio da Educação de Jovens e Adultos, a distância, em uma instituição de ensino privada. Durante o período de reestabelecimento pós-acidente, recebeu o auxílio assistencial pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), denominado Benefício de Prestação Continuada (BPC) e tratamento para reabilitação em um hospital referência no Sistema Único de Saúde (SUS), para o atendimento à pessoa com deficiência física, do qual possui acompanhamento regular até os dias atuais.

Renato ingressou na faculdade, passou a ser bolsista do programa de permanência estudantil na graduação e, após reivindicação, migrou para a bolsa especial, auxílio destinado a estudantes com necessidade especiais.¹⁰ Durante a pós-graduação, recebeu o subsídio de bolsa para pesquisa, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para ingressar na faculdade, fez curso preparatório para o vestibular privado, tendo como opções de graduação os cursos de Relações Internacionais e Ciências Sociais.

Por influência do irmão, optou pelo curso de Ciências Sociais e, ao ingressar na faculdade, passou a residir na moradia estudantil. cursou bacharelado em Ciências Sociais e fez a opção pela complementação da grade para aquisição do título da Licenciatura em Ciências Sociais e, nesse período, também ingressou no curso de mestrado na mesma área. Nesse contexto, foi bolsista de pesquisa e membro de grupo de pesquisa. Além disso, relatou ter experiência no mercado de trabalho na função de estatístico de tráfego, anterior ao seu ingresso no Ensino Superior.

Durante o período de um ano, dedicou-se à sua reabilitação, tendo interrompido sua escolarização. O início das atividades escolares foi marcado pela ausência de acessibilidade na escola, mesmo a instituição tendo feito uma modificação estrutural para recebê-lo. Outro aspecto foi a mudança de percepção de Renato sobre a falta de atenção que tinha sobre os aspectos referentes à acessibilidade, pois, até o momento de sua recuperação pós-acidente, não havia observado como eram imprescindíveis as rampas, elevadores e fácil acesso em todos os locais onde gostaria de ir ou estar.

Entre a reabilitação e o ingresso no Ensino Superior, teve a necessidade de regressar em seus estudos para poder galgar novas possibilidades de desenvolvimento. Ele falou sobre o tempo ocioso que estava vivenciando e como isso o incomodava de alguma maneira. Ao pensar sobre a escolha do curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais, pontuou a busca pelo conhecimento, por meio da literatura e pela busca de relações humanizadas. Ele falou que:

No começo foi mais pela amplitude que o curso oferecia. Ele oferecia muito conhecimento. Pena que é pouco reconhecido pelo mercado de trabalho. Eu estava lendo literatura, fazendo várias leituras e buscando essa relação de humanização, que as Ciências Sociais me ofereceram (Renato).

No entanto, a insegurança em relação às condições necessárias para a acessibilidade arquitetônica e comunicacional eram pontos que o inquietavam. Expôs como a questão da necessidade de adaptação era importante para o seu ingresso e permanência na faculdade, bem como o faziam temer o acesso ao ensino superior, pois:

[...] me incomoda no ponto de que eu tenho que me adaptar à realidade e não a realidade adaptar a mim. Isso que me incomoda, mas eu penso muito isso para depois. Tá! Aquele pensamento tipo, depois que aconteceu, deixa eu ver o que aconteceu e parar para analisar o que está acontecendo. Sempre uma análise posterior. No começo a gente nunca entende. Eu faço! Depois que a gente terminou de fazer eu faço a análise, eu gosto de sempre assim, ver como dá certo, um momento de vida no caso.

Talvez, onde eu sinto que fica mais marcado para mim é quando eu tento brigar por alguma coisa e as pessoas entendem como se eu tentasse me aproveitar de uma situação institucional. Isso é o que mais me marca. Que acaba desmotivando mesmo, não tenho saco mesmo, para isso! Uma coisa que eu não sou: aproveitador! (Renato).

Renato falou sobre a deficiência como uma característica determinante para a conquista ou desistência de objetivos em sua vida. A recorrência de situações nas quais se fez necessário provar seu potencial e demonstrar sua capacidade para realizar determinada atividade ou produto que almejava também é repetida no Ensino Superior. Nas palavras de Renato:

[...] O tempo todo! Principalmente na briga por direitos. Brigar por direitos é uma bosta! Porque você sempre vai ser julgado. AH!! Eu estou tão acostumado com a situação, que eu já estou muito bem acomodado aqui [referência a faculdade]. Todo mundo já me conhece. Eu acabei aceitando, para doer menos. A gente vai se adaptando ao que a faculdade vai oferecendo. Eu vou pelo possível. Se é que tem possível! Eu... sou... Eu me exijo muito! (Renato).

Na percepção de Renato, a condição social da deficiência o coloca em constante contestação de suas necessidades e de seu potencial. Quando Renato ingressou na instituição de Ensino Superior, ele relatou a identificação de várias barreiras em seu cotidiano acadêmico. As mais interferentes, evidentemente,

foram as arquitetônicas. O prédio de salas de aula era antigo e não havia rampas de acesso para a entrada e nem possibilidade de circulação de um cadeirante nos diferentes pisos. Ele relatou a busca pelo atendimento a essa necessidade, porém, sem retorno efetivo para mudanças emergenciais. Nesse sentido, via Ministério Público, conseguiu algumas alterações arquitetônicas para que pudesse ter o direito ao acesso à Educação Superior cumpridos, contando:

O acesso aqui no bloco de aulas. A rampa aqui na sala. A rampa para ir ao banheiro, porque o térreo tem um desnível com degraus. O elevador na biblioteca. O banheiro na biblioteca. O acesso no RU [Restaurante Universitário]. Foi mais isso que eu pedi (Renato).

Ainda sobre a questão da acessibilidade, ele relatou as situações nas quais passou ou foi exposto. Surpreendeu-se ao lembrar alguns acontecimentos e avaliou como foi resiliente quando, mesmo com as barreiras enfrentadas, decidiu permanecer:

Como eu disse! Eu paro para pensar bem depois. Na época não era tão impactante assim, talvez pela euforia de estar na universidade.

Por exemplo, está tendo algum evento aqui embaixo [referência ao andar térreo do prédio de aulas) e a sala está ocupada, a aula vai ser no andar de cima. Aí eu já exijo na hora, vai rolar sala? Os professores de Ciências Sociais são tranquilos em relação a isso. Eu não sei em relação a outros cursos. Mas já aconteceu de evento na sala [referência o número da sala, que fica no segundo andar) e eu não poder ir.

Eu tenho uns amigos que são fortes e às vezes eles me levam lá em cima. Às vezes, não! Às vezes eu não estou muito afim, então eu deixo e depois vejo isso. O professor não me dá falta.

Como é uma faculdade que tem muitos cursos, às vezes alguém já pegou alguma sala do andar de baixo. Agora na pós, vai ter evento da pós-graduação e a gente já reservou a salas de baixo. Reservou faz dois anos e tudo.

Esse tipo de situação é frustrante!

Já aconteceu, por exemplo, tem o prédio novo e a aula é no segundo andar. Na época eu não tinha cadeira motorizada como agora. Você chega naquela rampa e aí? Como eu vou subir toda aquela rampa sozinho? A moça [referência a co-laboradora que organiza a retirada das chaves de sala de aula] falou que tem acesso, mas que acesso? Então, causou até um mal-estar ali.

Eu não tenho vontade de abandonar a faculdade não, mas de vez enquanto eu dou uma surtada [risos]. Algumas pessoas às vezes compreendem mal, acha que eu estou sendo grosso (Renato).

Nesse contexto, Renato enfatizou a importância do cumprimento das leis que garantem os direitos a pessoas com deficiência em relação à acessibilidade, escolarização e inserção no mercado de trabalho. Além disso, a necessidade de se cumprir e não compreender ou interpretar o que cada grupo ou instituição deseja. Depois das situações relatadas, foi destinada pela faculdade uma sala no andar térreo do prédio de salas de aula e feita uma pequena rampa na entrada da sala, para ele ter acesso e autonomia. A sala de aula foi retirada do sistema de reservas e é conhecida na instituição como sala do Renato. Sobre isso, Renato ainda destacou:

É uma lei e lei não tem que compreender. Eu sou um cara super gentil e eu não gosto de ser grosso, mas às vezes é muito difícil. Às vezes eu respeito. Não dá! Não dá! Força! Mas no outro dia mudaram a sala, mas eu tive que causar.

Às vezes é tão fácil e com a burocracia fica tudo tão difícil. Geralmente, eles[seção de graduação] oferecem. Eu acho que já estou tão adaptado à falada sala [referência ao número], que eles já sabem ou a sala do prédio novo na parte de baixo. Mas eu prefiro aqui, do que novo. Eles não perguntam para o estudante com deficiência. Eles mudam a sala e pronto (Renato).

Nesse momento, ele falou sobre o contato que teve com a Comissão de Acessibilidade e Inclusão local, dizendo:

Então, tem a Comissão de Acessibilidade. Eles chamaram uma galerinha, me incluindo, para discutir sobre isso. São...Ela é composta pela direção, pelos professores da-

qui e parece que também, ela responde a uma exigência da reitoria. Parece que toda unidade tem que ter.

Ela é desde 2011 ou 2012, mas eu acabei abandonando, porque é como eu disse: é uma comissão dentro da universidade para tentar falar, que está fazendo alguma coisa, e tá! Só que, poxa! Você pede tanta coisa e eles só te dão o mínimo. Te oferecem prioridades. Assim: você quer aqui ou ali. A adaptação você quer aqui ou ali e você fala que tem que ser nos dois, mas eles falam: mas onde você prefere? Onde você usa mais? Geralmente, eles vão por esse caminho.

Eu não sei. Eu tenho impressão que eles [Faculdade e Comissão de Acessibilidade] só começam a trabalhar quando existe a situação. Na comissão hoje, eu sempre bati na tecla, se já existe, por que que não cumpre? A gente tem que ficar pedindo, de acordo com a especificidade da pessoa? A ideia da acessibilidade é ver que demanda a gente tem! Eu falei que existe uma série de equipamentos que a gente pode pedir para reservar uma sala para estudos com os equipamentos. Mas precisa esperar alguém chegar, para ver qual a especificidade da pessoa. Claro que tem que pensar na especificidade, mas existe uma série de equipamentos que abarca um todo. Então, por que não pedem esse recurso e a partir dele a gente vai se adaptando ao meio? Vendo o que é possível? Vendo se aquele equipamento é bom ou não! Sabe? (Renato).

Ao abordar a sua participação na Comissão de Acessibilidade e Inclusão local e na faculdade, buscando ser atendido em seu direito de acesso à Educação Superior e as suas necessidades, Renato expôs:

No começo você tem que sair falando, que precisa de adaptações. Hoje ainda existe a Comissão de Acessibilidade e Inclusão. Existem reuniões. Eu sou avisado dessas reuniões e eu participo. Eu não tenho uma atuação muito ativa, porque meu tempo é muito curto e eu estou super enrolado com os trabalhos da pós-graduação.

Ficam esclarecendo quais são os posicionamentos da reitoria e fica falando, que nós temos que fazer uma acessibilidade para todos. Que abarque desde o idoso até a pessoa com de-

ficiência. Isso me incomoda muito, porque eu acho que fica muito no âmbito do discurso e eu não gosto disso. Sabe, vamos fazer? Vamos exigir recursos! Oh! Está faltando isso e vamos exigir o recurso. Eu sou mais nessa linha.

É frustrante! Porque parece que a universidade só percebe o outro quando o outro está aqui. Por exemplo: a reforma na moradia [Referência à Moradia Estudantil]. Éee... eu participei do processo normal e entrou um deficiente lá. Bom! Agora precisa adaptar a moradia. Isso foi em 2012 para 2013. Então demorou, porque eu entrei em 2010. Muito tempo! Ela [faculdade] passa a perceber, quando você já está aqui dentro. Como eu te disse, na busca pelo específico, acaba esquecendo o todo. (Renato)

Renato também expôs as circunstâncias de sua vivência na faculdade e como sente pouca escuta por parte da instituição. Nas palavras de Renato:

Eu acho, mesmo abarcando o processo de inclusão, é excluído. É só você olhar em volta. Por exemplo, para você pegar um livro você precisa de ajuda. Para sair de casa você precisa de ajuda. Para tudo, você precisa de ajuda! A gente já está na retaguarda. Aí chega aqui, ainda tem mais essa complicação. Na pós-graduação é mais você por você mesmo. Não tem uma política de permanência na pós-graduação.

Geralmente, quando você vai estudar na biblioteca. Hoje a biblioteca tem o elevador, mas teve uma época que não tinha. Pegar livro? Tem os livros que estão lá em cima na prateleira. Aí você tem que ir lá atrás de alguém. Para ir preciso do elevador. Você faz barulho. O elevador faz barulho.

Você vai entrar na sala de aula [risos]. Se você chegar um pouquinho atrasado, você para a aula. É totalmente constrangedor! Você tem sempre, que chegar no horário. Eu não passo despercebido, nunca!

Por exemplo, eu preciso de bolsa e é uma questão de permanência. Ah! Então ele está utilizando dessa questão do auxílio para se aproveitar dessa lei. É assim! Ninguém nunca diz diretamente. Sabe que é um direito seu e você tem que ir, mas sabe quando você percebe que as pessoas, é uma percepção mesmo: Ele está de má fé. Por exemplo,

na pós-graduação. Brigas por permanência na pós-graduação é uma pauta legítima. O deficiente físico brigar por permanência é um jeito dele ganhar bolsa, na frente dos outros. Isso acaba incomodando muito. Muita coisa eu não vou atrás, por causa disso (Renato).

Renato falou sobre sua compreensão a respeito das atitudes de inclusão e da sua experiência no Ensino Superior. Para ele:

Seria mais fácil dizer o que não é incluir. Mas, se a gente for pensar, a inclusão ela é sempre aqui. Ela é muito complicada. Como eu já disse, a galera pega muito pelas especificidades dos alunos, para depois adaptar. Isso demora e não é assim eu vou lá, passo cimento e amanhã já está tudo certo (Renato).

Por meio da fala de Renato, foi possível compreender o descompasso entre a legislação sobre os direitos da pessoa com deficiência e o estatuto da universidade em relação à acessibilidade, no tocante a diretrizes para identificação e garantia de permanência ao estudante com deficiência física. Além disso, a resiliência que ele teve para lutar por condições de acessibilidade e de acesso aos auxílios existentes para a sua permanência, ressaltando que a política de permanência da universidade teve caráter positivo e favorecedor para o acesso de Renato à Educação Superior. Em seu relato, foram perceptíveis a contestação, o julgamento e as dificuldades que foram enfrentadas e transpostas para acessar o Ensino Superior.

Bianca é estudante do quarto ano de Fisioterapia, solteira e tem 21 anos. É pessoa com deficiência física, com hemiplegia do lado direito, devido à paralisia cerebral por anoxia no parto. Natural do Rio de Janeiro/RJ, mas residente no estado de São Paulo, vindo para o interior cursar a graduação. Seu pai é professor de matemática no Ensino Médio e sua mãe é médica. Ela tem um irmão gêmeo e, um casal de irmãos mais novos, também gêmeos. Concluiu o Ensino Médio em 2014 na rede privada de ensino e ingressou no Ensino Superior no ano de 2015.

A necessidade evidenciada em sua fala foi a da negação da deficiência, visto que não apresentou essa questão na entrevista de forma espontânea, mas somente quando indagada pela pesquisadora. Nas imagens, foi possível perceber o desconforto dela, a vontade de talvez não estar naquela sala de aula, bem

como o olhar entristecido, o tom de voz baixo, quase um sussurro e a ansiedade para finalizar aquele momento.

Embora tenha aceitado falar sobre sua trajetória de vida e sobre o acesso ao Ensino Superior, a estudante tinha conhecimento da abordagem sobre sua deficiência. Tal ação lhe causava expressão de incomodo, tristeza e muito desconforto. O fato de estar ali presente, no dia e horário previamente acordado com ela, levou a perceber que Bianca estava ali para mostrar que a deficiência não é determinante em sua vida e que ela superava as barreiras encontradas na aprendizagem e pela condição social da deficiência, dedicando-se ao máximo para superar seus limites.

Em um primeiro momento, isso pode ser considerado positivo, mas foi perceptível a veemente negação da condição de deficiência por ela, sua família, entre outros. A faculdade foi o único período de sua vida em que ela foi questionada sobre a sua realidade. Assim, a percepção sobre sua deficiência tornou-se latente e a fortaleceu para inclusive atuar com seus pares no ensino superior, como expôs:

Na verdade, esse ano eu fui ter uma aula sobre tornozelo na faculdade. Eu sempre tive uma dificuldade de marcha, nada muito gritante, mas eu sentia dificuldade para andar e, aí tem uma parte na Fisio que cada um tem a sua dupla. Eu me deitei assim [mostra posição lateral com a cabeça e as mãos], e a [nome da docente 1] olhou assim e falou: nossa! O seu tornozelo é bem assim, invertido. Eu disse: É! Ela [referência a docente 1] me perguntou quanto tempo fazia que ele [referência ao tornozelo] era assim e eu respondi, que desde que eu nasci. Ela [referência a docente 1] falou: Ah! Então vou chamar a [referência a docente 2] para dar um pulinho aqui, para ela ver. Ela [referência a docente 2] falou assim: faz um favor, anda até ali para mim, rapidinho. Eu andei e ela [referência a docente 2] disse: agora volta! Ela [referência a docente 2] me falou: você teve uma lesão cerebral, né? E eu falei que tive, que foi anoxia no parto. Ela [referência a docente 2] me disse: ah! Entendi! Você tem dificuldade para andar, né? Quando você vai pegar peso, você prefere pegar do lado direito ou esquerdo? E eu respondi: esquerdo! Fraqueza no direito! Ela [referência a docente 2] me deu todo o diagnóstico, em dez minutos. Ela [referência a docente 2] me perguntou quando você vai dormir, você vai fechando a mão para não se machucar? Eu falei sim, mas eu

sempre coloquei um peso na mão e nunca me atentei a isso, celular, controle etc. Qualquer coisa eu coloco na mão para não fechar, senão me machuca. A docente 2 disse é Paralisia Cerebral Espástica Bilateral. Eu falei: está bem! Minha mãe nunca falou assim: é uma Paralisia Cerebral! Ela [referência a mãe] falava que era uma lesão cerebral, mas nunca tinha tocado que teria sido antes dos dois anos, diagnosticada a Paralisia Cerebral (Bianca).

Bianca falou sobre seu irmão gêmeo. Relatou o que conhece sobre o momento de seu nascimento. Sabe que sua mãe teve um parto delicado, pois nasceram aos sete meses de gestação. Eles necessitaram de internação em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal, devido à ocorrência de anoxia. Embora a mãe tenha contado para ambos como foram as circunstâncias do parto, ela destacou que nunca quis falar sobre esse momento com muitos detalhes. Além disso, enfatizou a profissão da mãe como médica e a fala dela sobre complicações em partos, que em sua opinião, seriam recorrentes.

Bianca falou sobre o pai relatando a profissão dele, como professor de matemática. Ela disse que seu pai foi quem notou algo atípico em seu desenvolvimento escolar. No entanto, a escola onde ela estudava não orientou uma investigação mais aprofundada das dificuldades apresentadas pela estudante, recomendando que a deixassem aprender no seu tempo. Devido a uma mudança de cidade e de escola, Bianca teve contato com uma psicopedagoga, sendo percebido um atraso em seu aprendizado. A profissional enfatizou a dificuldade com a leitura, escrita e noções matemáticas propondo o acompanhamento, que durou um ano e meio. Com o trabalho multidisciplinar, Bianca começou a ler, mas pulava letras do texto. O pai pedia para ela se esforçar, mas ela tinha certa competição com o irmão, que apresentava desenvolvimento infantil considerado típico. Esses aspectos foram abordados por Bianca, quando contou:

Eu comecei a ler e escrever na segunda série. Meu irmão já lia desde mais cedo. Era assim: a professora me perguntava o que está escrito aqui e eu não lia. Eu decorava o que estava escrito. Eu pedia para o meu irmão ler. Falava: o que está escrito aqui? Aí ele lia e eu decorava o que estava escrito ali. A professora percebeu que se ela trocava o livro, eu não respondia e acabou percebendo que tinha alguma coisa errada. Meu pai é professor de matemática e ele também percebeu que tinha alguma coisa errada e aí ela [referência a professora] começou a falar: dá uma olhada aí, porque tem alguma

coisa errada. Mas o pessoal da escola falou que um dia ela vai aprender, deixa que ela aprende.

Eu troquei de cidade. Mudei de cidade e de escola. Na nova escola tinha uma psicopedagoga. Ela [referência a psicopedagoga] falou que eu tinha um atraso de aprendizado. Eu comecei a fazer acompanhamento com ela por um ano e meio, duas vezes por semana. Tudo o que eu fazia no consultório dela [referência à psicopedagoga], completava na sala de aula. Aí eu comecei a ler e a escrever. Eu pulava letras do meu texto. Ela [referência a psicopedagoga] me dizia: o que você escreveu aqui? Eu ia ver e percebia que eu tinha pulado.

[...]

Eu tinha muito o meu irmão para contar. Então...assim... rolava uma competiçozinha sabe? Mesma sala. Mesmos amigos. Eu perguntava para ele: quanto você tirou? Se ele tirava sete, eu queria sete e meio! Mas, tinha ele para contar. Meio aquela característica. Sabe aquela proteção de irmão? (Bianca).

A escolha pela graduação em Fisioterapia ocorreu pela colaboração da mãe, por meio de conversas sobre profissões. As possibilidades de graduação, as quais pensou em optar, estavam sempre relacionadas à área da saúde. Nesse sentido, ter escolhido a graduação em Fisioterapia se deu por gostar do trabalho com criança e pela experiência que teve com a área ao longo de sua vida.

Embora exista o atendimento às pessoas com deficiência da comunidade, por parte da área da saúde e educação, na instituição pesquisada, e que Bianca tenha feito parte desse trabalho, ela falou sobre o que pensa a respeito da inclusão. Para ela, as atitudes de inclusão são a parte mais difícil, pois é necessário adaptar tudo. Falou sobre a sua experiência durante as aulas práticas, nas quais era preciso adaptar algumas condições para que ela conseguisse participar. Por exemplo, a altura da maca utilizada, que era muito alta e não havia possibilidade de subir. Ainda com as melhorias ocorridas na estrutura do prédio destinadas à clínica de atendimento, o uso de um tablado foi viabilizado, porém, em menor quantidade quando relacionado à demanda de atendimentos e aulas práticas.

O contato com as atividades desenvolvidas no atendimento à comunidade pelo curso de Fisioterapia proporcionou a Bianca o contato com a área da

Pediatria. Durante a última etapa do estágio acadêmico, ela teve contato com pacientes com paralisia cerebral. Esse contato foi importante, pois, ao atender crianças com paralisia cerebral, inclusive algumas com o mesmo diagnóstico que teve, proporcionou a ela uma experiência de acolhimento, desenvolvimento pessoal e profissional, por modificar a sua percepção sobre o atendimento recebido na reabilitação em sua infância, enfatizando que:

Eu sempre quis a área da pediatria, desde que eu entrei no curso. Tanto que o meu estágio na pediatria foi o meu último estágio. Eu estou fazendo agora. Nossa, eu tive que aguentar até chegar esse momento e poderia nem ser isso mesmo que eu queria. Poderia não ser!

Eu não sei, mas por coincidência mesmo, eu tenho uma paciente com o mesmo quadro clínico que eu. Igualzinho! É assustador! Mesma lesão, mesmo quadro clínico e mesma queixa. Eu falei, nossa [nome da paciente] eu vou me tratar com você. Ela tem nove anos com mentalidade de dezotoito anos. Ela me fala: não tia, a gente vai melhorar juntas! A mentalidade que ela tem, parece ter vinte anos. Não é possível que tenha nove. Aquela coisa, né! O atendimento meu pode mudar ela, né! Uma hora que eu fico com ela muda como vai interagir com o resto do mundo. O paciente quando fica sentado, para ele faz muita diferença. Uma criança que só fica sentada, depois se vê em pé e na mesma altura de todos os seus colegas, isso éee....

Eu falo isso. Olha a sorte que eu tive! A minha lesão não me impede de fazer nada. Fora pular com os dois pés, nada que mude a minha vida completamente, de forma tão gritante assim. Aí você pega um mesmo paciente, teve uma mesma lesão que eu e não fica nem sentado sozinho. É sorte! Porque pode acontecer com qualquer um, qualquer criança. Você pode estar sujeito a isso. Ah! Tem uma gestação normal e no parto ocorre uma complicação e você vai fazer o que? Então, eu acho que é isso. (Bianca)

Em síntese, a fala de Bianca revelou a manipulação do estigma da deficiência, porém, em relação à identidade da pessoa com deficiência pois, mesmo não se reconhecendo dessa forma, ela sabe sobre a existência dessa característica em sua vida e luta para demonstrar sua capacidade e potencial. Foi perceptível a autoconfiança, adaptação ao ambiente e a possibilidade de desenvolvimento

to, fruto do seu esforço pessoal. Para ela, no Brasil, a pessoa com deficiência é vista como incapaz.

Luiz é estudante do quarto ano do curso de Terapia Ocupacional, solteiro e tem 22 anos. É pessoa com deficiência física, devido a uma hemiplegia espástica como seqüela de paralisia cerebral ocorrida em seu nascimento. Natural da cidade onde está localizada a faculdade, mora com os pais e uma irmã. Não possui experiência no mercado de trabalho e nunca recebeu benefícios do governo, recebendo auxílio financeiro de sua família para cursar o Ensino Superior. O pai é agente de segurança e a mãe é técnica em enfermagem. Concluiu o Ensino Fundamental e Médio em escola privada, no ano de 2014.

Ingressou no Ensino Superior em 2015, tendo prestado quatro processos seletivos para: Terapia Ocupacional, Enfermagem, Serviço Social e Pedagogia. Não solicitou qualquer tipo de adaptação ou acessibilidade nesses processos seletivos. Ao ingressar no curso de Terapia Ocupacional, iniciou a participação em três grupos de pesquisa e, em determinado momento, contou com a bolsa especial destinada a alunos com necessidades especiais, que foi concedida pela Comissão de Assistência e Permanência Estudantil da universidade.

Logo no início da entrevista semiestruturada, quando questionado sobre a sua trajetória na educação, apresentou-se como um estudante com paralisia cerebral e enfatizou as dificuldades vivenciadas em sua escolarização, dizendo:

Na Educação Infantil, meus pais relataram que as professoras não sabiam como lidar comigo, com um aluno com deficiência. Então, era tentativa e erro ao lidar comigo na escola. Eu tenho paralisia cerebral. Só que ela é uma forma leve. Hemiplégica, que a gente fala. No primeiro ano eu tive mais dificuldade, por causa da passagem da letra de forma para a letra cursiva. A professora chegou a falar para a minha mãe que eu não conseguiria. A gente [referência a família] treinava em casa. Também, tinha dificuldade com o recorte. No ciclo I e no ciclo II [referência ao ensino fundamental], depois disso era mais o preconceito quando eu era criança e não entendia, mas hoje entendo (Luiz).

Em relação à motivação para acessar a Educação Superior, falou sobre o receio que sentia em não conseguir ingressar em uma faculdade. Ele sentia insegurança por parte de sua família e acabava por contestar a sua capacidade. As situações vivenciadas pela condição social da deficiência na escola e na

sociedade o faziam refletir sobre o caminho a escolher após o término de sua escolarização, expondo que:

No Ensino superior, quando eu resolvi fazer essa faculdade, eu tinha um pouco de receio de talvez não conseguir. Isso não era por mim, aliás, era um pouco por mim e um pouco pelos meus familiares, porque eles eram inseguros de que eu talvez não fosse conseguir, de que eu fosse ter muitas dificuldades, mas eu resolvi que eu iria encarar e ver no que dava, porque era isso que eu queria fazer. Eu tinha uma visão muito romantizada, no sentido que eu pensava: Bom! Eu vou ter professores e vou estar em um meio em que os profissionais lidam com indivíduos com necessidades especiais, indivíduos com todo o tipo de limitação. Então, isso não vai influenciar o olhar deles sobre mim. Eu percebo que isso teve um pouco, inclusive por parte dos meus professores Terapeutas Ocupacionais e isso me chateou em alguns momentos, mas hoje por quase ter passado por todos os estágios e na semana que vem eu termino os meus estágios. Eu acho que aqueles que tinham alguma dúvida ou algum receio sobre mim, isso foi quebrado no estágio, porque eu posso dizer que eu fui muito bem. Eu recebi críticas positivas, inclusive, em todos os blocos eles me elogiaram (Luiz).

Nesse momento da escolha pelo curso de graduação, Luiz mencionou a reação da família sobre sua decisão e como foi demonstrando para seus amigos e familiares que tinha condições de tornar-se um terapeuta ocupacional. Ao falar sobre a identificação como pessoa com deficiência no processo seletivo, abordou a importância dessa ação, bem como enfatizou os problemas vivenciados pela pessoa com deficiência tanto no processo seletivo quanto no acesso à Educação Superior, quando não são atendidas as suas necessidades e por não terem seus direitos cumpridos, destacando que:

Eu me identifiquei. Eu acho que tem que se identificar. É uma coisa importante. Eu acho que, por exemplo, em qualquer concurso, seja vestibular, curso, em qualquer coisa, se você não se identificar isso pode te trazer problemas, porque se você passa. Por exemplo, eu me inscrevi no aprimoramento profissional e tinha essa opção e eu coloquei. Se eu não colocar, tudo bem que os professores que vão avaliar já me conhecem porque eu sou aluno daqui, mas se fosse em ou-

tro lugar que as pessoas não me conhecem? Eu acho que isso poderia me gerar problema, né! Se caso eu passasse...

Eu acho no meu caso não tenho nada para esconder. Mas assim, no vestibular eu me identifiquei, mas eu não coloquei nenhuma especificidade (Luiz).

Em relação ao momento da aprovação no processo seletivo, foi relatada a emoção e alegria vivenciada em conjunto com a ansiedade e medo sobre o ingresso na Educação Superior. Nas palavras de Luiz:

Nossa! Foi uma festa, um chororô, Nossa! Todo mundo ficou superfeliz e eu também. A gente entra na faculdade um pouco romantizado, né! Eu não achava que iria ser tão difícil, mas assim, eu não me arrependo. Foi muito legal o momento do recebimento da notícia. Sabe: é um momento que eu vou sempre guardar! (Luiz).

Em relação à convivência com os colegas de turma e os professores do curso, Luiz falou sobre a cordialidade e respeito mútuo. No entanto, teve uma situação pontual, logo no início do curso, que o desequilibrou a ponto de desejar desistir da graduação em Terapia Ocupacional, contando:

Foi no segundo ano. Eu tinha uma professora, que ela era meio idosa assim. Inclusive ela se afastou do cargo assim, no ano passado. Na aula de análise de atividades, que a gente fazia as coisas. Tinha algumas atividades, algumas coisas que eu demorava um tempo maior para fazer e ela não sabia lidar com isso. Teve um dia que ela falou que eu não precisava fazer aquela atividade, que era melhor eu fazer outra coisa, porque eu não ia conseguir. Ela não tinha paciência ela não sabia lidar e tinha a mente muito fechada. Depois ela percebeu, me pediu desculpas no fechamento da disciplina, porque mesmo com isso eu fiquei com uma nota muito boa. No semestre seguinte, ela deu aula em uma outra disciplina e o comportamento se manteve e eu novamente mostrei para ela que isso estava errado, mas ela assim, cada pessoa é uma e não tem como mudar os valores dela. Se ela com trinta, quarenta anos de formada, tem todas essas experiências, tem coisas que ela não consegue quebrar, não seria eu que iria quebrar. Isso me chateava bastante (Luiz).

Nesse momento, Luiz falou sobre a percepção que tinha em relação ao acesso à Educação Superior e como ele foi se transformando, na medida em que estava vivenciando a experiência do ingresso e permanência no curso de Terapia Ocupacional, relatando:

Quando a gente entra na faculdade, a gente acha que todo mundo vai chegar e vai pegar você, vai te acolher e a realidade é outra. Isso existe e você tem que botar em prática com o seu paciente, mas eu acho que isso falha na parte acadêmica. Às vezes os professores falam alguma coisa, mas eles não conseguem colocar essa parte em prática junto com os alunos. Eu entendo, é muita coisa que o professor tem que dar conta. Ele é um para 40 alunos. Ele não tem tempo, ele precisa cobrar e ele precisa pegar no pé.

Eu acho que depende das experiências de cada um, das vivências e da personalidade do professor. Às vezes o professor quer te tratar como qualquer outro e às vezes ele mesmo não tem preparação. A gente não tem aulas só com TO, mas com antropólogo, pedagogo e com vários profissionais. E assim, nem todos têm vivência na prática. Tem alguns que eles viveram o tempo inteiro na vida acadêmica e eles são os que mais não sabem lidar (Luiz).

Luiz falou sobre as condições ofertadas pela faculdade, no sentido de atender as necessidades do estudante com deficiência e na colaboração com a sua formação profissional. Ele mencionou a disponibilidade da bolsa auxílio especial e da Comissão de Acessibilidade e Inclusão local. Também relatou conhecer dois estudantes com deficiência na faculdade. Quando Luiz falou sobre como se sentia na faculdade, foi possível observar no rosto o sorriso e a importância do ambiente acadêmico em sua vida. Embora a paralisia cerebral tenha provocado a hemiplegia, ele não tem impedimentos em realizar a maior parte das atividades do curso de Terapia Ocupacional. No entanto, a sua presença colaborou para a convivência com os demais estudantes e professores pela condição social da deficiência, a questão da presença de barreiras arquitetônicas e o preparo dos colaboradores para identificar e compreender as solicitações dos estudantes com deficiência. Ainda sobre o que compreende por atitudes de inclusão, falou:

Atitudes de inclusão não é a pessoa ter que se adaptar ao meio, é o meio que tem que se adaptar a ela. Não adianta você colocar o aluno na sala regular e deixar, isso não é in-

clusão. Inclusão é ele participar de verdade, então ele vai fazer uma aula prática, a mesma coisa que os outros estão fazendo, mas o que é que ele precisa para ser autônomo nisso? É difícil, porque tem toda uma questão de dinheiro e pelo próprio local não ser acessível, mas na medida do possível como ele pode participar disso, de uma maneira adequada. Como ele pode desempenhar isso. Não basta só largar ele ali e falar faz aí (Luiz).

Em síntese, Luiz se reconhece enquanto pessoa com deficiência física e compreende as atitudes de inclusão. Tem uma família que o apoia e o incentivou a buscar o Ensino Superior e a lutar contra o preconceito em relação à paralisia cerebral.

Deficiência visual (baixa visão)

Dentre os estudantes com deficiência participantes desta pesquisa foi encontrado um caso de deficiência visual, caracterizada como baixa-visão. Sonia foi institucionalizada quando pequena em um internato, com seus irmãos. Ingressou tardiamente na escola, devido às dificuldades para enxergar. Sua deficiência não tem caráter congênito, porém, não ficou claro em sua fala como foi adquirida. Para Sonia, relembrar esse momento de sua vida foi, evidentemente, um processo doloroso. Ela relatou uma infância em condições de vulnerabilidade social, alcoolismo, violência e falta de condições para tratamento médico. Foi possível identificar a rudez em seu rosto, voz embargada e muita tristeza ao descrever que, por uma brincadeira de criança com o irmão, teve o olho atingido. Como não houve socorro ou cuidados, isso pode ter lesionado seu olho e, em um momento posterior, causado a perda da visão no olho direito e a baixa visão no olho esquerdo, gradativamente. Sonia faz uso de lentes corretivas para ajudar na sobrecarga da visão no olho esquerdo e no olho direito consequentemente, apenas, ter percepção da luminosidade e de vultos.

Estudante do terceiro ano no curso de Biblioteconomia, casada, tem 46 anos e dois filhos. Natural do estado do Paraná, teve sua infância e adolescência marcada pela institucionalização em orfanatos com seus irmãos. Após completar a maior idade, casou-se e atuou no mercado de trabalho como auxiliar de serviços gerais. Possui renda familiar de pouco mais de um salário mínimo e recebe auxílio de permanência estudantil. Reside na cidade onde está a faculdade com

seu marido, filhos e uma irmã com deficiência intelectual. Por um período recebeu auxílio-doença pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), porém não recebe atualmente esse valor.

Sua escolarização foi realizada parte em escola pública e parte na instituição filantrópica onde residiu. Concluiu o Ensino Médio na década de 90 e retornou para o Ensino Superior em 2015, realizando curso preparatório comunitário para vestibular, ofertado pela faculdade. Inscreveu-se para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para processo seletivo na faculdade pública para Pedagogia e Biblioteconomia, no mesmo ano, solicitando prova ampliada e ledor. Ingressou no ano de 2017 na graduação, recebendo bolsa auxílio permanência estudantil, e integra a Comissão de Acessibilidade e Inclusão da faculdade.

Enquanto relatava sobre a perda de sua visão, Sonia também falou da ausência de incentivo e do descrédito a respeito de seu desempenho na escola, pois não era relacionada à visão o prejuízo de seu desenvolvimento, mas às questões de dificuldade de aprendizado e de vulnerabilidade social. Ela passava períodos em ano letivo, depois era retirada da instituição de ensino. Teve sua escolarização prejudicada e falou que foi impedida de desenvolver-se: *“Eu sempre gostei de estudar. Tinha o desejo de ir para a escola. A minha família era muito pobre. Eu não consegui terminar a escola”* (Sonia).

Descreveu as condições de moradia, na qual viveu grande parte de sua vida, dizendo que a casa era um “barraco”. Essa referência é feita a construções de casa com diversos tipos de materiais encontrados em descarte da construção civil, de forma precária. Ela também enfatizou o desejo de estudar, desde pequena, e o confronto com o pai, que não prezava pelo estudo. Durante o período em que esteve morando em um internato, teve sua trajetória escolar tardia e interrompida, indo para a escola regular no início, porque estava morando em um internato. Sonia frequentava as aulas na instituição onde morava, pois lá havia sala de aula. Porém, o internato não possuía atendimento em sala especial e quando essa passou a existir, ela não pôde frequentar. Por tais motivos, não foi possível concluir sua escolarização em tempo regular e só o fez após adulta. Na fala de Sonia, podemos identificar esses aspectos:

A gente morava mesmo em um barraco e o meu pai falava MESMO, que se eu queria estudar, que eu fosse trabalhar. Eu comecei a estudar a noite, mas conforme a minha deficiência foi muito difícil, porque o dia inteiro trabalhando e depois a noite eu tinha que estudar. A lousa assim de lado,

às vezes eu copiava só uma metade e a outra metade eu não copiava, porque não conseguia enxergar. Às vezes eu desistia por causa disso. Por conta do cansaço. Terminei a escola com muita dificuldade (Sonia).

O cansaço e a tardia identificação da deficiência visual foram recorrentes no percurso de Sonia até a Educação Superior. No entanto, o desejo de estudar foi a força motriz para superar a invisibilidade de sua condição de deficiência, a vulnerabilidade social e o esforço extremo para não desistir de conquistar seu sonho. Ao concluir o Ensino Médio, ela fala sobre como constituiu seu trajeto para o processo seletivo. Em primeiro lugar, necessitava ingressar em uma instituição de Ensino Superior pública, pois não teria condições de financiar ou custear um curso de graduação privado ou fora da cidade onde reside. Em segundo lugar, não sabia como poderia conseguir preparar-se para os processos seletivos. Mesmo com tantas dificuldades, inscreveu-se no processo seletivo da faculdade e não foi aprovada na primeira lista de candidatos divulgada. Nas palavras de Sonia:

Fiquei na lista de espera. Eu arranquei os cabelos por causa disso! [Foi um fato e não, expressão na fala]. Achei que não tinha passado. O meu pai até me deu uma surra por causa disso [da reação de achar ter sido reprovada]. Como não sabia como funcionava o processo seletivo, achei que não tinha passado (Sonia).

Nessa primeira tentativa de ingresso no Ensino Superior, o desconhecimento sobre a organização do processo seletivo a fez optar por outros rumos em sua vida. Ela casou e constituiu sua família, mas enfatizou que sempre perdeu o desejo de estudar. Nesse sentido, após alguns anos, inscreveu-se para o ENEM com a finalidade de participar do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e para obter nota junto ao processo seletivo da única instituição de Ensino Superior pública de sua cidade, onde encontrou dois cursos de graduação que a interessavam e que havia sido — em seu pensamento — reprovada em sua primeira tentativa de ingresso no Ensino Superior.

Sonia fez um destaque importante em sua fala, quando enfatizou o período entre a conclusão de sua escolarização e o ingresso no Ensino Superior. Ela falou sobre o desemprego e a submissão a trabalhos informais para obtenção de alguma renda. Ao fazer “bicos”, a condição de deficiência visual foi um impedimento na contratação para um trabalho formal. Além disso, mencionou o

sentimento de limitação, o impedimento de seus desejos, a situação de pobreza e a sua compreensão sobre a deficiência visual, falando que:

Eu sou uma pessoa limitada. Eu nunca consegui fazer aquilo que eu gosto. Minha família sempre foi muito pobre. Eu tenho a concepção que eu sou uma pessoa deficiente, que eu tenho uma deficiência. Ela me atrapalha? Às vezes! Mas com essa deficiência eu tenho que fazer aquilo que é proposto para eu fazer. [...] essa é a deficiência que eu tenho. É com ela que tenho que alcançar meus objetivos (Sonia).

Ao descobrir um projeto de extensão na faculdade pública em que desejava ingressar, Sonia iniciou o primeiro passo para não se reconhecer como uma pessoa limitada, enfrentando o seu percurso histórico e a realidade do mercado de trabalho. Passou a sonhar, novamente, com o ingresso no Ensino Superior. Existia na faculdade um curso preparatório para vestibular, que era comunitário, e ela passou a frequentar as aulas sendo incentivada pelos professores a não desistir do ENEM e do vestibular, mesmo com as dificuldades nos conteúdos, bem como na condição da deficiência visual. Ainda nesse contexto, Sonia relatou: “Quando fui prestar o vestibular da [nome da universidade] foi um sufoco, porque pedi a isenção da taxa do vestibular e tem toda uma documentação. Eu não entendia nada” (Sonia).

Ao ingressar no curso preparatório para o vestibular, ela conquistou a melhora no seu vocabulário e aprendeu diversos conteúdos, bem como identificou ter chance de conseguir uma posição no processo seletivo, situação oposta do seu primeiro contato com a Educação Superior. Mesmo com a realidade vivenciada e descrita por Sonia, ela realizou a prova do ENEM. Esse foi um momento de muita dificuldade, porque o exame tem toda a pressão de desempenho e influência na possibilidade de acesso ao Ensino Superior. Em seu caso, o pedido para realizar a adaptação da aplicação e ampliação da prova foi realizado, tanto no ENEM quanto no vestibular. No entanto, foi uma situação duplamente tensa para uma estudante com deficiência visual, pois ela não possuía referência. No caso do ENEM, não havia prestado aquele tipo de prova e nunca havia recebido nenhum suporte especializado em momentos de avaliação. No caso do vestibular, sua primeira experiência não tinha sido exitosa. Por outro lado, em sua segunda tentativa solicitou acesso fácil e prova ampliada no momento da inscrição.

Sonia estabeleceu uma relação entre a sua experiência no ENEM e no processo seletivo para ingresso na universidade pública, expondo que:

[...] quando você faz um pedido [de adaptação] no ENEM, eles atendem com mais facilidade do que no vestibular. Aquilo que você pede no ENEM parece ser mais compreensível e mais facilitado. Se você pede ali na hora alguma coisa que você não tinha pedido, eles já entram em contato ali com a pessoa responsável e já soluciona. Apesar da pressão que o ENEM faz. Já no vestibular, em relação à deficiência, por exemplo, eu tinha pedido fácil acesso. Me colocaram lá na última sala do prédio de aulas, depois de todas as salas. Só Deus sabia que eu estava lá naquela sala e eu já ia embora. Eu não ia fazer [a prova]. Aí eu conversei com a moça e falei. Ela me perguntou se eu tinha pedido. Eu falei que sim e pedi fácil acesso. Constava que eu tinha pedido e tinha pedido prova ampliada. Veio a prova ampliada, só que não veio o espaço para eu responder. Eu precisei, mesmo com a prova ampliada, eu precisei... não sei se é a pressão... mas eu precisei... eu fiquei bem nervosa durante as duas provas, tanto a do ENEM quanto a do vestibular. Eu fiquei muito nervosa e precisei que alguém lesse para mim. Eu estava sem condições de ler. Eu não conseguia ler. A pessoa que estava na sala, ela rapidamente me atendeu. Ela conversou com o coordenador e ele concedeu para mim que ela lesse a prova para mim. Ela foi bem solícita mesmo. No vestibular contei com um ledor (Sonia).

Embora com todos os percalços descritos, a aprovação no processo seletivo para o curso de Biblioteconomia foi conquistada. A motivação para a escolha dessa profissão ocorreu pela percepção e convivência da estudante, durante o curso preparatório para o vestibular, com o ambiente da biblioteca da faculdade. Apesar de ainda não ter certeza se irá atuar como bibliotecária, a opção pela graduação ocorreu pelo gosto em estar nesse ambiente, conforme Sonia falou:

O primeiro critério foi o meu gosto por ler. Apesar da minha limitação, eu sempre gostei de ler. Lá no internato eu ouvia a pessoa ler para mim, porque eu não sabia ler. Eu ficava olhando aquelas palavras e ficava pensando: se a pessoa consegue ler, porque eu não vou conseguir ler, também? Primeiro eu escolhi a Pedagogia no vestibular, mas eu me imaginei dentro de uma sala esbarrando em todas as mesas, em todas as cadeiras e machucando crianças. Eu me vi assim! Eu falei assim: acho que não é uma boa escolha, naquela época. Há vinte anos! Eu fiquei meio insegura com isso (Sonia).

Ao ingressar no curso preparatório para o vestibular, teve contato com o ambiente universitário e com a biblioteca da faculdade. Foi esse contato que a fez pensar sobre a opção pelo curso de Biblioteconomia. Nas palavras de Sonia:

Quando morava no internato, eu ia muito fazer pesquisa na biblioteca municipal. A bibliotecária ficava ali só no balcão. Eu pensei se ela fica ali, só naquele espaço, que é restrito. Eu não preciso circular na biblioteca e eu só vou na estante buscar o livro, se eu esbarrar em uma estante é menos do que eu esbarrar em uma criança. A concepção que eu tinha era essa (Sonia).

Foi nesse contexto que ela optou por Biblioteconomia como sua primeira opção de graduação no processo seletivo, seguida da graduação em Pedagogia. Na inscrição para o processo seletivo na faculdade pública, ela ainda se declarou para concorrer a cota de estudante de escola pública e solicitou a nota do ENEM para compor sua pontuação final. Foi aprovada em segunda chamada para a sua primeira opção, cursando o terceiro ano, no momento da realização da entrevista semiestruturada.

O início da graduação foi marcado por muitos desafios, desde a convivência, acesso aos conteúdos, compreensão da dinâmica do curso e a relação com os professores. Em relação aos professores a disposição em colaborar com Sonia foi verbalizada e a abertura para entender as suas necessidades de aprendizado também. No entanto, Sonia falou sobre a solidariedade e a efetividade das ações, dizendo que os professores tentam ajudar um pouco, mas eles não entendem as suas necessidades.

Embora a faculdade possua uma Comissão de Acessibilidade e Inclusão local, da qual Sonia foi convidada a participar, as dificuldades de aprendizado dela não foram compreendidas pela política de atendimento a estudantes com deficiência visual na faculdade, pois nada foi alterado em sua rotina acadêmica desde o ingresso no curso. Suas dificuldades aumentaram, a prestatividade de colegas e professores diminuiu e as ações de atendimento às suas necessidades de aprendizado continuavam invisíveis aos olhos da instituição de Ensino Superior.

Para Sonia, alguns professores tentaram ajudá-la um pouco, mas outros foram relapsos. Ela relatou tentar compreender essas circunstâncias e a política de acesso a estudantes com deficiência da faculdade, mas:

Eu estou no terceiro ano e ainda não entendi qual é a política da faculdade sobre isso [inclusão de estudantes com deficiência]. Se um aluno está ali com dificuldade. Por exemplo, para você é um simples exercício ou atividade, só que para mim não é uma atividade simples. Entendeu? Então, é isso! Às vezes eu fico diante desse dilema (Sonia).

Embora a dificuldade em identificar qual era a política de acesso ao Ensino Superior para estudantes com deficiência visual, o principal fator que a fez optar pela instituição de ensino superior foi a localização. Por estar na mesma cidade onde reside, a colaboração com sua locomoção e a organização de sua rotina foram aspectos favorecedores. Sonia ainda pôde contar com a ajuda de uma professora do curso comunitário preparatório para vestibular, ao necessitar realizar a matrícula *online*. Nesse período, a faculdade encontrava-se em paralisação e o procedimento de matrícula estava ocorrendo somente de forma *online*. Ela não tinha acesso ao computador e não sabia manuseá-lo, por isso recebeu o apoio dessa professora para conseguir efetivar sua matrícula e conquistar o acesso ao Ensino Superior.

Por ter realizado o curso comunitário preparatório para o vestibular na faculdade, conseguiu conhecer o ambiente e aprendeu a locomover-se nele. Ao iniciarem as aulas, foi conhecendo a dinâmica do curso e inteirando-se da vida acadêmica, não se identificando como estudante com deficiência desde o início. Ao chegar no momento das avaliações, sofreu com a escolha de não se identificar, pois tinha dificuldades em realizar atividades de forma autônoma e quando foi pedido para realizar as atividades de avaliação, ela sentiu a necessidade de manifestar a condição de baixa visão. No entanto, ao manifestar-se, nesse momento, foi difícil garantir condições para realizar as atividades avaliativas em condições de igualdade com os demais estudantes de sua turma. Nas palavras de Sonia:

Eu só falei [sobre a deficiência visual] para alguns professores por conta da prova. A primeira prova que eu fiz, eu falei. Eu não sei se eu não sabia e, também, era a primeira vez. O primeiro ato, né! Eu falei assim para ele [professor] que não conseguia fazer a prova, porque eu não consigo ler. Ele [professor] falou que eu tinha que ter falado para poder ampliar a prova para mim. O professor chega e fala. Quando é professor novo, eu chego e falo, mas eu não gosto disso. Por que eu tenho que me expor? (Sonia).

A manipulação do estigma da deficiência envolve a revelação e ocultação da identidade da pessoa com deficiência e apresenta as camadas que envolvem o desenvolvimento da consciência de Sonia sobre a deficiência, bem como a necessidade de reconhecer-se e manifestar-se como estudante com deficiência visual, para ser atendida em suas necessidades de aprendizado. Embora seja importante manifestar a condição de deficiência, a posição como desviante não lhe agrada e, por conseguinte, a impede de identificar-se como pessoa com deficiência e reconhecer-se como sujeito pela comunidade acadêmica. Para exemplificar essa situação, Sonia descreveu como realizava as atividades acadêmicas:

A professora me disse que eu tinha que fazer [as atividades] aqui na faculdade, na biblioteca, como se fosse na sala de aula, porque era horário de aula. Eu perguntei para a bibliotecária e ela me disse que tinha um aparelho que ampliava [o material impresso para Sonia poder ler] (Sonia).

Em relação à abordagem da deficiência em sua trajetória de vida, falou sobre o desejo de fazer aquilo que se tem vontade; que se gosta. Por outro lado, foram várias as menções a impedimentos no âmbito da educação, família e mercado de trabalho, que tornaram a busca por realizar seu desejo dificultosa e dolorosa. Entretanto, Sonia não desistiu e foi atrás da realização de sua vontade de desenvolver-se e emancipar-se, falando:

Eu sempre tive vontade de fazer aquilo que eu gosto. A mulher que me entrevistou me disse que seria bom que eu entrasse na vaga de trabalho se eu não tivesse essa deficiência. Que eu não servia para a função. Eu sei que isso não é causa para eu desistir. Eu não desisto.

Então, eu sempre ouvi assim que por eu ser deficiente, que seria praticamente impossível eu fazer aquilo que você quer. Só que eu vi que não. Por que eu tenho que aceitar isso? Se através dos estudos eu posso conseguir algo que eu quero para mim? Se eu quero auxiliar um professor, trabalhar em uma escola ou numa biblioteca, o que seja, por que eu vou aceitar o que me impõe, se eu tenho o direito de ir atrás? Com a inclusão, não é que ficou mais fácil, mas nós estamos tendo mais espaço. Você vê que naquela época, onde que o deficiente ficava? Era dentro de casa, era ali no cantinho (Sonia).

Sonia resgatou em sua história escolar e de vida elementos que a fizeram compreender a necessidade de buscar desenvolver-se e conquistar seu lugar na sociedade, reconhecendo-se como cidadã, e ainda enfatizou:

Não existia voz. Quando eu estava na primeira e na segunda série. Eu entrei, mas não era para eu me desenvolver e sim porque era para eu ficar no cantinho da sala, porque eu dava trabalho. Para o professor não ficar tendo trabalho comigo, eu ficava lá e seguia (Sonia).

Contudo, sua percepção sobre o ingresso no Ensino Superior não demonstrou a superação da realidade vivenciada, desde o início de sua escolarização. Segundo Sonia:

Na sala ninguém ajuda ninguém. Se tem uma atividade que você não entendeu, eu pergunto para a professora sobre o texto e ela pede para perguntar aos colegas, mas esquece! Porque o colega não passa nada para ninguém.

Eu tenho alguns professores que sabem disso. Eles entendem isso, mas agem como se problema fosse meu. Não querem ter esse trabalho (Sonia).

Nesse sentido, ao falar sobre o percurso de superação e resiliência para buscar desenvolver-se por meio da educação e para realizar seus sonhos, ela expôs seu entendimento sobre o direito à educação e ao desenvolvimento que todo ser humano possui. Entretanto, pontuou como a sociedade se estrutura criando condições de impedimento, para aqueles que não possuem as características hegemônicas e competitivas desejadas pelas classes e grupos sociais. Para Sonia, o Ensino Superior:

É um lugar meu por direito. O esforço ele é imensurável, porque assim, não adianta eu chegar para o professor e falar que eu passei por isso, isso e isso hoje e eu estou aqui cansada e tal. Antes de chegar aqui eu já tive toda uma atividade [referência a percurso]. O professor não quer saber isso. O professor chega aqui dá o recado dele e vai embora. Se eu entendi ou não entendi o problema é meu. Se eu sou deficiente ou não, o problema é meu. O professor não quer saber disso (Sonia).

Para Sonia, atitude de inclusão é:

[...] dar possibilidade e o mesmo direito que os outros alunos têm. Que eu tenha acesso aos materiais de acordo com a minha necessidade perante os outros, mas com os mesmos direitos que os demais. Como: igual eu falo para os meus filhos. Eu sempre gostei de estudar. Mesmo sabendo da minha limitação, se eu tenho um texto de trinta páginas. Você lê o texto de trinta páginas em três dias. Eu leio em vinte dias ou trinta dias. Isso não me desmotiva e nem tira o meu interesse, porque se você pode, mesmo com a minha limitação, eu tenho que conseguir. Eu sei que eu consigo e eu tento passar isso aqui na faculdade para os professores, mas nem todos eles entendem.

Eu encontrei bastante dificuldade, principalmente, no primeiro ano que usa muita informática e muito computador. De informática eu não sabia nada. Só sabia ligar o computador e mais nada. Eu acho que eu passei para o segundo ano por acaso.

Às vezes eu chegava aqui e não sabia em que sala eu iria. Eu tinha que ir lá *na graduação, às vezes eles falavam que tinha uma moça que ficava no balcão e ela era muito grossa. Ela não dava resposta para a gente. Eu ficava para lá e para cá, sem saber aonde ir.*

As dificuldades que eu tenho, por exemplo, tem um professor que quando ele está explicando gosta de ir ao fundo da sala. Eu tenho que ficar virando e tentando prestar atenção e entender o que ele está dizendo. Eu peço para ele não fazer mais isso e ele concorda. Depois eu acho que ele esquece e acaba fazendo. Às vezes o professor fica assim [faz gesto com as duas mãos encobrindo a boca] e eu olho muito na boca também, para eu conseguir entender o que a pessoa está falando e já pedi para o professor não fazer isso. Tem professor que fala muito mal articulado e eu não entendo. A sala não entende. Eu percebo que eles [sala de aula] não entendem, mas eles não se incomodam com isso. Eu me incomodo (Sonia).

Sonia ainda enfatizou o que desejava ao ingressar no Ensino Superior e o que encontrou, em suas palavras:

Meu desejo era ingressar no Ensino Superior e estudar. Eu não fiz assim, porque eu quero entrar na faculdade. Depois que entrei, você fica mendigando. Às vezes, você mendiga o grupo e não consegue. Às vezes chamam a gente porque fica com dó, mas é horrível isso! Estou no terceiro ano do curso, tem muitas coisas que eu não consigo acompanhar. Teve situação com professor, que eu ia no banheiro e chorava. Eu ia fazer o que? Eu chorava! (Sonia).

Para Sonia, a busca pelo acesso ao Ensino Superior nada mais é do que a realização do seu desejo de estudar e conquistar uma profissão. Sua trajetória escolar foi interrompida várias vezes, por diversos fatores. No entanto, ela buscava elementos para perseverar nos estudos e conquistar condições para emancipar-se. Por outro lado, essa era uma longa jornada e necessitaria de muita objetividade e foco de sua parte.

Deficiência auditiva (Surdez)

Beatriz é estudante do segundo ano no curso de Arquivologia, solteira e tem 21 anos. É pessoa com deficiência auditiva, faz uso de amplificador auditivo, usuária Libras e também da oralidade. Natural da cidade onde se localiza a faculdade, tendo atuado como instrutora de Libras em curso ofertado para o aprendizado da língua em uma instituição filantrópica. Conta com o auxílio financeiro da família e da bolsa de auxílio permanência estudantil. Por um período, recebeu o Benefício de Prestação Continuada, mas teve seu recebimento interrompido. Mora com os avós e mais três irmãos, sendo o avô trabalhador rural, a avó faxineira e seus irmãos auxiliares em supermercado.

Beatriz faz acompanhamento com otorrinolaringologista na rede de saúde pública. Gosta das redes sociais, de estudar, ler, viajar, passear e ir à igreja. Concluiu o Ensino Médio em escola pública, no ano de 2016. Posteriormente, ingressou no curso comunitário preparatório para o vestibular ofertado pela faculdade. Prestou processo seletivo para Pedagogia e Arquivologia, solicitando acompanhamento de intérprete de Libras. Ingressou no Ensino Superior em 2017 e passou a participar de grupo de pesquisa.

No momento da coleta de dados, era estudante do segundo ano no curso de Arquivologia, iniciando a entrevista por meio da sinalização em Libras do desejo de aprender e a sua motivação em continuar seus estudos na Educação Superior. Beatriz abordou como foi o processo seletivo, sinalizando que:

Eu estava na prova do vestibular aqui na [sinal em referência ao nome da faculdade]. Fui bem, mas é difícil. Parecia que eu não conseguia entender. Tudo confuso e misturado. Não estava entendendo nada. Eu precisava de calma e de tudo separadinho. Precisava de calma para fazer certinho.

[...]

Eu quis fazer [a faculdade], porque eu queria aprender (Beatriz).

Outro ponto abordado por Beatriz foi a opção pelo curso de graduação. Inicialmente, sua primeira opção foi a Licenciatura em Pedagogia e a segunda opção Arquivologia. No entanto, ela não obteve a pontuação necessária para ingressar em sua primeira opção de graduação. Nos sinais de Beatriz:

Querida Pedagogia, mas na prova a minha classificação foi muito baixa e é por causa disso, que eu senti que eu tinha que ter paciência. Precisava me esforçar mais, mudar o curso para Arquivologia.

[...]

Agora, Arquivologia é difícil também, precisa lutar pra caramba, precisa estudar para conseguir se desenvolver e conseguir aprender e treinar bastante e ter muita experiência. Mas eu sou capaz e vou conseguir.

[...]

Eu queria antes fazer na primeira fase e na segunda fase, porque eu gostava de Pedagogia, porque eu queria ensinar na escola as crianças surdas. Eu adoro criança, mas é difícil. Eu tive que ter paciência e ir fazer Arquivologia. Aconteceu isso. Aconteceu isso, é novo! Vou fazer e experimentar, o trabalho, vou ver se combina. Continuo gostando muito de Pedagogia. (Beatriz)

Beatriz retomou a sua trajetória de vida, enfatizando como foi a sua escolarização, quando sinalizou:

Lá no passado quando eu era criança, mais ou menos na segunda ou terceira série da escola para criança mesmo, eu não sabia nada. Era ignorante, ignorante...

Não sabia nada de Libras. Só leitura labial. Nossa! Treinava, treinava, treinava. Depois eu fui me desenvolvendo e mais ou menos na quinta série, sexta série a escola mudou. Eu fui para outra escola e lá tinha o intérprete, consegui o intérprete e faz tempo isso. Leitura labial junto com a LIBRAS, sempre usava leitura e LIBRAS. E o intérprete, intérprete, intérprete, me esforçando para fazer a tarefa e difícil a tarefa. Eu escrevia, escrevia e não conseguia entender nada. Aí em casa eu escrevia, escrevia, escrevia, estava sozinha para fazer a tarefa. Depois levava para a professora ver se estava certo ou errado. Eu ficava comparando as coisas, mas era muito difícil, era tudo muito pesado, uma pressão muito grande. Depois no oitavo ano, nono ano, aí tinha o intérprete de novo. Sempre continuava a mesma intérprete. Matemática, Geografia, todas as disciplinas... Difícil! Eu não conseguia me desenvolver. Depois no primeiro colegial, segundo conseguiu o intérprete. No terceiro colegial formou, acabou. Com o intérprete eu consegui, passei com a nota, vermelho, certo, errado, espera, espera, espera, vamos ver o que vai acontecer. Respondi tudo, passei! [Contexto de uma recuperação final] (Beatriz).

Beatriz sinalizou saber a leitura labial e que seus pais são ouvintes. Ao ingressar na escola teve contato com a Libras, por meio do acompanhamento de intérpretes. No entanto, esse acompanhamento não era constante e isso ocasionou muitas dificuldades no processo de aprendizado, bem como a dinâmica em sala de aula era dificultosa, contando:

O professor se sentava ou ficava em pé. O aluno lá atrás ficava conversando. Eu não entendia a pergunta do aluno, porque eu preciso olhar de frente para a pessoa e a pessoa lá atrás falava, parecia que não tinha nada acontecendo. É confuso, porque eu via o professor falando aqui e outra pessoa, mas eu não tinha noção do que estava acontecendo. Precisava sentar frente a frente. O professor fala, fala, fala e o intérprete fala para a gente de frente (Beatriz).

Em relação ao acompanhamento do intérprete em sala de aula na Educação Superior, Beatriz sinalizou que não houve no primeiro ano a contratação desse profissional. A contratação do intérprete de Libras foi viabilizada pela unidade a partir do segundo ano. Essa situação foi insustentável, pois ela se sentiu impedida de aprender e se comunicar na faculdade durante as disciplinas e não conseguiu desempenhar seu papel de estudante no curso de Arquivologia durante esse período, lembrando:

Antes não tinha intérprete. Era uma confusão. Eu não entendia. Parecia que não tinha comunicação. Difícil! [verbaliza]. Agora tem intérprete na sala de aula.

[...]

A minha opinião. No ano passado [2018], nós sofremos para caramba porque não tinha intérprete. Não tinha! Não tinha de jeito nenhum! Então a gente sofreu muito. A gente tentava fazer algo de algum jeito. Só copiava, copiava, copiava, copiava. [Beatriz olha para a pesquisadora e faz o sinal de copiar]. Na hora da aula era só copiar. Eu não entendia nada. Tentava fazer a leitura labial e aí o grupo de alunos, o grupo de trabalho. Por exemplo, vai fazer prova e ia juntar. Juntar não pode, porque não tem inclusão. O professor mandou fazer o grupo e aluna surda uma ajuda à outra. [...] O grupo de alunos ouvintes não aceitava. Nós duas ficamos sozinhas e fazemos o grupo nós duas (Beatriz).

Beatriz sinalizou quando e como foi a decisão de se inscrever no processo seletivo para o ingresso no Ensino Superior. Nos sinais de Beatriz:

Eu fiquei pensando e os intérpretes da escola me falaram para ir e me motivam a ir fazer. Eles me disseram que eu precisava continuar. Ah! Mas eu pensei que era difícil continuar e eu não conheço as coisas, as provas, tudo muito difícil. [...] precisava desenvolver e no futuro poderia ser qualquer coisa que quisesse na vida (Beatriz).

Ao abordar sobre o acesso à Educação Superior, enfatizou ser de uma família simples. Vive com os avós e os irmãos. Ela sinalizou ter recebido o apoio e incentivo deles para continuar a estudar, mas com todas as dificuldades de comunicação e condições financeiras para manter-se na Educação Superior, Beatriz prestou o vestibular somente para a faculdade pesquisada. Por meio da

orientação da intérprete que a acompanhou no terceiro ano do Ensino Médio e pelo contato com o cursinho comunitário ofertado à comunidade pela faculdade, conheceu o espaço universitário e foi aprendendo como poderia fazer para ingressar na Educação Superior, destacando:

[...] a mamãe [referência a avó] ligou para a intérprete para saber se tinha curso para entrar na faculdade. A intérprete falou que tinha o cursinho comunitário. Levei um susto. Eu não conhecia. A primeira vez que eu cheguei era difícil, deu muito medo de não conseguir intérprete. [...] como entrei depois da Julia, tinha intérprete (Beatriz).

No momento da realização do vestibular, sinalizou não ter encontrado dificuldades, pois conhecia o prédio da faculdade. Por ter sido aluna do cursinho comunitário, ela obteve instrução para inscrever-se no processo seletivo, identificando-se como candidata com deficiência auditiva e solicitando o acompanhamento de um intérprete de Libras durante a prova. Sobre esse momento, ela contou:

Eu fiquei muito nervosa. Quando tive a resposta que passei, fiquei muito feliz. Muito feliz! Passei na primeira fase, fiquei feliz e depois, na segunda fase, muito feliz! Precisava chamar os alunos que passaram na primeira chamada. Tinha que esperar para ver se passei. Quando passei, fiquei feliz, mas era para Arquivologia. Aí eu não fiquei muito feliz não. Foi diferente (Beatriz).

O procedimento de matrícula para estudantes aprovados em segunda chamada ocorre *online*, primeiramente. Após o ingresso, acontece a apresentação dos documentos, em um procedimento de matrícula presencial, no qual realizou as solicitações da secretaria de graduação. O primeiro dia de aula foi mencionado como difícil, mas curioso, enfatizando:

Eu senti. Eu via e ficava prestando a atenção no professor. Eu não entendia nada, mas prestava a atenção. O professor era legal, mas os alunos. Igual, vai desenvolvendo, desenvolvendo, desenvolvendo, sabendo. Está bem, está bom! Você está com vontade de escolher alguma coisa, dar alguma opinião. Ah! Eu queria fazer Pedagogia. É bom estudar e é importante. Eu preciso ensinar o surdo. O grupo de Arquivologia...o curso não era bom. Era muito difícil. Eu não sabia direito (Beatriz).

No primeiro dia de aula, Beatriz relatou a ausência de intérprete de Libras e a surpresa da professora ao notar que havia uma estudante surda na turma, conforme o trecho:

A professora perguntou para mim: você é surda? Confirmei que sim. A professora disse: mas é a primeira vez que eu vou dar aula para um surdo. A professora ficou assustada. A professora assustou e achou esquisito. Eu pensei, ouvinte? Não, sou surda! A professora assustou, porque viu o meu aparelho. Assustou porque tinha um surdo e não sabia (Beatriz).

Quando ocorreu a apresentação dos estudantes, durante a primeira aula da turma, Beatriz mencionou a dificuldade para comunicar-se. Ela é surda, mas domina a Libras e a oralidade. Além disso, consegue falar algumas palavras. Foi com essas ferramentas que tentou, com muita dificuldade, se apresentar aos colegas, relatando: “[...] dava para conversar um pouquinho com o professor. Eu falei para ela, se você faz Libras pode falar comigo” (Beatriz).

Quando questionada sobre o curso de Arquivologia e como seria a atuação profissional, Beatriz sinalizou: “Conheci o curso no cursinho comunitário. Lá falei sobre esse curso. A primeira vez que ouvi Arquivologia. O que é Arquivologia? Papel, organização, um monte de papel. Trabalha na prefeitura, trabalha no hospital. Tudo é papel!” (Beatriz).

Em relação à percepção de Beatriz sobre a acessibilidade na faculdade, ela mencionou as dificuldades encontradas quanto à sinalização dos lugares, por exemplo, na biblioteca. Assim como a falta de placas indicativas em Libras e colaboradores com os quais ela conseguisse obter informações por meio da língua de sinais, expondo:

Na biblioteca, às vezes, tem problema. Parece que não dá. Está trocado, tá errado. Não sei. Às vezes é uma confusão. Não tem nada.

No laboratório de informática, tem problema ainda. Tem tudo. Mas na Biblioteca não tem mais.

Eu tinha dificuldade de saber onde era aula. Em qual laboratório era a aula. Eu ia seguindo o ouvinte, observando onde as pessoas estavam indo. Eu não sabia onde era. Fiz isso até eu aprender onde eram as aulas e como fazia para chegar.

A primeira vez que eu fui na Biblioteca foi um sufoco. Eu não sabia onde era o lugar das coisas. Eu perguntava. Eu não sabia senha. Eu não sabia nada! Não tinha quem ajudava em Libras. Eu tinha que escrever no papel para a secretária da biblioteca poder me entender (Beatriz).

Para obter informações sobre acesso à rede de internet, aos dados na secretaria de graduação e ao sistema de gerenciamento de notas, Beatriz mencionou a dificuldade que enfrentou até aprender como poderia obter tais informações. Nos sinais de Beatriz:

No começo era difícil. Sempre de olho no ouvinte para fazer igual. Agora na faculdade muito, muito difícil! É sempre tudo muito pesado. Uma luta muito grande. Eu preciso estudar. É importante para eu conseguir um trabalho, casa. Então, precisa estudar. Precisa ter nota e precisa estudar (Beatriz).

O acesso ao material das aulas era realizado por meio de um *pen drive*. Beatriz salvava as aulas projetadas pelos professores das disciplinas e com esse material estudava e realizava as atividades do curso. Ainda mencionou a dificuldade de participar em sala de aula, de interagir nos trabalhos em grupo e da falta de atendimento por parte dos professores. Ela enfatizou que os professores são solícitos, mas não têm tempo para conversar ou entender suas demandas na disciplina ou nas atividades solicitadas, contando:

O professor não pergunta se a gente precisa de alguma coisa. Eu pergunto o que é essa palavra? Traduz para mim? Ele explica e eu entendo. Só a palavra do texto. Se ela não conhece a palavra que tem no texto. Não aprende. Eu pergunto para o professor e ele explica o que é, mas, por exemplo, professor está lá ensinando, dando aula, aí o professor fala para toda a sala, para todos os alunos. Se vocês precisarem de alguma coisa eu ajudo. O professor não tem tempo para a gente.

A disciplina, o professor não é igual. O surdo fica separado na disciplina.

[...]

Amigos de sala pergunta opinião e ajuda, mas o professor deixa a gente de lado. O professor não gosta, não gosta.

Por exemplo, o grupo de Arquivologia. Sempre a gente. Não tem nada para a gente. A gente fica quieta esperando tudo acontecer. O professor olha para mim e não quer me ver. O professor não quer ver. O professor olha todo mundo, mas não quer me ver. Ele não quer ver a gente. A vida é sua. Então, você fica só copiando, se precisar de alguma coisa nós trocamos só as duas. Os colegas têm medo da comunicação.

[...]

Eu fico prestando a atenção e perguntando para o professor. Eu não estou entendendo nada. Fala de novo. O intérprete que ajuda a fazer o trabalho (Beatriz).

Beatriz enfatizou que, durante a aula e nos trabalhos em grupo, sempre estão ela, Julia e o intérprete. Ela recebe ajuda dos colegas de turma, mas em poucos momentos e, no geral, não tem relação de proximidade com os demais estudantes de sua turma. Nos sinais de Beatriz: “*Os colegas ajudam só um pouquinho. Não tem inclusão de verdade dentro da sala e nem fora da sala, porque sempre só intérprete, eu e a Julia*” (Beatriz).

Em relação à realização das avaliações nas disciplinas do curso de Arquivologia, Beatriz destacou como realizava essas atividades:

Por exemplo em uma prova, a gente fica separada. A intérprete senta na nossa frente. O texto, a primeira pergunta lê e explica a pergunta. Rápido a gente escreve. A gente sabe a resposta e a gente escreve. Eu pergunto para a intérprete e ela vai falando para o professor. O intérprete precisa entender a questão e sinalizar para mim. Depois eu escrevo a resposta (Beatriz).

Nos trabalhos realizados em grupo, Beatriz mencionou fazer as atividades sempre com Julia e com o auxílio da intérprete. Os colegas de sala julgam ser o melhor arranjo, pela dificuldade de comunicação, e Beatriz avalia a situação da seguinte forma:

[...] tudo o que tem trabalho em grupo a gente faz sozinhas, porque os outros amigos da sala pensam que nós precisamos de intérprete porque falta a comunicação. Então a comunicação é sempre confusa. Então, é mais fácil deixar nós juntas com a intérprete (Beatriz).

Outro fato foi sobre a própria viabilização das aulas por meio da interpretação em Libras, bem como a dificuldade de comunicação com o professor sobre acontecimentos dentro da disciplina, expondo que:

Por exemplo, às vezes o professor não vem e não avisa nada, foi por e-mail. Não tem aula. Chega o intérprete. Não dá!

Ano passado nos duas tínhamos um intérprete de manhã. Nós duas ficamos sentadas de frente olhando, um de frente para o outro. Fazia a interpretação errado.

No ano passado teve dois intérpretes e nós não conseguimos entender a interpretação.

Eles ficavam trocando e eu não estava entendendo nada. Eles ficavam trocando e a Libras era muito fraca (Beatriz).

Beatriz mencionou uma situação que vivenciou e demonstrou o preconceito em relação à surdez, bem como a situação vexatória ocorrida pela dificuldade em comunicar-se, sinalizando:

Duas mulheres começaram a rir da gente. Ah, deixa! O azar é seu. Deixa elas duas, deixa elas para lá.

As duas pessoas conversavam, ficavam olhando para nós duas e dando risada. Todo dia, todo dia, todo dia. E nós duas quietinhas conversando. A gente ficava de lado. Então, precisa de respeito. Além de ser surdo, tem que ter respeito! (Beatriz).

Outra dificuldade vivenciada por Beatriz foi relacionada às atividades do curso de Arquivologia:

Ler os textos é difícil. É muito difícil [Faz expressão de desespero e o sinal de difícil]. Na aula eu só falto, quando não tem prova. Não pode ficar faltando, porque as notas caem. A gente perde as coisas e depois no ano que vem a gente tem que fazer de novo (Beatriz).

Além disso, enfatizou que, mesmo com dificuldade, o momento vivenciado no segundo ano do curso era melhor, destacando: “É boa! Tá Bem! Ótima! Agora está bom, porque tem intérprete. Mesmo assim é difícil. O curso é difícil!

Pesado! Tem um monte de matérias, mas eu estudo muito. Sempre leio para poder entender” (Beatriz).

Em relação às condições favorecedoras da permanência de Beatriz na Educação Superior, foi destacada a presença do intérprete de Libras e um trabalho de extensão realizado no período da tarde, que busca ajudá-la nas atividades da graduação. Esse trabalho de extensão está relacionado à Comissão de Acessibilidade e Inclusão local e seria iniciado no período em que ocorreu o encontro para a entrevista. Beatriz contou:

Igual a sala de tarde. Aqui na faculdade já começou. Mês que vem, de quarta-feira. Ajuda o intérprete no texto. É reforço. Ajuda a estudar. Começou agora e é de tarde. Por exemplo, eu faltava porque não conseguia estudar. Agora eu vou vir e vai me ajudar a estudar. No reforço é outro intérprete. De manhã na aula é um intérprete. Acabou a aula ele vai embora. De tarde vem outro intérprete ajudar. Antes não tinha nada. Começou agora. O reforço é um curso de nivelamento, estuda matemática e outras matérias. Não estuda Arquivologia (Beatriz).

Beatriz mencionou conhecer a Comissão de Acessibilidade e Inclusão local, expondo:

Eu conheço o grupo de acessibilidade. Eu conheci de perguntar sobre acessibilidade para surdo. Os contextos para o surdo. Depois teve a resposta. Aqui tem problema na faculdade. Eu vi no computador e depois um grupo de ouvintes e um intérprete veio falar comigo e com a Julia. Depois eles avisaram na sala sobre o reforço (Beatriz).

Para ela, a faculdade tem problemas em relação ao estudante surdo. Os funcionários têm dificuldade em compreender as dúvidas ou informar sobre algo, considerando tal situação como: *“Esquisito! Sente que é tudo esquisito. Sinto que quando chega no lugar, as pessoas ficam quietas” (Beatriz).*

Beatriz relatou conhecer outros estudantes com deficiência na faculdade. Além de Julia, ela conhece uma estudante com deficiência visual e um estudante com deficiência física (cadeirante). Contudo, não possui proximidade com eles. Ao sinalizar como se sente na faculdade, Beatriz enfatizou:

Eu me sinto bem. Eu estou bem. Mas é muito difícil. Eu pensava: eu não gosto da faculdade! Eu não gosto de vir aqui. Eu não gosto que as pessoas fiquem me olhando. Antes eu não gostava, mas agora é normal. A gente precisa fazer as coisas. Quando consegui o intérprete, fiquei muito feliz. Muito feliz! (Beatriz).

Quando questionada sobre o que compreende por atitudes de inclusão, Beatriz sinalizou:

O surdo e o ouvinte falta comunicação. Precisa muito da inclusão do surdo com o ouvinte. O ouvinte precisa aprender a Libras para poder ter comunicação com o surdo. Quando o ouvinte sabe Libras aqui na faculdade, eles dão atenção para nós podermos falar, dizer alguma coisa, perguntar e reclamar de alguma coisa. São curiosos! As pessoas que-rem falar com a gente para saber como fala.

Na Arquivologia tem um aluno que sabe um pouco de LIBRAS. Ele interpreta um pouco para nós. É muito bom, porque ajuda. O outro é curioso, então fica copiando os sinais (Beatriz).

Em relação ao mercado de trabalho, contou que nunca trabalhou formalmente. Foi voluntária em um curso de Libras para a comunidade em uma instituição filantrópica, que atende pessoas com deficiência física na cidade. Também mencionou o que pretende fazer após a faculdade, sinalizando:

Eu nunca trabalhei. Eu trabalhei com o curso de Libras na associação para deficiente físico. Fui professora lá.

Eu quero trabalhar com Arquivologia depois, mas eu penso que tem que esperar. Precisa ter a oportunidade. Por exemplo, quando eu tiver formada no curso, que tiver acabado. Eu vou trabalhar e fico pensando que eu tenho vontade de trabalhar com a Arquivologia, mas tem que esperar. Eu não sei se vou conseguir trabalho. Se vai ter oportunidade. Vou ter que esperar! (Beatriz).

Quando questionada se conhece a Lei de Cotas, Beatriz sinalizou:

Eu conheço a Lei de Cotas. No jornal falou que tem que ter 1%, mas muito pouco. É muito pouco! Não quero mais a

Pedagogia. Já foi! Com esse mesmo [referência ao curso de Arquivologia]. Esse é o futuro. Vida que segue! Em quatro anos acaba. [Faz expressão de cansada, sinal de estresse e ri].

Porque, por exemplo, se eu quiser fazer vestibular de novo, vai ser tudo de novo, de novo, de novo. Eu não quero! Não aguento! Estou cansada já! Melhor Arquivologia. Surdo e ouvinte precisa de união. Sempre lutei para comunicar. Sempre! (Beatriz).

A outra participante da pesquisa é Julia, estudante do curso de Arquivologia. Ela é solteira, tem 28 anos e tem uma filha de quatro anos. É pessoa com deficiência auditiva, caracterizada pela surdez profunda, usuária de Libras desde o Ensino Fundamental ciclo II e oralizada. Natural de Rondônia, mudou-se com a família para a cidade onde se localiza a faculdade há dez anos. Ela atua no mercado de trabalho como auxiliar de produção, tendo renda própria. Nunca recebeu auxílio da seguridade social ou da faculdade, residindo com seus pais e irmão. O pai é autônomo e a mãe faxineira.

Julia faz acompanhamento otorrinolaringológico via convênio médico, periodicamente. Gosta de passear, de redes sociais, brincar com a filha e estudar. Também gosta de fazer musculação. Concluiu o Ensino Fundamental no ano de 2009 e o Ensino Médio por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ambos em instituição pública de ensino. Em seguida, ingressou no curso comunitário preparatório para vestibular, ofertado pela faculdade. Inscreveu-se no processo seletivo para os cursos de Pedagogia e Arquivologia, contando com o acompanhamento de intérprete e tradutor de Libras. Ingressou na faculdade no ano de 2017 e participa de grupo de pesquisa.

Estudante do segundo ano no curso de Arquivologia e da mesma turma de Beatriz, ela iniciou a entrevista mencionando a vontade de ingressar na Educação Superior, por meio da Licenciatura em Pedagogia. Contudo, foi aprovada para o ingresso em sua segunda opção. Nos sinais de Julia:

[...] eu comecei a estudar Arquivologia. Eu comecei estudar aqui dentro [referência a faculdade], a conhecer a leitura e tudo isso. No começo foi muito difícil. Eu não conseguia perceber as coisas, tudo era muito diferente. Os textos, todo o conteúdo e disciplinas eram difíceis. Pela leitura eu não conseguia entender as palavras. Os textos eram muito pesados

e agora está melhor, porque estou junto com a Beatriz e nós ficamos trocando essa experiência e junto ficou melhor.

Eu prestei o vestibular e passei. Queria Pedagogia, mas também por causa da nota não consegui. Fiquei triste porque eu queria Pedagogia, mas eu não consegui! Então, Arquivologia eu não gostava, mas fui experimentar. Vou começar. Agora gosto!

Eu queria Pedagogia antes. Eu pensava já, na primeira fase, na segunda fase passei. Aí que bom, eu queria muito Pedagogia. Eu esperava a resposta da mulher intérprete para me ajudar. Eu passei na prova. Passei! Eu esperei, esperei a resposta (Julia).

Julia foi aprovada para o curso de Licenciatura em Pedagogia, mas não havia intérprete para ela nessa graduação. Ela foi aconselhada a migrar para a segunda opção, pois havia estudantes surdos no curso de Arquivologia e ela poderia fazer uso do intérprete de Libras. Nos sinais de Julia:

Eu passei na prova para Pedagogia, mas fiquei esperando uma pessoa para poder interpretar no curso de Pedagogia, mas não tinha. Então, eu precisei mudar de curso por causa do intérprete.

Eu queria muito. Tenho o sonho de fazer Pedagogia, porque eu quero muito ensinar as crianças surdas essa base. Eu combino com as crianças. Eu morro de vontade de fazer Pedagogia, mas agora mudou. Não era esse curso [Arquivologia] que eu queria. É uma coisa nova. Eu comecei e aí passei a gostar (Julia).

Julia foi questionada se a vontade de ingressar no curso de Pedagogia ainda existia e respondeu: “*Eu me acostumei. Está bom! Hoje eu não mudava mais de curso*” (Julia). Em relação a sua trajetória escolar e como foi o processo de aquisição da Libras em sua vida, contou:

Criança foi difícil. Estudei na escola pública. Eu estudava em escola pública e junto com outros surdos na sala e na sala de recurso. Tinha uma professora intérprete. Três professores nos anos diferentes. Três professores dentro da sala para cada aluno surdo.

Eu aprendi Libras com treze anos. Entrou na sala com a professora, um intérprete. Eu não sabia nada. Eu não sabia nada de Libras. Eu entrei na sala e achei muito estranho. Todo mundo que era surdo sinalizando e nossa! Eu não conheço isso, eu sabia muito pouco de Libras. Eu fazia muita leitura labial. Eu ficava quietinha, quietinha, sempre quietinha na escola. Eu ficava na minha, tinha medo porque eu não conhecia. Eu não tinha tido essa experiência. Parece que não combinava. Fui me desenvolvendo, comecei a entender, a aprender e fui aprendendo, aprendendo, aprendendo, até que eu comecei a me comunicar. Então, eu estava junto com o grupo de ouvintes, no primeiro, no segundo e no terceiro junto com ouvintes e fazia leitura labial dentro da escola. Depois eu mudei junto com o surdo, eu ficava com os ouvintes antes e depois com os surdos, também. Quando eu fiquei com os surdos, vi que combinava mais. Não falava nada, era só Libras, Libras, Libras. E aí eu falo pouco, porque a fala foi diminuindo. Eu falo um pouco, mas eu combino mesmo com a comunidade surda, onde a comunicação acontece. (Julia).

A família de Julia é ouvinte e apenas a mãe aprendeu Libras, conseguindo obter a fluência na língua. A comunicação na escola era complicada antes dos treze anos, pois dependia da oralidade para compreender os conteúdos escolares e a sua mãe era quem a ajudava com o professor ouvinte. Nesse percurso, já no Ensino Fundamental, tanto Julia quanto a mãe aprenderam a Libras com o intérprete que a acompanhava. Nos sinais de Julia:

O intérprete se sentava na minha frente. Eu me sentava sempre na frente e ficava olhando o professor sempre. O professor falava, falava, falava e eu tentava entender. Eu consigo oralizar, mas era muito rápido. O professor virava e ficava de costas para mim (Julia).

Na Educação Superior, Julia mencionou a dificuldade de acesso a um intérprete de Libras, expondo:

No ano passado [referência ao primeiro ano do curso de Arquivologia] eu sofri muito, porque não tinha intérprete. Para fazer a leitura o professor virava de costas.

Eu quero ver o professor. É importante eu ver o professor. Eu sou curiosa em saber, mas aí ele fala rápido, falava de cos-

tas e eu ficava tentando entender o que acontecia. Era muita confusão. Eu tinha um monte de dúvida. Eu não conseguia resolver essas dúvidas. Eu pedia para o professor falar mais devagar e ele me dizia que não tem como, não tem tempo e não tem intérprete. Tem muita coisa e falou [referência ao professor], para eu ir e abrir um processo. Já tem esse processo. Tem que esperar lá de São Paulo vir a resposta (Julia).

Julia ainda contou como foi a escolha em ingressar no Ensino Superior, relatando como foi motivada, bem como destacando a preocupação com a condição da surdez:

Eu fiquei pensando e os intérpretes da escola me falaram para ir e me motivaram a ir fazer [referência ao processo seletivo]. Eles me disseram que eu precisava continuar. Ah! Mas eu pensei que era difícil continuar e eu não conheço as coisas, as provas e tudo muito difícil. Na faculdade é difícil as provas. Eu pensei: eu não quero! Eu tenho medo!

É difícil, mas tem que ter força de vontade. Eu preciso experimentar. Aí eu pensei, fiquei na dúvida sim. O professor intérprete ajuda e o surdo precisa provar que pode entrar na faculdade, que tem vaga, que precisa trabalhar, que precisa desenvolver a base para as coisas e para fazer as coisas. O surdo no futuro... O professor vai se desenvolver.

[...]

Minha família também me incentivou. Incentivou. Vai poder fazer, é capaz...Vai!... Você vai conseguir. É luta! (Julia).

Ao mencionar porque escolheu a faculdade, Julia ressaltou o ingresso no curso comunitário preparatório para o vestibular e que nesse não havia intérprete. Sua mãe a acompanhava nas aulas como aluna do cursinho e interpretava o que o professor ensinava. Sobre essa situação, Julia contou:

Eu só fiz vestibular aqui [referência a faculdade]. Primeira vez que eu fiz vestibular foi aqui e passei aqui. Já tinha vindo um monte de vezes aqui e já estava acostumada. A primeira vez foi uma confusão. Sala eu ficava procurando junto com os ouvintes. Eu vi um grupo de pessoas que foram procurar a sala e eu fui junto. Já estava acostumada aqui há um ano ou dois anos.

Primeiro começou em 2014, no cursinho comunitário. Eu tinha dezoito ou vinte anos. Era jovem quando comecei no cursinho. Eu não conhecia e não tinha intérprete. Minha mamãe vinha junto.

Muito ouvinte, muito! Surdo não tinha. Minha mamãe vinha junto comigo. Eu ficava curiosa e ia trocando, trocando, trocando o professor. Difícil pra caramba! Mas eu precisava fazer a prova. Eu preciso passar na prova. Então, eu ia estudava e copiava as coisas. Ficava prestando atenção na mamãe e eu sempre curiosa. Eu quero! Eu quero! Eu quero! Eu quero aprender! Eu quero me desenvolver. Aí parou, porque consegui entrar na faculdade. Precisa de intérprete. Chama intérprete. Aí abriu o processo de novo. Aí teve que abrir o processo para conseguir intérprete. Luto, luto, luto e agora o surdo começou a desenvolver (Julia).

Julia mencionou que ingressou no cursinho comunitário devido à mãe ter descoberto que existia esse projeto na faculdade e que não havia custo. Nos sinais de Julia:

A mamãe ligou na faculdade e descobriu que tinha o cursinho. Ela me falou que tinha. Levei um susto! Eu não sabia que tinha. Não tem curso vestibular público. Entramos juntas. Não tinha intérprete e falaram para a minha mamãe que precisava de processo [Referência a busca pelo direito de um intérprete de Libras junto ao Ministério Público]. A minha mamãe que fez o processo, que foi atrás. O chefe do departamento de graduação conversava com a minha mamãe. A mamãe tinha coragem de vir aqui junto com os ouvintes. A mamãe vem junto e ajuda (Julia).

Em relação à expectativa de acessar o Ensino Superior e como foi esse processo, Julia lembrou: “Fiquei muito nervosa no dia da prova do vestibular. Muito! Muito nervosa! Foi terrível! Fiquei ansiosa. Quando soube que tinha passado fiquei muito, muito feliz! A matrícula foi na secretaria e foi fácil” (Julia).

Julia ainda sinalizou como foi seu primeiro dia de aula, contando que:

Eu comecei. Eu queria falar com a professora. Eu perguntei se era ouvinte e eu fiz sinal que era surda. A professora ficou assustada, que coisa diferente. Foi a primeira vez que eu vi. A professora me perguntou se eu era ouvinte? Para eu me

apresentar, ouvinte ajudou um pouquinho. Tinha uma aluna ouvinte que sabia bem pouquinho LIBRAS e me ajudou. Nossa que legal! Bom que tinha alguém que sabia LIBRAS na sala. Sabia datilologia (Julia).

Ao mencionar as dificuldades em relação à comunicação que enfrenta na faculdade, pontuou:

Às vezes falo que eu não conheço. Pergunto para o ouvinte o que é aquilo. A não conheço! Não conheço! Não sei! A sala do computador tem medo, porque não conhece e então precisa abrir mais. Ó mostra? É lá... vai! Aí ficava olhando, olhando, procurando. Tinha dificuldade de saber onde era aula no laboratório. Porque ouvinte sabe onde é e eu ia seguindo. Ia seguindo muitos ouvintes.

Na biblioteca tem secretária. A secretária falava para eu escrever. Ela [referência à atendente da biblioteca] me disse que não sabia Libras. Eu tinha que escrever.

Sempre de olho no ouvinte e aí fazia igual. É, tem que ficar com atenção (Julia).

Outro ponto mencionado por Julia foi o desempenho em sala de aula, a convivência com os colegas de turma, o acesso aos materiais de aula e a participação em sala de aula, expondo que:

No começo era difícil. Agora depende. Tem um pouquinho, não nove ou dez. Depende um pouquinho. Às vezes nove, às vezes 10.

O trabalho no projetor tem que pegar, copiar no pen drive. Coloca no pen drive e mostra no projetor. Todos os trabalhos faz com a Beatriz. Só nós duas.

O professor na sala de aula não pergunta para mim. Não ajuda muito. Só pergunta o professor. Não ajuda não. Depende. Só fala, fala muito rápido, explica tudo muito rápido. Não tem tempo de ajudar. Eu sinto, na minha opinião, que o professor deixa a gente de lado. Eu sinto isso!

Amigos normal! Mas na sala de aula as vezes tem confusão. O texto está errado, por exemplo, se eu fiz a tarefa e eu

entrego para o professor. Ele olha e fala que está errado. Ele manda fazer de novo. Aí o intérprete ajuda. Os outros alunos ajudam só um pouquinho. Assim, dá um papel, algum detalhe ou outro. Dentro da aula. Depois da aula não tem contato com aluno da sala. Eu gosto do intérprete. Muito bom! (Julia).

Julia continuou a enfatizar a importância do intérprete para permanecer na graduação em Arquivologia, relatando:

Quando não tinha intérprete, o professor falando, falando, falando, falando e eu já estava ficando nervosa, porque eu não conseguia. Não estou conseguindo ler a sua boca. Tem que ter paciência! Tem que ter paciência! Eu peguei o texto só e fui embora. Antes não tinha intérprete, o professor só falava.

Quando o intérprete não vinha. Estava cansado do trabalho e de tudo. Então, manda por e-mail as coisas que eu vou embora. Ele não podia ficar, precisava ir ao médico ou alguma coisa assim.

Outra vez tinha um homem e uma mulher e eles ficavam trocando, trocando e trocando. Eu tenho surdez profunda e então precisa de base. Não tinha base. Tinha que ser forte para poder interpretar. Para a gente se desenvolver em LIBRAS. Precisa ser certo e precisa ser formado. Tem que ter grau de instrução para conseguir e não só a base da Libras (Julia).

Nesse momento, Julia foi questionada se havia sentido ou passado por situações nas quais ela considerava ter sofrido preconceito. Ela respondeu:

Já passei! As pessoas que riem. [Julia faz o sinal de risada por várias vezes] é ouvinte. Ah! Cadê? Não tem intérprete? [Julia faz o sinal de risada por várias vezes]. Lembro de uma mulher que ficava lá falando: coitadinha, coitadinha, coitadinha. É difícil! É difícil! Não tem intérprete! Ficavam rindo da gente. De nós duas.

[...]

Elas ficavam olhando, ficava conversando com a Beatriz e o professor não sabia, ignorava. Ignorava o que o professor estava falando. Eu não sei, não estou conseguindo entender. O professor deixava de lado. Então, nós duas ficávamos conversando. Precisa de respeito! (Julia).

Para Julia, a maior dificuldade enfrentada na faculdade foi a interpretação em Libras, enfatizando:

Eu tenho dificuldade. O começo com o intérprete é muito difícil, não tem tanta base. É preciso falar muito. Ler textos é muito difícil. É muito difícil! Muito! Todo o material vem por e-mail. Igual para todo mundo. Tem que estudar muito.

Eu preciso falar a minha opinião para a intérprete. Por exemplo, na Biblioteca não estou entendendo essa confusão toda. Precisa ensinar certinho as coisas da biblioteca, porque no futuro da Arquivologia é importante saber como funciona a Biblioteca. É importante saber como explicar as coisas para as pessoas. O surdo não entende nada, então espera. Precisa dar a informação para as pessoas também, por exemplo, no curso de Arquivologia como que interpreta, como que acontece, para no futuro poder trabalhar.

O intérprete começou tarde na faculdade. Quando tem prova, por exemplo, ajuda (Julia).

Julia destacou o reforço que seria iniciado no período da tarde. Esse era um projeto de extensão, que colaborava com os trabalhos da Comissão de Acessibilidade e Inclusão local. Embora Julia considerasse o reforço uma ação positiva, ela desconhecia a comissão. Nos sinais de Julia: “Começou agora o reforço. Antes não tinha. Eu não conheço o grupo de acessibilidade. Um grupo de ouvintes foi na sala falar para participar do reforço. O próprio do surdo é só o reforço. Eu sempre vou para o reforço” (Julia).

Em relação à convivência na faculdade e a relação com os colaboradores, Julia sinalizou:

Quando chego nos lugares as pessoas ficam quietas. Acha que a gente é burra. Não, eu sou inteligente! Ouvinte as vezes acha que eu sou burra. Eu só não consigo me comunicar

com o ouvinte, mas eu passei na faculdade também. Pensa que a gente não sabe das coisas (Julia).

Julia mencionou que conhece outros estudantes com deficiência na faculdade. Tem contato com uma estudante com deficiência visual. Quando questionada sobre como se sentia na faculdade, Julia sinalizou:

Eu gosto daqui. Conhecimento!

No começo, lá atrás era muito difícil. Antes eu sofria e chorava. Nós duas [referência a Beatriz] chorávamos muito, uma com a outra. Calma! Calma! Tem que ter paciência! Tem que ter paciência! No ano passado [referência ao ano de 2018] foi muito difícil. Eu chorei e sofri muito, muito mesmo! Nós duas ficamos muito tristes. Mas precisa ter paciência, sempre muita paciência. Difícil se sentir nervoso, se sentir jogada fora, de lado. Não tinha vontade de fazer nada. Pensava: eu quero intérprete!

Quando conseguiu o intérprete me senti leve, feliz. Chorei muito! Sofri muito! Muita paciência! (Julia).

Para Julia, atitude de inclusão é:

Eu acho que o ouvinte precisa incluir o surdo. Tem que aprender em um curso de Libras, para aprender a se comunicar. Porque no futuro ajuda o surdo em outros setores a falar em Libras.

Quando o ouvinte sabe Libras, dá atenção para o surdo. Na sala de aula, tem colega que sabe um pouquinho de Libras. É legal quando a gente tem essa troca e essa ajuda (Julia).

Em relação ao mercado de trabalho, enfatizou a importância da Libras e do cumprimento da Lei de Cotas. Ela atua como auxiliar de produção em uma indústria e relatou como era sua experiência profissional, bem como manifestou o desejo de atuar na área da Arquivologia após a conclusão do curso. Nos sinais de Julia:

[...] precisa intérprete porque o ouvinte nunca consegue comunicar. Então, não tem vagas, às vezes, para o trabalho que eu vou fazer dentro da Biblioteca, em outros lugares que a gente pode trabalhar. Eu entrar sozinha é muito di-

fícil, a pessoa quando vai falar com comigo, ela não vai entender nada. Vai ser uma confusão. Então, precisa sempre de intérprete.

Por exemplo, na empresa [faz o sinal que representa o nome da empresa em que trabalha] ... Eu trabalho na empresa e posso me desenvolver lá, subindo de cargos por causa do curso de Arquivologia. Na empresa tem um monte de gente que sabe Libras, mas não é em todo lugar assim. Eu trabalho na empresa e consigo me comunicar. Em outros lugares é difícil. Falta quem entenda a Libras no trabalho.

Formada na Arquivologia posso trabalhar nos arquivos da empresa. Tem lei para o surdo trabalhar. Precisa do intérprete. Na empresa eu já sabia que tinha 1% de surdo. Muito pouco! Tem que melhorar, tem que vir surdo para aumentar. Eu fico brava! Na empresa ser 1%? Que isso! Vergonha! Mas é assim! [Expressão de decepção] (Julia).

Em relação ao sentimento de ter ingressado como uma pessoa surda no mercado de trabalho, Julia ainda relatou:

Porque o deficiente tem curso de computador, tem um monte de coisas que outras deficiências podem fazer. Na empresa, por exemplo, tem gente que não tem a mão, não tem braço. Tem curso de formação para poder entrar e tem adaptação para o deficiente. Tem empresa que não aceita isso. O deficiente pode. O surdo não pode. Para o surdo tem que ter intérprete. O surdo e o deficiente precisam de união. Tem empresa que não aceita o deficiente, por mais que tenha a lei. Se não tivesse a lei nós seríamos totalmente excluídos. Mas com a lei já é difícil, porque sem lei não ia ter oportunidade. Para o surdo é mais difícil por causa da comunicação e falta união do surdo com o deficiente. Sempre, muita luta para comunicar (Julia).

Julia ressaltou a necessidade de estabelecer a comunicação entre o ouvinte e o surdo. Sua trajetória no Ensino Superior é resultado de muita luta para conquistar o acompanhamento de um intérprete de Libras, bem como condições de acompanhamento nas atividades que envolvem a graduação em Arquivologia.

Notas de fim

4 A denominação “pessoas portadoras de deficiência” era a nomenclatura utilizada na época nas leis, portarias e documentos oficiais da União. Atualmente em desuso, mas desvela a trajetória histórica de referência a esse público nos documentos citados neste livro.

5 De acordo com Secchi (2013), pode-se definir como política pública a forma de atuação do Estado, por meio de ações geradas no âmbito do governo e/ ou por forças sociais em conjunto com especialistas da área a que se destina o documento, onde se definem orientações para conduzir ações na sociedade. A primeira Política Nacional de Educação Especial foi publicada no ano de 1994 (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 1994). As políticas públicas na área da Educação são efetivadas por meio de um Plano Nacional de Educação (PNE), no qual são descritas as diretrizes, metas e estratégias para a política pública que o originou. No ano de 2001, foi publicação o Plano Nacional da Educação, Lei nº 10.141/2001, que abordou a necessidade da construção de uma escola inclusiva, engajada no atendimento à diversidade humana (BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências).

6 No artigo 3º, parágrafo segundo da LBI nº 13.146/15 (BRASIL, 2015a), define-se desenho universal como: “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”.

7 Vocabulário controlado no qual são apresentados termos e conceitos obtidos pela análise de documentos realizada pelo Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC), formando uma relação entre si a partir de uma estrutura conceitual da área (INEP, 2020).

8 Os estudantes público da Educação Especial participantes da pesquisa receberam nomes fictícios, com a finalidade de resguardar o anonimato e preservar a referência de nomeação à pessoa.

9 O distúrbio miotônico é caracterizado por relaxamento muscular lento associado à hiperexcitação das fibras musculares que ocorre nos primeiros meses após o nascimento. A miotonia congênita autossômica dominante – doença de Thomsen – é uma doença muscular não distrófica causada por mutação no gene que codifica o canal 1 de cloreto do músculo esquelético (CLCN1). É clinicamente caracterizado por rigidez muscular e uma incapacidade do músculo para relaxar após a contração voluntária. A maioria dos pacientes tem início dos sintomas nas pernas, que mais tarde progridem para os braços, pescoço e músculos faciais. Muitos pacientes apresentam hipertrofia acentuada dos músculos dos membros inferiores. A fraqueza muscular transitória é um aspecto característico (CID-11, 2021).

10 Estudante com necessidades especiais é a denominação empregada nos documentos oficiais pela instituição de Ensino Superior, onde ocorreu o estudo de caso.

4. Qual(is) o(s) sentido(s) da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior

“[...] o controle coletivo e consciente pelos seres humanos, das relações sociais como produtos humanos, [...] é condição[...] para o desenvolvimento da individualidade humana livre e universal.”

(DUARTE, 2013, p. 53)

Ao constituir a pesquisa apresentada, o primeiro momento de coleta de dados foi realizado pela análise das leis que garantem o acesso à Educação Superior. Esse momento buscou identificar como a luta por direitos de pessoas com deficiência foi construída no âmbito da justiça e qual a sua contribuição para definir quem é o público da Educação Especial e o que é a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, a literatura científica favoreceu o entendimento desse movimento, destacando, em um segundo momento, estudos que investigaram a constituição desse público e que relataram o seu desenvolvimento humano, sobretudo pelo acesso à educação. Em um terceiro momento, foi almejada a análise de um caso, considerando a escuta de pessoas que constituem o público da Educação Especial na Educação Superior, vislumbrando a concepção desses participantes sobre a deficiência no acesso ao Ensino Superior. Esse percurso foi marcado desde o interesse pela Educação Superior, o ingresso e permanência nesse nível de ensino, como pela perspectiva de inserção no mercado de trabalho.

Ao buscar aprofundar o estudo das pesquisas que compunham o estudo de caso, foi possível obter dados para a análise da configuração textual, sendo considerados os seguintes questionamentos: Quem são os estudantes público da Educação Especial que acessam a Educação Superior? Quando esses estudantes decidiram acessar o Ensino Superior? Para quem eles realizam esse movimen-

to de conquista de uma profissão? Onde a ação de acessar o Ensino Superior ocorre? Qual a representação social desse lugar? Qual o contexto histórico da Educação Especial e do acesso à Educação Superior? Quando o estudante público da Educação Especial passou a acessar a Educação Superior? Por que esses estudantes decidiram acessar o Ensino Superior? Para que acessar esse nível de ensino? Como ocorre o acesso de estudantes público da Educação Especial na Educação Superior? O que é incluir no Ensino Superior?

Na busca de tentar compreender a densidade desses questionamentos, foi proposta a abordagem dos dados coletados em linhas gerais, buscando a relação do acesso à Educação Superior com os estudantes com deficiência e, em específico, sobre a concepção de deficiência contida no caso apresentado, em conjunto com a compreensão da diferença como uma construção social.

Em linhas gerais: o acesso dos estudantes com deficiência ao Ensino Superior

Ao abordar o ingresso no Ensino Superior por meio da fala dos estudantes com deficiência, foi possível identificar a importância do conhecimento, a motivação e a necessidade de desenvolvimento humano, o desejo de retomada de sua vida após a deficiência adquirida e, principalmente, o anseio pelo pertencimento social, promovido pela representação social que uma profissão confere ao ser humano. Segundo Woodward (2014, p.17-18):

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos (WOODWARD, 2014, p. 17-18).

São vários os percursos escolhidos, conquistados ou traçados para o ingresso no Ensino Superior pelos estudantes com deficiência. Aspectos importantes desse momento em suas vidas convergem com a escolha da profissão, o incentivo da família e o desafio de buscar desenvolver-se por meio do acesso à Educação Superior. Em Chartier (1991, p.180), tem-se a discussão sobre a representação social relacionada à apropriação social dos discursos, essa “pensada como o momento em que a aplicação de uma configuração narrativa [...] re-

configura sua compreensão de si e do mundo”, interfere na “história social dos usos e das interpretações [...] inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1991, p. 180).

Na fala dos estudantes público da Educação Especial, foram apresentadas características que possibilitaram identificar a representação social de uma profissão em suas vidas, bem como a superação do discurso da exclusão. Esse movimento foi relatado junto ao desejo de melhores condições de vida, a representação do estudo no seio familiar e a possibilidade da constituição do pensamento crítico e reflexivo.

Quando analisado onde ocorreu a inclusão desses estudantes no Ensino Superior, o advérbio foi utilizado para reconhecer a opção pelo lugar escolhido, mas, de acordo com Woodward (2014, p.18), também destacar que “[os] discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. Nesse sentido, a busca pelo acesso ao Ensino Superior não conduziu a revelação do lugar físico, mas do lugar social em que ocorreu o processo de inclusão desses estudantes com deficiência.

Segundo Mortatti (2000), ao compreender o texto como configuração textual, pode-se entendê-lo como lugar de sentido e uma representação da realidade, que, por meio do diálogo, foi o lugar de contestação do outro. Os estudantes mencionaram a escolha por uma instituição pública, constituída em um contexto de formação nas áreas de Saúde e Humanas, que dispõe de um centro de apoio especializado no atendimento às pessoas com deficiência. Além disso, optaram por esse tipo de instituição de ensino, cujo caráter organizacional e de gestão dessa unidade, ainda que pesem as burocracias e hierarquias, tem como princípio a democracia e a busca em reconhecer a pessoa com deficiência, mesmo que de forma incipiente, o que demonstra como a diversidade a constitui.

Outra referência foi feita aos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Relações Internacionais, amplamente reconhecidos por sua atuação na academia, bem como nos movimentos sociais locais, estaduais, nacionais e internacionais. Chartier (1991), ao discutir sobre a importância das representações coletivas, enfatizou o processo pelo qual essas passam a existir. Para Chartier (1991, p. 193) “[...] as representações sociais coletivas mais elevadas só têm existência, só são verdadeiramente tais, na medida em que comandam atos”.

A busca pelo Ensino Superior de caráter público foi destacada pelos estudantes com deficiência como uma confirmação de sua potencialidade intelectual e pelo lugar social ocupado. Além desses dois aspectos, destacaram a vontade de conquistar sua autonomia financeira e emancipação familiar. O desejo de ingresso em uma instituição de Ensino Superior pública e a representação social proporcionada por uma profissão conferem identidade ao estudante com deficiência, bem como combatem a baixa expectativa imputada às pessoas com deficiência, rompendo com a hegemonia na sociedade. Enquanto o estudante público da Educação Especial deseja desenvolver-se e conquistar o seu lugar na sociedade, essa contesta a sua capacidade e promove a sua invisibilidade social e política (MELLO, 2016). Tal conduta ocorre pela contestação da capacidade e/ou da aptidão do estudante, denominada na Antropologia por capacitismo.

Mello (2016, p. 3266) define capacitismo como: “[...] atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência”. A ocorrência do capacitismo pode ser exemplificada quando se relata que uma pessoa com síndrome de Down é uma simpatia, mas tem dificuldade de fazer operações matemáticas, ou quando uma pessoa com deficiência visual desempenha atividades acadêmicas digitais e são proferidos comentários como: “ele é cego, mas sabe utilizar o computador!”. Além disso, quando o estudante surdo, ao se comunicar em Libras, é compreendido pela comunidade acadêmica como uma pessoa que não tem capacidade para interagir.

Nesse contexto, ainda temos o cenário histórico do Educação Superior e pública. De acordo com Fávero (1980), a constituição das instituições de Ensino Superior no Brasil ocorreu em meio a um projeto ideológico, que tinha a representação profissional como uma forma de apropriação de poder na sociedade. Embora uma instituição de Ensino Superior pública tenha bases democráticas e de gestão autônoma na atualidade, essa ainda sofre com a interferência direta das ações do Estado, via Ministério da Educação, em sua política pedagógica e administrativa (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017). Essa condição impacta o acesso ao Ensino Superior por estudantes com deficiência, pois, embora seja um ensino de caráter público, pode restringir-se ao que apresentam Ribeiro (1969) e Fávero (1980) na análise da trajetória histórica da Educação Superior no Brasil, à elite e à hegemonia social.

Para o estudante com deficiência, a representação social de uma universidade pública os confere aptidão intelectual e reconhecimento social, devido

à oferta de vagas nessas instituições ser menor que a demanda de estudantes com interesse em ingressar em determinadas graduações, como as licenciaturas, por exemplo. Além disso, por sua organização, pois, ao serem representantes da pesquisa em diversas áreas no país, demonstram a competência formativa e o progresso do corpo docente formado por pesquisadores renomados. Outro fato é a condição financeira dos estudantes com deficiência, quando desejam uma profissão, mas só teriam condição de realizar essa conquista via ensino público, visto a desigualdade social existente no Brasil, que impacta diretamente a possibilidade de acesso à Educação Superior.

A necessidade de desenvolver-se, de encontrar seu lugar na sociedade, de romper com a exclusão, com o capacitismo e, principalmente, permitir-se viver, fez dos estudantes com deficiência indivíduos que buscavam constituir sua identidade e sua validade social, mas ainda não tinham clareza dessas categorias. Charaudeau (2009) abordou a constituição da identidade social e da identidade discursiva, apresentando aspectos que contribuem para a constituição do indivíduo e do sujeito. Para os estudantes público da Educação Especial, participantes da pesquisa, a identidade da pessoa com deficiência não está constituída ou não é revelada por uma série de fatores que estão inseridos em condições de produção, social, política, cultural, ideológica, da representação social da deficiência e da condição de ocorrência da deficiência na vida do indivíduo, seja de maneira congênita ou adquirida.

A condição social da deficiência compromete a interação do estudante com deficiência em relação ao seu desenvolvimento humano. Nas palavras de Woodward (2014, p.18):

Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos (WOODWARD, 2014, p.18).

Os estudantes com deficiência não apresentaram identidade social em que se revelasse a condição de público da Educação Especial. Quando, em sua apresentação, os participantes mencionaram a deficiência, em seguida enfatizaram a escolha e ingresso no Ensino Superior como um rompimento com a condição de baixa expectativa de seu desenvolvimento humano. Ao falarem sobre a escolha em ingressar no Ensino Superior, os estudantes com defi-

ciência demonstraram a importância social de uma profissão na constituição da identidade desses sujeitos. Duarte (2013, p. 9) apresentou a “dinâmica essencial da autoprodução do ser humano por meio da atividade vital humana, o trabalho”. Ainda em Duarte (2013, p. 23):

[...] o trabalho como atividade vital humana, não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas uma atividade que assegura a existência da sociedade (DUARTE, 2013, p. 23).

Há a busca por não serem reconhecidos somente como pessoas com deficiência, mas também como fisioterapeutas, cientistas sociais, internacionalistas, biblioteconomistas, terapeutas ocupacionais, filósofos, arquivologistas, entre outras profissões almeçadas pelo acesso à Educação Superior. No entanto, o receio em adentrar esse espaço, a possibilidade de julgamentos e a ausência de condições de permanência foram enfatizadas de forma subsequente ao relato sobre o “porquê” ingressar no Ensino Superior.

Nesse sentido, buscar a atividade vital perpassou reconhecer a identidade “deficiência” em suas vidas. Nas palavras de Duarte (2013, p. 64): “[...] há o ser sem a consciência, porém não há a consciência sem o ser”. Nesse sentido, as estudantes surdas fizeram o caminho inverso em relação ao reconhecimento como pessoa com deficiência. A interação social das estudantes no acesso à Educação Superior é determinada pela presença ou ausência do intérprete/tradutor de Libras. Além disso, elas apresentam a identidade social e indicam como lutam para serem reconhecidas como estudantes surdas e para serem atendidas em suas necessidades.

Em Goffman (1988-2012), foi apresentada uma reflexão crítica sobre a percepção da pessoa com deficiência em relação à condição social de deficiência. Como ela vivencia a realidade, denominando a deficiência como “um atributo diferencial vergonhoso”, e como tal cenário constitui a identidade social, inclusive negando a identidade da pessoa com deficiência ou manipulando-a. Nas palavras de Goffman (1988-2012, p. 12):

[...] a pessoa com um atributo diferencial vergonhoso pode romper com aquilo que é chamado de realidade e tentar obstinadamente empregar uma interpretação não convencional do caráter de sua identidade social. (GOFFMAN, 1988-2012, p.12)

Vigotski, em sua última aula proferida a professores em formação, que foi transcrita e, posteriormente, traduzida por Prestes e Estevam (2017), enfatizou a importância do desenvolvimento da consciência. Para Vigotski, “a realidade vivenciada refrata as sensações e o pensamento, constituindo-os de maneira diferenciada no tempo. A consciência é reflexo da realidade, essa em constante modificação” (PRESTES; ESTEVAM, 2017, p. 211). No entanto, quando abordada a condição social da deficiência e as relações sociais, o desenvolvimento da consciência torna-se fundamental para a constituição da identidade e da compreensão de indivíduo e de sujeito.

Saviani (2012, p. 8), ao analisar a pedagogia da exclusão, colabora para a reflexão sobre como a ideologia compromete o desenvolvimento da pessoa com deficiência. A ordem econômica capitalista não permite um lugar para todos na sociedade. Nas palavras de Saviani (2012, p.8),

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar, da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado introjetar a responsabilidade por essa condição. [...] Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidade ele não atinge a desejada inclusão, isto se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis (SAVIANI, 2012, p. 8).

Por outro lado, enquanto indivíduo, o estudante com deficiência pode apresentar características que não favorecem a interação, mas o constituem enquanto pessoa. Nessas circunstâncias, a constatação do coletivo ao qual estão inseridos pode questionar a capacidade de uma pessoa com deficiência, seja pela incompreensão e julgamento de sua condição social ou por exigir demasiadamente dele, negando a “inclusão”.

Em contrapartida, ao passo que a sociedade possa ofertar a inclusão como benevolência, em vestes neoliberais, concedendo a oportunidade de inserção social e não de constituição da identidade da pessoa com deficiência, ao público da Educação Especial também é possível, nas palavras de Goffman (1988-2012, p. 9):

[...] que um indivíduo não consiga viver de acordo com o que foi efetivamente exigido dele e, ainda assim, permanecer relativamente indiferente ao seu fracasso; isolado por sua alienação, protegido por crenças de identidade próprias,

ele sente que é um ser humano completamente normal e que nós é que não somos suficientemente humanos. Ele carrega um estigma, mas não parece impressionado ou arrependido por fazê-lo (GOFFMAN, 1988-2012, p. 9).

Nesse sentido, como constituir a identidade da pessoa com deficiência e romper com a dicotomia do indivíduo e do coletivo? Para compreender a condição social da diferença, faz-se necessário reconhecer-se como indivíduo, ou seja, como uma pessoa que compõe uma sociedade organizada. Contudo, essa sociedade não compreende ou não deseja reconhecer o indivíduo com deficiência, por esse ser um desviante (GOFFMAN, 1988-2012). Em Woodward (2014, p. 19), “[t]odas as práticas de significação que produzem significado envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”.

Nesse cenário, a incompreensão das diferenças foi elaborada em uma tríade, sendo essa constituída pela normalidade, identidade e alteridade (GOFFMAN, 1988-2012; SPINK, 1999; SKLIAR, 2003, 2009; SILVA; HALL; WOODWARD, 2014). Quando o estudante com deficiência fala sobre a sua necessidade de desenvolver-se e sobre a dificuldade de seguir os padrões impostos pela sociedade, temos a normalidade como determinante de uma única identidade (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014; SKLIAR, 2019). Ao ser considerado desviante, o estudante com deficiência no Ensino Superior encontra-se na área da exclusão, pois não se relaciona com as características esperadas para um universitário.

De acordo com Ferreira, M. (2005), o sujeito é constituído no campo da linguagem, compreendendo-a, como expôs Benveniste (1988), como interação entre sujeitos. A busca pelo desenvolvimento do estudante com deficiência apresenta-se prejudicada em relação à interação, visto que os impedimentos gerados pela incompreensão de suas diferenças podem retirar, logo no início, a condição de acesso à Educação Superior, bem como enfatiza e reafirma as barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, da informação e tecnológicas existentes na sociedade e registradas pela literatura científica. Nesse sentido, a constituição da identidade de estudante com deficiência passa a ser uma condição para o acesso e derrubada das barreiras mencionadas, quando se vislumbra o desenvolvimento humano.

Esse processo ocorre pela consciência da condição social de público da Educação Especial e pela identificação de suas necessidades como indivíduo.

Contudo, esse processo passa pelo reconhecimento coletivo. Para compor o coletivo de estudantes com deficiência, faz-se necessário, de acordo com Pinheiro (1998), que o indivíduo se reconheça como sujeito. Nessa circunstância, segundo Ferreira, M. (2005) e Skliar (2003, 2006, 2019), é preciso que o estudante público da Educação Especial exista no interior da ação de acesso ao Ensino Superior como indivíduo e como agente.

Enquanto indivíduo, necessita de espaço para desenvolver a consciência sobre a sua identidade social, reconhecer-se como indivíduo e constituir-se como sujeito. Esse processo resulta do estabelecimento de sua linguagem e da alteridade. Nas palavras de Goffman(1988-2012, p. 108): “Está, então, implícito, que não é para o diferente que se deve olhar em busca da compreensão da diferença, mas sim para o comum”.

Retomando o conceito de sujeito apresentado no capítulo três desta obra, como o sujeito do discurso, que se apresenta polifônico, síntese de diferentes vozes social, histórica e ideologicamente situadas (MORTATTI, 1999, p. 70) e, complementando a compreensão desse conceito em Pinheiro (1998), quando enfatiza-se as características de ambivalência e descentralidade que constituem um sujeito, sendo essas determinadas, também, pelas relações de produção, de poder e sociais.

Ainda em Pinheiro (1998), destaca-se como o indivíduo torna-se sujeito por meio do processo social de interpelação. O processo social de interpelação, que ocorre pela presença da linguagem e da alteridade. Como mencionado, anteriormente, a linguagem compreendida como interação permite ao estudante com deficiência reconhecer-se como indivíduo e sujeito. No entanto, esse processo ocorre pela presença do outro, pela interação e pelo diálogo. Para Skliar (2006, p. 20), a alteridade refere-se a “[...]existência de outro ser e não uma diferença entre dois seres [...]”, sendo nesse ponto a constituição da relação entre diferença e identidade, pois, de acordo com Skliar (2006, p. 20): “[...] aquilo que determina a diferença determina também a identidade”.

O movimento de escolha em ingressar na Educação Superior foi direcionado na fala dos estudantes com deficiência, em um primeiro momento, a sua família. A necessidade de mostrar para seus pais e/ou cônjuges, principalmente, a capacidade para dar continuidade ao seu desenvolvimento humano, por meio da conquista de uma profissão ou de uma mudança em sua trajetória profissional. Logo em seguida, a necessidade de mostrar para a sociedade, no geral, como

uma pessoa com deficiência pode e tem o direito de fazer escolhas próprias e condutoras de um percurso acadêmico e/ou profissional, que busca enfatizar a validade social desse grupo. Além disso, de mostrar para a comunidade acadêmica o potencial que pessoas com deficiência podem ter, uma vez que consigam acessar o Ensino Superior, contrapondo a baixa expectativa na formação acadêmica e a dificuldade de acessibilidade.

No entanto, ainda se tem dentre os sujeitos que constituem a comunidade acadêmica o professor. Nesse cenário, faz-se necessário que o professor seja, conforme Duarte (2013, p. 8) um “media[dor] de abstrações”. Nas palavras de Duarte (2013, p. 8):

[...] conhecer a concretude do indivíduo-aluno não se limita, no caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir a ser. Esse conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas possibilidades desse vir a ser e, conseqüentemente, contra outras (DUARTE, 2013, p. 8).

Nesse contexto, ao estudante com deficiência resta a autoafirmação como princípio almejado para seu desenvolvimento profissional, pois enquanto busca apresentar “para quem” a escolha de ingressar nesse nível de ensino ocorreu, o estudante apresenta para si o desafio e a angústia de vivenciar esse momento, tendo que derrubar barreiras, rótulos e questionamentos sobre sua potencialidade intelectual, física, acadêmica e social (MELO, 2014). Assim, ele busca constituir-se enquanto estudante com deficiência na Educação Superior e para isso inicia uma árdua luta para a sua permanência nesse lugar — instituição pública —, com o objetivo da conclusão como licenciado ou bacharel em determinada área do conhecimento. Nas palavras de Benveniste (1988, p. 287):

A consciência de si só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade — que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu. Vemos aí um princípio cujas consequências é preciso desenvolver em todas as direções. A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso,

eu propõe (sic) outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco — ao qual digo tu e que me diz tu (BENVENISTE, 1988, p. 287).

Assim como qualquer indivíduo busca constituir sua identidade social por meio do trabalho e ter uma representação social caracterizada por essa identidade profissional, o estudante com deficiência também deseja desenvolver tais conceitos em sua trajetória de vida. Os estudantes com deficiência almejam ser reconhecidos por meio da atividade de trabalho, bem como conquistar todos os aspectos relacionados a ela, como a emancipação familiar e a independência financeira. No entanto, esse processo não é algo facilmente desenvolvido, pois o primeiro entrave já se inicia no seio de sua família, que pode ou não apoiar esse movimento. Nesse sentido, Teixeira (1953, p. 5) enfatizou que “[o] livre desenvolvimento do homem só se ergue ante a sua consciência”.

Então, como desenvolver a consciência do estudante com deficiência no ingresso ao Ensino Superior? Duarte (2013, p. 59) define a alienação como: “[...] um fenômeno social objetivo, um processo em que as relações sociais impedem, ou ao menos limitam, a concretização das máximas possibilidades de vida humana na vida de cada indivíduo”. Duas possibilidades encontradas para compreender esse movimento no grupo familiar pautam-se no medo do preconceito a ser enfrentado pelo estudante com deficiência, além de questões financeiras, quando o estudante possui benefícios provindos de programas de assistência social do Estado.

Ademais, todo o processo de ingresso, permanência e conclusão da Educação Superior para o estudante com deficiência pode ser determinado ou, ao menos, construído pelo seu entendimento, comportamento e representação como sujeito na comunidade acadêmica. O primeiro fator determinante para o acesso ao Ensino Superior ocorre da compreensão do estudante como pessoa com deficiência, compreendendo a sua identidade social. Por outro lado, o sentido desse movimento não é caracterizar a pessoa e classificá-la apenas para fins de reconhecimento como público da Educação Especial, mas de compreender a identidade da pessoa com deficiência como necessária para a constituição desse indivíduo que necessita buscar o cumprimento da legislação, que prevê o acesso ao Ensino Superior.

O risco de apresentar-se como estudante com deficiência insere essa pessoa na representação social da deficiência e, em consequência, no estigma causado

por essa condição social (GOFFMAN, 1988-2012). Fato que foi apresentado pela maioria dos participantes com deficiência, quando procuraram desvencilhar-se dessa condição, por vezes, na ausência de espaço para o diálogo sobre esta diferença e o risco de incompreensão do outro.

Em Freire (2016, p. 162), compreende-se que “[o] diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e crescem um com o outro”. Ainda em Bakhtin (1997), encontra-se a importância da escuta da palavra, no sentido de enunciação, como uma relação dialógica. De acordo com Bakhtin (1997, p. 295), “[o] diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica de comunicação verbal”. No entanto, é necessário saber qual a sua identidade e o quanto ela constitui as escolhas de vida e o lugar social, no qual o estudante com deficiência ocupa e/ou deseja estar.

Nesse cenário, pode-se questionar: quem é o estudante com deficiência que acessou o Ensino Superior? Saviani (2003, p. 81) enfatizou a necessidade de conhecer o indivíduo concreto, sendo esse “a síntese de inúmeras relações sociais”. Na fala dos estudantes com deficiência que participaram da pesquisa, a deficiência é uma marca da qual eles não querem ter, ou ao menos dizer em uma apresentação, logo após mencionar o seu nome. Nenhum deles disse: “Prazer! Sou Felipe, pessoa com deficiência física”. Pelo contrário, mesmo os estudantes com deficiência que falam assumidamente sobre a condição de pessoa com deficiência expressam desconforto ao abordar essa condição. A expressão de tristeza, de incômodo, a mudança no tom de voz, certa inquietação e respiração mais profunda foram apresentadas pelos estudantes com deficiência entrevistados.

Todos os entrevistados, ao abordarem essa questão, demonstraram o quanto esse tema os afeta psicologicamente, remetendo-os a um período de suas vidas de sofrimento e incompreensões, algumas que permanecem na atualidade e são identificadas em suas falas com tristeza e emoção. Por outro lado, alguns estudantes com deficiência apresentaram falas que demonstraram como galgaram condições psicológicas e estruturais para buscarem o seu desenvolvimento humano e assumirem as identidades que lhes pertenciam, como, por exemplo, raça, gênero, sexualidade e vulnerabilidade social.

Além dessas questões, foram descritas situações e circunstâncias promotoras do entendimento dos estudantes com deficiência sobre essa diferença, bem como sobre a diversidade de aspectos que os compõem enquanto pessoas,

membros de uma sociedade e de vários coletivos. A busca por sua individualidade também é destacada como resultante de muita luta, seja essa no seio familiar ou na sociedade. Nas palavras de Duarte (2013, p. 53), “[...] o controle coletivo e consciente pelos seres humanos, das relações sociais como produtos humanos, [...] é condição [...] para o desenvolvimento da individualidade humana livre e universal”.

A fala dos estudantes com deficiência sobre a experiência de ingresso no Ensino Superior apresentou a incessante luta por espaço para desenvolver-se intelectual e socialmente. Acessar o Ensino Superior foi resultado da insistência por parte do estudante com deficiência em enfrentar diversas barreiras para o seu desenvolvimento desde a Educação Básica. Quando ele decidiu continuar sua trajetória de estudo, vislumbrando o acesso à Educação Superior, deparou-se com a repetição de barreiras, principalmente a atitudinal.

A Educação Superior foi constituída e apresentada em sua história como um lugar competitivo e que seleciona os que chegam a esse nível antes mesmo de seu ingresso. Por outro lado, apresenta-se como “aberta” à inclusão de pessoas com deficiência, principalmente as instituições públicas, mas essas não alteram ou intervêm nos diversos protocolos acadêmicos, já estabelecidos por décadas, e os seus planos político-pedagógicos, repetidamente premiados, em busca de tratar do acesso ao Ensino Superior por estudantes com deficiência como direito humano. No entanto, não negam a necessidade de discutir e elaborar medidas para atender ao estabelecimento de uma política de ações afirmativas, bem como de ações para o atendimento a estudantes público da Educação Especial, viabilizando a constituição de comissões gestoras e cumprindo a lei.

Ao decidir ingressar no Ensino Superior, alguns estudantes com deficiência vislumbram um ambiente que os iria acolher e fornecer condições para a sua permanência e desenvolvimento profissional. Além do que, falaram como ambicionaram e se dedicaram para alcançar essa oportunidade. No entanto, já no processo seletivo, ou mesmo no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), relataram as diversas experiências que tiveram ao realizar as avaliações e a luta que travaram a cada tentativa de galgar um novo patamar de aprendizado em suas vidas. Nesse sentido, o estudante com deficiência buscou afirmar-se como pessoa, como indivíduo capaz de desenvolver-se, na busca por acolhimento, pertencimento e oportunidade de contribuir na sociedade. Ser reconhecido como um cidadão.

Por outro lado, a dificuldade em lidar com a diferença prejudica a sua interação e o reconhecimento coletivo perante a instituição de ensino, bem como o entendimento de sua realidade e a busca pelo desenvolvimento de sua consciência e emancipação. À instituição de Ensino Superior não é permitido, legalmente, negar o ingresso de estudantes com deficiência. No entanto, ela não oferece as condições mínimas, como, por exemplo, acessibilidade para cadeirantes, em que o estudante com deficiência física possa ter condições de locomoção pelo espaço universitário. Além disso, o cumprimento do direito ao ingresso no Ensino Superior foi desempenhado pelas instituições de Ensino Superior públicas e privadas, por determinação do Ministério Público, em grande parcela dos relatos de acesso à Educação Superior. São várias as situações descritas pelos estudantes com deficiência em relação às barreiras estruturais, comunicacionais, de acessibilidade e, principalmente, atitudinais (WATZLAWACK, 2011; MENDES, 2015; ARAÚJO, 2015; ALVES, D., 2015; SILVA, L., 2017; SHIMITE, 2017; BRUNHARA et al., 2019).

Ao acessarem o Ensino Superior, as dificuldades de condições de permanência são repetidas na vida do estudante com deficiência. A mudança de tais condições pode ser identificada na fala de parte dos estudantes com deficiência, mas de modo individual, por sua postura diante dessas situações já vivenciadas no passado. A contestação nesse momento foi a identidade da pessoa com deficiência, a consciência do estudante com deficiência perante essa repetição, a sua postura diante dos ocorridos e a emergência em cobrar condições para que possa ter sua vida acadêmica. A liberdade de receber tais comportamentos ou ações por parte da comunidade acadêmica e trabalhar suas intenções e enfrentamento perante essas demonstrou a emancipação desse estudante com deficiência e a luta social pelo direito à diferença. Nas palavras de Duarte (2013, p. 33):

Não há história social se não houver transformação da realidade humana, se não houver desenvolvimento. Mas não há desenvolvimento humano se não houver transformação das necessidades humanas, seja pela modificação das formas de satisfação de necessidades anteriormente existentes, seja pelo surgimento de novos tipos de necessidades (DUARTE, 2013, p. 33).

A instituição de educação superior deve cumprir a lei, garantindo condições de acesso para o estudante com deficiência, bem como este necessita reconhe-

cer-se na condição de público da Educação Especial, usufruindo do direito de atendimento às suas necessidades acadêmicas e de acessibilidade. Por outro lado, não se pode creditar à instituição de Ensino Superior toda a responsabilidade de atender as necessidades do estudante com deficiência, para que este conquiste uma profissão. Assim como não se pode depositar no estudante com deficiência todo o esforço para transpor as dificuldades de ordem social, cultural, econômica e atitudinal para que ele possa se desenvolver.

Em conjunto, instituições e estudantes com deficiência necessitam questionar o sistema educacional de Ensino Superior e a organização social no tocante às diferenças. Nas palavras de Alves (2016, p. 124):

[...] a violência simbólica dá-se por meio da imposição de um arbitrário cultural dominante que é legitimado por instrumentos de dissimulação que têm como função levar ao desconhecimento da verdade objetiva dessa violência, contribuindo eficazmente para a conservação e reprodução da estrutura das relações de força entre as classes que materializam esse arbitrário cultural dominante em conteúdos e estratégias do sistema de ensino através da ação pedagógica (ALVES, E., 2015-2016, p.124).

De acordo com Alves, E. (2015-2016), deve-se lutar contra a violência simbólica do arbitrário cultural para com as instituições de ensino, agregando a essas a responsabilidade de prover condições sociais e ações pedagógicas para, como nesse estudo, compreender a diferença humana e superar a baixa expectativa em relação à pessoa com deficiência, bem como combater o anonimato. Cabe à educação e à sociedade promover o diálogo sobre a questão das diferenças humanas e a incompreensão da condição social da deficiência. No entanto, é necessário que a pessoa com deficiência possa reconhecer-se nessa condição e junto ao seu coletivo lutar por seus direitos e pelo cumprimento desses, usufruindo de todas essas conquistas, como, no caso, do acesso à Educação Superior.

Direito à diferença

“[...] identidades são construídas por meio de atos de fala”.

(CHARAUDEAU, 2009, p. 2).

A compreensão das diferenças pela comunidade acadêmica demonstrou uma parte da realidade da condição social da deficiência. Por meio do caso apresentado, foi possível aprofundar o entendimento sobre a construção social da diferença e buscar elementos que promovessem a reflexão sobre o acesso à Educação Superior por estudantes com deficiência, desde a análise da legislação, da literatura acadêmica e da realidade, retratada em um caso. Contudo, para além do acesso, foi possível conceber à luz da teoria do discurso, da história da Educação Superior no Brasil, das leis, da constituição do sujeito, da identidade da pessoa com deficiência e da Educação Especial elementos para entender como o processo de inclusão está sendo concebido pela comunidade acadêmica, bem como contestar a forma em que tem ocorrido na sociedade.

A sociedade, em seus diversos contextos, por exemplo, nas relações sociais, na organização governamental, privada, política e em ambientes educacionais, tem apresentado maior visibilidade e debate sobre as questões sociais, as ações afirmativas e o enfrentamento dessas agendas no sentido de buscar a evolução do homem, fomentando o seu pertencimento ao gênero humano em busca da humanização (DUARTE, 2013). Certamente que, em alguns desses contextos, o debate sofre maior resistência, como nas organizações privadas, nas relações sociais e/ou em algumas organizações políticas. No entanto, no percurso histórico brasileiro as diferenças foram “abafadas” por múltiplos fatores e intenções. Ao passo que o desenvolvimento humano foi sendo desejado pelos indivíduos, a necessidade de enfrentamento de toda forma de dominação foi ganhando força e as diferenças passaram a ser visibilizadas.

Nesse cenário, temos a deficiência compreendida como uma característica biológica e/ou adquirida não desejada. A Antropologia apresenta essa questão quando analisa as diversas famílias de seres vivos, por exemplo, os mamíferos. Segundo Blumenfeld (2020), um animal, quando sofre um acidente ou nasce com uma má formação, é desprezado e deixado pelo grupo pertencente a sua família. Os animais o compreendem como inapto para seguir no bando ou

na manada. A história supera essa questão primitiva, apresentando o primeiro indício de civilização, quando o homem percebe seu par com dificuldade de acompanhar o grupo, seja por uma característica biológica e/ou adquirida. Ao fazer essa opção de cuidar e acolher esse indivíduo, a questão social emergiu, pois o homem passa a considerar seu par incapaz, mas não o desconsidera enquanto ser vivo (BLUMENFELD, 2020). De acordo com Goffman (1988-2012), a deficiência passa a ser reconhecida como uma condição social, mas entendida como um atributo diferencial vergonhoso.

Mas quem é o indivíduo com atributo diferencial vergonhoso? Quem é o indivíduo incapaz? Quem é o indivíduo anormal? Afinal, quem possui a deficiência?

De acordo com Charaudeau (2009, p. 1),

[...] a identidade é o que permite ao sujeito tomar consciência de sua existência que se constitui atrás da consciência de seu corpo (um ser lá no espaço e no tempo), de seu conhecimento (seu conhecimento de mundo), de seus julgamentos (suas crenças), de suas ações (seu poder de fazer).

[...]

É somente percebendo o outro como diferente que pode nascer a consciência da identidade. A percepção da diferença do outro constitui antes de mais nada a prova da sua própria identidade, que depois se torna uma: “ser o que o outro não é”. [...] Quanto mais forte essa consciência do outro, mais fortemente se constrói a consciência a identidade própria. Isso é o que chamamos de princípio da alteridade. Essa relação com o outro se estabelece por meio de trocas que fazem com que cada um dos parceiros se reconheça semelhante e diferente do outro (CHARAUDEAU, 2009, p. 1).

O homem com atributo diferencial vergonhoso não se reconhece enquanto indivíduo (GOFFMAN, 1988-2012). Skliar (2003, p. 43) enfatizou que “proibir a diferença supõe unicamente afirmar a mesmidade. Instalar-se em um tempo em que só acontece o mesmo”. Ao abordar a categoria mesmidade, expôs o quanto o homem necessita de seu par para constituir sua identidade. Sem o outro, não seria possível ter o indivíduo e o sujeito. Entretanto, esse percurso

do eu e do outro não é claro, pois é atravessado pela mesmidade e pelo tempo. Em Skliar (2003), a mesmidade seria a busca pela normalidade, por saber da existência da condição social da deficiência, mas manter essa diferença para reforçar a condição do corpo íntegro e perfeito, bem como apropriar-se dessa condição para a manutenção do atendimento à deficiência na sociedade. Skliar (2003, p.39) afirma que “a mesmidade proíbe a diferença”.

Em relação ao tempo, Skliar (2003, p. 38) enfatizou o “tempo como diferença”, discutindo como essa categoria atua sobre a compreensão de indivíduo e de sujeito por aquele homem com atributo diferencial vergonhoso. Nas palavras de Skliar (2003, p. 38):

Existe um tempo do outro que é conhecido e reconhecido pela mesmidade como o único tempo possível; um tempo do outro que foi inventado, domesticado, usurpado, ordenado, traduzido e governado a partir das metáforas temporais da repetição, do constante, do cíclico, do linear e do circular. Assim como existe também um tempo do outro que (nos) é irreconhecível, indefinível, inominável e ingovernável (SKLIAR, 2003, p. 38).

Em Skliar (2003) e Charaudeau (2009), o reconhecimento da diferença torna-se um aspecto essencial para constituição da identidade da pessoa com deficiência. No entanto, esse processo guiado pela mesmidade de um lado e por outro pelo tempo conduzem o homem com atributo diferencial vergonhoso a reconhecer-se enquanto pessoa e, por conseguinte, à condição social de pessoa com deficiência. Esse percurso, em um primeiro momento, pode ser apresentado com uma trajetória positiva, porém, não se mantém enquanto luta pelo direito à diferença e ao ser. Nesta obra, tem-se a preocupação de destacar a importância da constituição da identidade da pessoa com deficiência como expressão do direito ao desenvolvimento humano disperso no tempo, mas também há a necessidade de enfatizar que esse processo é o início, uma pequena parte do que uma pessoa com deficiência precisa conquistar. Como bem menciona Brecht (1986, p. 121): “[v]ocê tem que assumir o comando”.

Pensando nesse início, ao restringi-lo à constituição da identidade, ocorreria um grave erro epistemológico diante da filosofia da diferença, da Antropologia e da teoria do discurso. Como bem discutido por Skliar (2003) e Pagni (2017, 2019), a diferença não pode ser reduzida à constituição da identidade da pessoa com deficiência, mas, para se constituir enquanto sujeito de direito à diferen-

ça, faz-se necessário, em primeiro lugar, entender-se enquanto indivíduo com deficiência, além de compreender como ocorre a construção social da diferença. Nas palavras de Skliar (2003, p. 47):

O ser e o é, com suas respectivas negações – não ser, não é – e suas próprias ambiguidades – não acaba de ser, é particularmente, não é totalmente etc. – dominam ainda boa parte do pensamento contemporâneo sobre as identidades. E são tão dominantes que a mesmidade reserva para si o direito ao é, o direito a ser, ao mesmo tempo que se arroga a virtude de enunciar o outro naquilo que não se é ou que se é só em parte, ou que não se é completamente.

[...]

O estar sendo é o acontecimento imprevisto que nos obriga a pensar mais em nosso ser, em nossa identidade, do que no ser do outro, do que em sua identidade. Obrigamos a fragmentar a nós mesmos, a retirar de cima de nós aquele tempo e aquela temporalidade em que o outro era, podia ser, não podia ser, um artifício mímico da mesmidade (SKLIAR, 2003, p. 47).

Entre constituir a identidade, reconhecendo a alteridade como o meio para, junto ao outro, reconhecer-se, tem-se o tempo atuando nesse processo. No entanto, para desenvolver-se nesse trajeto é necessária a presença do outro e este, imbuído como sujeito. Em Pinheiro (1998), o conceito de sujeito foi apresentado na proposição Althusseriana como o indivíduo que nasce sujeito por meio do processo de interpelação e nas relações sociais. O sujeito nessa proposição é considerado como ambivalente e descentrado, pois é determinado pelo social e pelas relações de produção e de poder. De acordo com Maingueneau (2015), sujeito é aquele que contesta as relações de poder e luta para conquistar a sua liberdade.

Nesse sentido, Duarte (2013, p. 8) destaca a categoria indivíduo como “síntese de inúmeras relações sociais [...] concebido como um processo situado no interior de outro, o do desenvolvimento histórico do ser humano como um ser social”. Duarte (2013, p. 9) trabalhou com a dialética da objetivação e da apropriação, apresentando como indivíduo um ser que “se autoconstrói ao longo da história” por meio da humanização e alienação. Nas palavras de Duarte (2013, p. 14):

A formação de um indivíduo, (o desenvolvimento de sua personalidade) é, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento como ser social, alguém que faz parte de uma determinada sociedade, e como ser genérico, alguém que faz parte do gênero humano.

[...] A individualidade não se forma a não ser pela formação da pessoa como um ser social, mas, quando se trata de uma sociedade dividida em classes, a sociabilidade necessariamente carrega consigo a alienação, em graus maiores ou menores (DUARTE, 2013, p.14).

Ao compreender a deficiência como condição social, não se pode desconsiderar as questões relacionadas ao gênero humano. O reconhecimento enquanto indivíduo pertencente a um percurso histórico no qual são apresentadas as formas de objetivação e apropriação dos objetos, materiais e meios de produção em um universo analítico profundo e complexo, permeiam questões de difícil acesso e que estão localizadas no campo biopsicossocial. No entanto, essa pesquisa ocupou-se em aprofundar a análise da construção social da diferença no contexto da Educação Superior, por entender que a formação do indivíduo ocorre pela relação consciente dele com o gênero humano (DUARTE, 2013).

Esse processo de formação do indivíduo perpassa o reconhecimento da condição de deficiência não como uma marca, mas como uma identidade (SKLIAR, 2019). Como um atributo que localiza esse indivíduo no mundo e o caracteriza enquanto pessoa. Vigotski (1983-2000), ao constituir os Fundamentos da Defectologia, apresentou o quanto a educação pode ser mediadora na vida de uma pessoa com deficiência. Essa questão ocorre por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos processos compensatórios.

Para Vigotski (1983-2000), as dimensões histórica, social e cultural são condutoras de caminhos de aprendizado indiretos, que estabelecem processos compensatórios nos quais o reconhecimento do defeito gera possibilidades para a identificação do potencial do indivíduo. No entanto, esses caminhos são dependentes, para o indivíduo adulto, da compreensão de sua condição de deficiência, pois o tempo atua no entendimento da história da Educação Especial, da Educação Superior e sobre trajetória vivenciada na atualidade.

Ao abordar o desenvolvimento da consciência, Vigotski (PRESTES; ESTEVAM, 2017) tem a preocupação de sintetizar a importância do desenvolvimento das

funções psicológicas superiores, como a percepção, atenção e memória durante a escolarização. Em Vigotski (PRESTES; ESTEVAM, 2017), o indivíduo com deficiência necessita compreender a importância da educação e dessa ocorrer em meio ao ensino regular. O processo de ensino-aprendizado no ambiente escolar ocorre pelo uso de métodos e procedimentos executados pelos educadores com os alunos com deficiência, mas de forma indireta. Nesse contexto, considera-se a existência de múltiplas formas de ensinar determinado conteúdo, perpassando condições que necessariamente precisam reconhecer o indivíduo como aluno e partícipe dessa trajetória.

No Ensino Superior, o estudante com deficiência precisa ter a oportunidade de expor quais são suas necessidades de aprendizado ou mesmo as condições de acessibilidade para permanecer em determinado curso de graduação. Contudo, essa motivação depende da consciência do estudante com deficiência sobre sua condição social. A escolarização de um estudante com deficiência congênita pode ter ocorrido, dependendo do período de seu nascimento, em uma fase da história da Educação Especial que pode intervir diretamente no processo de desenvolvimento da consciência, bem como a de um estudante com deficiência adquirida quando ele se depara com a realidade da deficiência em sua vida e necessita compreendê-la para continuar sua trajetória.

Em Vigotski (1983-2000), foi apresentada uma discussão a respeito da criança com deficiência e de como ela poderia se desenvolver por meio da fala, da linguagem, da mediação e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Vigotski (1983-2000), os educadores devem fomentar a constituição da consciência e promover a interação, pois é nesse caminho que se vislumbra a aquisição do pensamento (VIGOTSKI, 1983-2000). Com um indivíduo com deficiência, esse processo ocorre por vias indiretas, mas, em um contexto de acesso ao Ensino Superior, essa condição pode estar afetada por questões como: a deficiência congênita ou adquirida, processo de escolarização e identificação como pessoa com deficiência.

Tal constatação não pode ser cerceadora do acesso ao Ensino Superior por estudantes com deficiência, mas precisa ser norteadora do reconhecimento das condições de identificação e atendimento ao público da Educação Especial. Desde o ingresso no processo seletivo, o estudante com deficiência enquanto indivíduo necessita identificar-se. Apesar dessa ação ser fruto de sua escolha em revelar a deficiência ou não, esse momento já demonstra o quanto a consciência de indivíduo com deficiência é influenciada pelo desenvolvimento histórico

do gênero humano (DUARTE, 2013; PRESTES; ESTEVAM, 2017). O homem, sendo um ser social, depende da sociedade para desenvolver suas qualidades, que são resultado metódico de toda a humanidade e fruto da interação (VIGOTSKI, 2018).

Em Vigotski (2018, p. 152), a palavra é a “ferramenta que organiza toda a atividade psíquica”. Nesse caminho, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre durante a escolarização e pode ser aperfeiçoada durante toda a vida. Vigotski (2011, p. 864) ainda afirmou que as funções psicológicas superiores “têm sua matriz no social” e “não se apoia[m] na percepção da realidade real, mas a sua fonte é a palavra”.

Por meio da palavra, é possível identificar as limitações e obstáculos impostos pela sociedade ao desenvolvimento humano da pessoa com deficiência. Embora este possa reconhecer-se enquanto indivíduo e estar presente na sociedade, aquela o impõe limites de classe social e meios de produção que impedem que o indivíduo com deficiência se constitua como sujeito (KLEIN; SILVA, 2012). Como bem enfatizou Souza (2014), é possível dizer tudo na língua enquanto falante, mas não é possível ter a mesma ação como sujeito do discurso. Existem limites no ato de dizer de caráter político, jurídico, ético, afetivo, entre outros, que expõem o quanto a liberdade de enunciação é contingenciada.

Ao considerar a relação social do indivíduo com deficiência, faz-se necessário compreender como ela se estabelece na sociedade. Um dos caminhos escolhidos nesta pesquisa foi por meio da fala. Ao buscar conhecer o estudante com deficiência que acessou o Ensino Superior, por meio do processo de escuta, foi evidenciada a necessidade de espaço para o indivíduo colocar-se em termos de reconhecimento ou não da condição social da deficiência, mas, principalmente, de contestação da sua posição nas relações sociais, enquanto indivíduo e sujeito. Foi por meio do discurso que se pôde acessar esse universo, no entanto, não foi o discurso do estudante o objeto investigado, mas como era construída a identidade social e a identidade discursiva da deficiência pelo indivíduo (CHARAUDEAU, 2009; BARROCO; LEONARDO; SILVA, 2012).

Em Manzini (2020, p. 23), temos a compreensão de que “a fala carrega aspectos individuais e sociais do falante”. Na fala, apresenta-se a junção das palavras que formam enunciados, os quais conduzem ao entendimento do pensamento. Essa ação acontece por meio da linguagem, bem como da apresentação do sujeito em um discurso e da alteridade. Nesse sentido, pode-se compreender a fala como uma construção social (VIGOTSKI, 1989). Em meio às entrevistas se-

miestruturadas realizadas, foi perceptível como os estudantes com deficiência tinham dificuldade de falar sobre a condição de deficiência. Embora o momento de interação ocorrido tenha sido marcado pela abordagem da deficiência, os estudantes apresentaram a marca da incapacidade, da menor valia, da baixa expectativa e da exclusão quando falam sobre sua condição social. A fala dos estudantes com deficiência foi enfática na compreensão da deficiência como uma característica inferior e que lhes provê dificuldade de inserção na comunidade acadêmica.

Por outro lado, as dificuldades encontradas são remetidas à deficiência e ao indivíduo. Ainda que sejam contestadas as condições de acessibilidade em algumas falas, por exemplo, quando os estudantes com deficiência física não contrapõem o ambiente universitário e a sua organização administrativa, no sentido de enfatizar o direito da acessibilidade no Ensino Superior. Ainda que tenhamos dois casos de estudantes com deficiência física e com baixa-visão que fizeram esse movimento, percebe-se a insatisfação ao fazê-lo, a indisposição de expor-se como pessoa com deficiência e o incômodo em não conseguir realizar suas atividades de acordo com a “mesmidade”. Essas constatações providas das falas dos estudantes com deficiência ofertam condições para refletir sobre como a homogeneidade social, o não cumprimento da legislação, os comportamentos esperados de um estudante universitário e a insensibilidade em compreender o indivíduo retiram dos estudantes com deficiência o direito de ser.

Em Charaudeau (2009) e Silva, Hall e Woodward (2014), temos a discussão a respeito da constituição da identidade e das possibilidades de identidade que podem ser apresentadas por um indivíduo. Dentre essas, destacamos nesta obra a identidade social e a identidade discursiva. Segundo Charaudeau (2009, p. 3), a identidade social “é o que dá ao sujeito o direito de falar, que o funda na legitimidade”. De acordo com Silva, Hall e Woodward (2014), a identidade social está relacionada com o simbólico, pois:

[...] a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido às práticas e às relações sociais. [...] É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são vividas nas relações sociais (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014, p. 15).

Em relação à identidade discursiva, Charaudeau (2009, p.5) destaca que:

tem a particularidade de ser construída pelo sujeito falante [...]. O sujeito falante deve, portanto, defender uma imagem de si mesmo. [...] [A] identidade discursiva é construída a partir dos modos de falar, da organização enunciativa do discurso e do manejo dos imaginários sociodiscursivos. [...] Resulta das escolhas dos sujeitos, mas obviamente levando em consideração os dados da identidade social (CHARAUDEAU, 2009, p. 5).

Nesse sentido, acrescentamos o exposto por Silva, Hall e Woodward (2014, p.18) em relação aos discursos de identidade que apresentam o nível psíquico, pois “os discursos e os sistemas de representação constroem lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”.

Foi possível perceber como o estudante com deficiência assume o discurso da incapacidade, da menor valia, da baixa expectativa, do preconceito e da exclusão. Embora lute para acessar o Ensino Superior e ser resiliente para permanecer, em determinados momentos ele se isenta da trajetória marcada pela deficiência, devido à dor psicológica promovida nesse percurso, e que, no caso apresentado, encontra pouco apoio pela ausência do coletivo e pela ínfima atuação da Comissão de Acessibilidade e Inclusão da universidade e da faculdade.

Ao passo que argumentamos a necessidade de construção da identidade social como estudante com deficiência, esse indivíduo mal consegue reconhecer-se no gênero humano. Não tem possibilidade de vivenciar a diferença, pois é privado desde os primórdios da humanidade da interação com os humanos. Por meio da civilização, passa a ser considerado indivíduo, mas ainda é cerceado de seu desenvolvimento. Quantos foram os institutos que receberam pessoas com deficiência, onde esses eram segregados da sociedade?

Mesmo com o rompimento dessa conduta de segregação das pessoas com deficiência e a mudança de paradigma, teve-se a integração e, mais recentemente, almeja-se a “inclusão”. No entanto, foram modificadas as ações em relação às pessoas com deficiência, que destacamos terem sido frutos de muita luta — haja vista a conquista da LBI nº 13.146/15 (BRASIL, 2015a), o Estatuto da Pessoa com Deficiência —, mas não foram superadas a ponto de fomentarem a construção da identidade da pessoa com deficiência. Temos exemplos de pessoas com deficiência que lutaram para o reconhecimento desse grupo na sociedade, como,

por exemplo: Maria da Penha, Paulo Ricardo Ross, Izabel Maior, Douglas Ferrari de Melo, Eder Pires de Camargo, Décio Guimarães, Bruna Dornelas, Marcelo Rubens Paiva, Lígia Assumpção Amaral, Ricardo Tadeu Marques da Fonseca entre tantos outros que, com sagacidade, conquistaram seu espaço na sociedade.

Esse cenário ainda é fruto da exceção, do extremo esforço e resiliência por parte da pessoa com deficiência. O fato de ter uma maior abertura para discutir sobre a Educação Especial e autá-la em uma perspectiva inclusiva não rompeu com o estigma. Pelo contrário, talvez tenha colocado essa discussão em bases superficiais e defensoras do espaço do profissional da Educação Especial em contraposição ao fortalecimento da pessoa com deficiência, seja essa criança, adolescente, adulto ou idoso.

Shimite (2020) analisou o documento denominado *Carta de Natal*, que trata sobre a síntese das discussões ocorridas II Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, I Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e I Encontro de Pesquisadores de Educação Especial da Região Nordeste em 2017. Esse documento foi veiculado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e tinha por objetivo realizar a defesa da inclusão das pessoas com deficiência, das pessoas com transtorno do espectro autista e das pessoas com AH ou SD na Educação Superior e Educação Tecnológica no Brasil.

No entanto, Shimite (2020) apresentou a forma e o conteúdo da *Carta de Natal* não como a defesa da inclusão do público mencionado, mas como a busca em reafirmar a necessidade do atendimento educacional especializado como a principal medida para a promoção da “inclusão” na Educação Superior. De acordo com Shimite (2020, p. 197):

No texto são elencados apontamentos para a efetivação de diretrizes no atendimento aos alunos com deficiência no ensino superior, mas tais aspectos foram elaborados de acordo com a ótica e ação dos promotores da Educação Especial participantes de um evento, no qual a temática foi abordada. Embora apresentassem questões sobre o que precisa ser constituído em termos burocráticos e institucionais importantes para o acesso ao ensino superior, pouco destaque aliou-se à ‘defesa’ da pessoa com deficiência, utilizando da proposição, de maneira literal, desvinculando o sentido do uso do termo daqueles que

são o motivo da elaboração da “Carta de Natal”. A defesa da pessoa com deficiência efetivamente tem ocorrido pela interferência das ações jurídicas [...] (SHIMITE, 2020, p. 197).

A intervenção do Ministério Público na garantia do acesso à Educação Superior pelo público da Educação Especial ocorre repetidamente. São recorrentes as barreiras de comunicação, arquitetônicas, tecnológicas e atitudinais como motivos para ações judiciais, que exigem o direito de acesso ao Ensino Superior. Esse cenário promoveu a mobilização do Ministério da Educação (MEC) pela busca da elaboração do Estatuto da Pessoa com Deficiência, por meio da Lei Brasileira de Inclusão, LBI nº 13.146 (BRASIL, 2015a).

A LBI nº 13.146 (BRASIL, 2015a) foi a primeira lei a propor diretrizes para a Educação Superior, descrevendo como deveria ocorrer a inclusão do público da Educação Especial nesse nível de ensino. Ainda que, de forma sucinta, ela considerou e descreveu como a inclusão no Ensino Superior deveria ser priorizada e promovida, bem como explicitou o direito a processos seletivos acessíveis. A LBI 13.146 (BRASIL, 2015a) sintetizou as leis anteriores e enfatizou a presença de intérpretes de Libras para pessoas surdas e a importância do uso de adaptações e tecnologia assistiva como ferramentas para favorecer a permanência desses estudantes nos diferentes cursos de graduação existentes, já estabelecidas pelas Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002).

Mesmo com as medidas legislativas na busca de assegurar o direito de acesso ao Ensino Superior, a representação social do estudante com deficiência ainda permaneceu marcada pela inferioridade e, mesmo após a aprovação em um processo seletivo, de incapacidade. Ao contestar a compreensão da diferença como um atributo diferencial vergonhoso, é preciso questionar o quanto a representação social da deficiência possui caráter de menor valia. Arroyo (2014), ao discorrer sobre a desconstrução da segregação *inferiorizante*, bem como das teorias pedagógicas que as constroem e preservam, apresentou aspectos a serem discutidos, refletidos e fomentados para o enfrentamento das representações *inferiorizantes* no âmbito da educação.

Arroyo (2014, p. 124) foi categórico ao afirmar que: “[as] formas de pensar os educandos condicionam as formas de educá-los”. Para Arroyo (2014), a educação e a cultura têm influência direta nas representações sociais, nas quais a constituição do outro é marcada pela trajetória histórica. Por outro lado, essa trajetória foi marcada pela compreensão do outro como inculto, sem saberes,

sem racionalidade, sem valores éticos e moralidade. Nesse sentido, os outros eram tidos como incapazes e sem mérito para obterem um percurso social e escolar, bem como conhecimento em nível universitário e inserção no mercado de trabalho. Nas palavras de Arroyo (2014, p. 125):

Estamos em tempos de repolitização do imaginário estruturante dos lugares dos diferentes na estrutura de diferenciação social, política, econômica, cultural e pedagógica que vem desde a colônia e se mantém na república, na democracia e no capitalismo explorador (ARROYO, 2014, p. 125).

A presença dos estudantes com deficiência e AH ou SD nas instituições de educação superior promove um rompimento com o histórico elitista, homogêneo, meritocrático e moralista que constituiu esse nível de ensino no Brasil (RIBEIRO, 1969; FÁVERO, 1980). Esse histórico do Ensino Superior revela a constituição de relações sociais e políticas de dominação, subordinação e segregação. No entanto, tal realidade é rompida com a busca do acesso ao Ensino Superior pelo estudante com deficiência, pela sua necessidade de desenvolvimento humano e pertencimento social. O caminho para a efetivação desse processo, que denominamos inclusivo, perpassa em grande parte as teorias e práticas pedagógicas e como essas entendem a representação social dos diferentes, bem como rompem com a compreensão destes como inferiores, mas ainda fundamentando a “inclusão” na identificação do excluído.

Freire (2016) apontou como uma importante prática pedagógica o diálogo. Em tempos tecnológicos e de intensa troca de informações, a interação e o diálogo foram sendo diminuídos a ponto de, em determinadas circunstâncias na área da educação, deixarem de ser utilizados. Com a busca por metodologias de ensino, como por exemplo as metodologias ativas, argumenta-se a necessidade de colocar o estudante como o centro do processo de aprendizado. Nessa procura, perde-se o sentido da *práxis* educativa e, no caso da Educação Especial na perspectiva inclusiva, confunde-se a elaboração de adaptações e uso de recursos de tecnologia assistiva com o próprio processo de aprendizado, valendo-se do uso desses recursos como metodologia de ensino.

Nas palavras de Freire (2016, p.162-163),

O diálogo entre professoras e professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática

entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial (FREIRE, 2016, p. 162-163).

Na educação das pessoas com deficiência, a condição dialógica sofre intervenções desde a interação com o estudante, o seu atendimento até o seu desenvolvimento profissional. O estudante com deficiência, quando declarado como público da Educação Especial, necessita apresentar o diagnóstico médico para ser reconhecido por determinada condição biológica. A partir dessa categoria biológica, são exigidas condições de acessibilidade, tanto arquitetônicas quanto comunicacionais. No entanto, as ações em resposta às condições exigidas seguem uma “receita” a ser realizada por tipo de deficiência, sendo apoiada na busca de um desenho universal da aprendizagem.

Destacamos que não estamos descartando ou criticando de forma superficial as pesquisas e estudos sobre o desenho universal da aprendizagem, mas analisando as formas discursivas utilizadas na Educação Superior, para não dialogar e ouvir o estudante com deficiência com a utilização da prerrogativa de, ao abordar uma perspectiva inclusiva, já se saber o que deve ser feito para o atendimento desses estudantes. Nessa tomada de postura, impede-se o reconhecimento da identidade da pessoa com deficiência pelo estudante e pela comunidade acadêmica. Além disso, priva-se o diálogo entre o estudante com deficiência e o professor, pois este se vale da posição de não ser especializado no atendimento à Educação Especial e, por isso, pouco pode colaborar para o acesso ao Ensino Superior por esse público.

Por outro lado, o estudante com deficiência é impedido de falar sobre a sua condição de deficiência e experiência no ambiente de ensino. Ao se declarar como pessoa com deficiência, em determinadas condições ele pode ser privado

de desenvolver-se devido às barreiras que são levantadas e os questionamentos que surgem dessa revelação, como no caso das estudantes surdas. Em Freire (2016, p. 215), temos a defesa da necessidade da “[...] invenção da unidade na diversidade. [...] da busca da diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. [...] que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças”.

Em Bakhtin (2017), o dialogismo é discutido na visão do mundo e da cultura, que, por meio da fala e interpretação, investiga as diferentes vozes envolvidas nesse discurso. Em conjunto com a história e a ação do tempo sobre ela, Bakhtin (2017) buscava a inesgotável fonte de sentido e significado expresso no ser falante, pois, “ao abrir-se para o outro, tal distância sempre permanece também para si” (BAKHTIN, 2017, p. 58).

O diálogo com os estudantes com deficiência proporcionou a escuta deles, revelando as aflições vivenciadas desde o processo seletivo para ingresso no Ensino Superior, bem como o desafio de realizar a prova do vestibular com suporte adequado em relação à deficiência, até a conquista de condições para permanecer no Ensino Superior e poder chegar à conclusão do curso de graduação. Muitos foram os aspectos elencados como determinantes para esse processo, desde a oportunidade de ingresso em um curso comunitário preparatório para o vestibular, relatado em alguns casos, quanto pela contemplação com uma bolsa de permanência estudantil. Essas constatações só foram obtidas, devido ao diálogo constituído com o estudante com deficiência, com o objetivo de conhecer o percurso para acesso ao Ensino Superior.

A ação de conhecer o percurso para o acesso ao Ensino Superior é um ato simples e talvez possa ser julgado como dispensável no contexto da Educação Superior. Por outro lado, quando o professor busca conhecer esse percurso, ele estabelece o princípio da interação com o estudante com deficiência, obtém elementos sobre sua história de vida, cultura — como no caso dos estudantes surdos — ideologias e condições socioeconômicas. Ao fazer esse movimento, tanto o professor quanto o estudante com deficiência conhecem o lugar social de cada um e, no caso do professor, adquire elementos para pensar práticas pedagógicas que consideram a presença do estudante com deficiência em sala de aula.

No entanto, além do diálogo como fomentador da compreensão da deficiência, faz-se necessário o reconhecimento como estudante com deficiência. De acordo com Cabral (2018), ao analisar o processo histórico e político da Educação

Superior, foi possível perceber a necessidade de acesso igualitário a esse nível de ensino e o imperativo do reconhecimento da pessoa humana em suas diferenças. Em Martins, Leite e Ciantelli (2018), foi realizado um mapeamento em três universidades brasileiras sobre a presença de estudantes com deficiência, embora existisse um levantamento do ingresso desses estudantes nas três instituições de ensino superior participantes da pesquisa.

Martins, Leite e Ciantelli (2018) enfatizaram a ausência de um modelo para a identificação desse público. Em uma das instituições pesquisadas, existia um formulário disponibilizado junto ao sistema de matrícula para cursos de graduação, baseado nas orientações do Censo da Educação Superior, porém, dependente da identificação por parte do estudante com deficiência. Em outra, o uso de um questionário de entrevista semiestruturado aplicado ao estudante, quando este identifica-se e apresenta laudo médico descrevendo qual a condição de deficiência.

Nesse cenário histórico e político de não reconhecimento da pessoa humana em suas diferenças e/ou na ausência de mecanismos que disponibilizem um levantamento de estudantes com deficiência que ingressam no Ensino Superior, encontrar esse estudante torna-se dependente da sua identificação ou do interesse da instituição em criar condições, dentro de seu sistema acadêmico, para descobrir esse estudante com deficiência. O problema desses caminhos são as diversas justificativas derivadas da falha em obter a informação de quem é o estudante, em qual graduação ele está matriculado e se é necessário algum atendimento educacional especializado (CABRAL; SANTOS, 2017). Tal situação cria a possibilidade de utilização de argumentos que justifiquem a ausência de organização administrativa na elaboração e desenvolvimento de uma política institucional e a falta de investimentos pela baixa demanda para inclusão desse público, bem como elementos para fundamentar o não cumprimento da LBI nº 13.146 (BRASIL, 2015a).

Na faculdade pesquisada, existe uma organização promovida pela Comissão de Acessibilidade e Inclusão local, na qual foi desenvolvido, em conjunto com o procedimento de matrícula, um formulário para levantamento do ingresso de estudantes público da Educação Especial. No entanto, esse processo, ao passo que vislumbra encontrar os estudantes com deficiência na instituição, depende diretamente da identificação deles. No caso apresentado, houve estudantes que se identificaram, mas outros não o fizeram por dificuldades de acessibilidade ao sistema eletrônico, falta de orientação sobre como proceder com a identi-

ficação e a necessidade de identificar-se em todos os anos do curso sem obter nenhum apoio às suas necessidades, embora declarassem desde o ingresso.

No lugar dos outros motivos mencionados, o estudante com deficiência também manipula a sua identificação como público da Educação Especial. A identificação revela e/ou reforça a identidade da pessoa com deficiência, colaborando com a luta por condições de desenvolvimento acadêmico, acessibilidade e cumprimento de seus direitos como pessoa com deficiência no reconhecimento coletivo. A não identificação ou a negação da condição social da deficiência favorece a recusa da sociedade e comunidade acadêmica em reconhecer as diferenças, em destinar recursos financeiros, promover condições de acessibilidade, romper com atitudes desfavoráveis à inclusão e com o preconceito em relação à condição de deficiência.

A ocorrência de reconhecer-se ou não como pessoa com deficiência, enfatizando em qual categoria está atribuída a diferença, faz a manutenção da manipulação da deficiência, como expôs Goffman (1988-2012), reafirma a representação social de inferioridade discutida por Arroyo (2014) e impede o desenvolvimento da identidade da pessoa com deficiência, como analisa Skliar (2006). Nesse sentido, Saviani (2012) discute sobre a inclusão excludente como o modo que o sistema escolar atua para incluir estudantes em cursos de diferentes níveis, mas sem qualidade, principalmente para o ingresso no mercado de trabalho. Saviani (2012, p. 9) enfatizou: “[e]ssa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino [...]”.

O Censo da Educação Superior somente iniciou o registro do número de matrículas de estudantes com deficiência a partir do ano de 2000 (CABRAL, 2018) e os três últimos censos (INEP, 2018, 2019, 2020), embora tenham mostrado o aumento do ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior, não indicam condições para permanência e conclusão de um curso de graduação. Cabral e Santos (2017) e Cabral, Santos e Mendes (2018), ao analisarem os microdados, apresentaram uma série de aspectos que subnotifica as estatísticas, impacta na demanda desse grupo na Educação Superior, bem como amplia o ingresso a esse nível de ensino, mas demonstra um elevado índice de evasão.

Barroco (2012) discutiu o desafio da educação como contribuidora do desenvolvimento do homem de um estado primitivo da psique a um homem

cultural. Nesse contexto, quando o homem tem uma relação mediada pelo mundo buscando objetivar e se apropriar das condições de produção, ao passo que desenvolve as funções psicológicas superiores, essas funções orientam e são transversalizadas, de acordo com Barroco (2012, p. 45) “pela linguagem, pelo pensamento e pela abstração que caracterizam o homem cultural. Entretanto, [...] é preciso que o [homem] desenvolva sua individualidade rumo à liberdade”.

A individualidade faz o estudante com deficiência compreender a sua realidade, construir a identidade da pessoa com deficiência, reconhecer-se enquanto coletivo e lutar pelo direito de ser. O direito à diferença implica transpor inúmeras barreiras, como mencionado nos capítulos deste livro. Embora tenhamos e, por diversas vezes, somente temos a legislação para cobrar as condições de acessibilidade e de ingresso no sistema regular de ensino, necessitamos da consciência do estudante no reconhecimento da condição social da deficiência, da sua resiliência, força psicológica e empenho em lutar contra toda forma de dominação, seja pelo preconceito, exclusão, apropriação de suas necessidades de atendimento especializado e do seu processo de desenvolvimento humano. Nas palavras de Barroco (2012, p. 47):

Aquilo que distingue fundamentalmente o homem dos animais, a consciência, se forma sob um longo processo de relação com o mundo, de trabalho. Assim, é possível dizer que a consciência é formada em cada um em acordo com as condições objetivas postas; ela diferencia-se qualitativamente conforme as relações estabelecidas entre o indivíduo e o mundo (BARROCO, 2012, p. 47).

A luta social pelo direito à diferença necessita ocorrer pelo movimento de toda a comunidade acadêmica. Professores, colaboradores, estudantes sem deficiência, estudantes com deficiência e sociedade precisam reconhecer o público da Educação Especial como parte do gênero humano, com direito a ser e a colaborar para o seu desenvolvimento. Como enfatizou Barroco (2012, p. 62), “[o] pensamento crítico não deve sufocar, mas libertar”. Ao enfrentar as contradições do real, é preciso conhecimento histórico, posicionamento político e ideológico, bem como reconhecimento de classe. A educação tem a missão de ser um dos alicerces sociais fomentadores do pensamento crítico, ajudando o homem a libertar-se da dependência das relações de produção, despertando a reflexão sobre o mundo e constituindo a consciência sobre as formas de dominação e desenvolvimento que regem a sociedade (BARROCO, 2012).

O desejo enunciado pelos estudantes com deficiência de emancipação e liberdade confirmam o que Klein e Silva (2012, p. 29) expuseram sobre a concepção de humanidade, pois “o homem é um ser histórico que se produz a si mesmo” e por assim constituir-se, suas formas de desenvolvimento resultam do trabalho humano socialmente realizado. Por outro lado, a diferença está presente nesse processo de construção das relações sociais. Nesse sentido, ao buscar a realização do desejo em desenvolver-se, destacando o estudante com deficiência que acessa a Educação Superior, a luta pelo acesso a esse espaço de conhecimento deve ocorrer também pelo reconhecimento coletivo.

Nagel (2012, p. 19) discute sobre o coletivo na sociedade contemporânea como:

[...] o expressivo da prática, assim como da dinâmica das relações sociais, [que] perde totalmente o sentido. A compreensão quanto às atividades, ou quanto às ações que sustentam ou materializam as tendências de um grupo como tal, dando existência real a ele, desaparece na singularidade das reivindicações políticas feitas a favor dos interesses específicos de determinados reclamantes (NAGEL, 2012, p. 19).

A dificuldade de compreender as identidades e a alteridade enfraquece a luta social e o reconhecimento coletivo, pois atua na superficialidade e nos limites do senso comum. A inclusão na Educação Superior possui ampla gama de trabalhos científicos que apontam suas debilidades, fragilidades e contestam as formas como as instituições de ensino tentam estabelecer o cumprimento do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a). De acordo com Nagel (2012), o coletivo perdeu a dimensão do homem como um ser universal e das relações sociais como totalidade. Ao fragmentar o direito à diferença, enfatiza-se a democracia burguesa que identifica a diferença, mas não fortalece a identidade da pessoa com deficiência e o desenvolvimento humano.

5. Considerações finais

“O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, e ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo na história que fazemos e que nos faz e refaz.”

(FREIRE, 2016, p.137).

Ao buscar analisar as concepções de deficiência no acesso à Educação Superior, foi necessário compreender como a construção social da diferença foi elaborada pela sociedade. Essa ação teve como base o entendimento do quanto o público da Educação Especial conhecia sobre essa condição social, a legislação, a Educação Especial, a Educação Superior e a identidade da pessoa com deficiência.

A proposição de um estudo de caso foi a abordagem metodológica cuja opção proporcionou a análise documental das leis que tratam sobre o acesso à Educação Superior, além de identificar como o percurso legislativo foi sendo constituído para atender as demandas de desenvolvimento das pessoas com deficiência. No entanto, foi necessário apresentar como a legislação passou a ser cumprida e favoreceu o entendimento das diferenças, com ênfase no acesso à Educação Superior, por meio da revisão da literatura científica sobre o tema. Por meio da análise de um caso de acesso à Educação Superior com 11 estudantes público da Educação Especial, foi possível dialogar com esses participantes, buscando obter as suas concepções sobre o acesso ao Ensino Superior, a condição social da deficiência, bem como os motivos pelos quais conseguiam permanecer nesse nível de ensino.

Como resultado desses três momentos que compuseram o estudo de caso, destaca-se o impedimento ao desenvolvimento humano das pessoas com deficiência, proveniente da condição social da deficiência, conforme relatado e

reafirmado, também, nas pesquisas sobre o tema. Por meio da trajetória histórica da Educação Superior, foi possível analisar as bases em que se estruturou esse nível de ensino no Brasil. O imperativo da normalidade, em detrimento da existência de uma deficiência, foi evidenciado na busca pela conquista de uma profissão. Do lugar da pessoa com deficiência, essa busca ocorre pela representação social do trabalho no desenvolvimento da individualidade. No entanto, do lugar da Educação Superior, a conquista de uma profissão advém de um processo meritocrático e competitivo, que se destina à permanência das relações de poder e de produção. Nesse cenário, abordar a condição social da deficiência torna-se um desafio, pois, a priori, esse não seria o lugar da diferença, e sim da homogeneidade social.

O perfil do estudante com deficiência participante do caso apresentou uma variedade de caminhos para o acesso. No entanto, todos em busca de conquistar o seu lugar na sociedade por meio do trabalho. Nesse movimento, existem participantes que omitiram a condição social da deficiência por compreendê-la como um 'problema' quando revelada. Nesse sentido, a ação de reconhecer-se e não se reconhecer como pessoa com deficiência implicou a manutenção de barreiras, principalmente as atitudinais, pois integrar a comunidade acadêmica não garante que o processo inclusivo ocorra, bem como inviabiliza a compreensão das diferenças sociais pelo ocultamento da deficiência. Além disso, a manipulação do estigma da deficiência negligencia o cumprimento das leis que asseguram o acesso ao Ensino Superior por esse público.

Ao investigar quem é o estudante com deficiência que acessou o Ensino Superior, foi possível perceber como a relação da pessoa e da condição social da deficiência ou da diferença sofre o impacto da baixa expectativa e da constituição da imagem de desviante. A fala dos estudantes com deficiência foi marcada pela determinação de ações externas, que impactam como deve ocorrer o seu desenvolvimento, seja pela família, pela escola, pela lei ou pela intervenção da reabilitação. Ainda que o contato com algum profissional na área da saúde e/ou da educação tenha sido favorável para motivar o acesso ao Ensino Superior, a busca em conquistar condições para ser inserido nesse espaço foi resultante do esforço pessoal e de muita resiliência. Além de ser um processo marcado pela ausência do diálogo e da interpelação como forma de desenvolver a identidade da pessoa com deficiência.

Determinados participantes, como Daiane, Renato, Luiz, Rosa, Beatriz e Julia, se reconhecem como estudantes com deficiência. No entanto, não são todos que

lutam para conquistar condições de permanência e contestam a organização da instituição de educação superior sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Renato e Luiz falaram sobre a participação em reuniões da Comissão de Acessibilidade e Inclusão local, bem como Vera, mas somente Renato foi incisivo em suas solicitações. Em parte, isso ocorreu pois ele dependia diretamente de condições arquitetônicas para conseguir realizar suas atividades acadêmicas. No entanto, ele relatou que a luta por essas condições o colocou em um lugar de julgamento e contestação, no qual ele não se sentiu bem, e por isso recuou na busca por melhores condições de acessibilidade e inclusão na instituição.

Há a necessidade de resistir à falsa aceitação das diferenças na sociedade, fundamentada no discurso “politicamente correto” e na ação desta ao tentar demonstrar que respeita e cumpre a lei. Conforme foi explicitado por Renato, em relação às modificações na arquitetura de um prédio antigo para atender as necessidades de locomoção de um estudante cadeirante, foi relatado como o sujeito com deficiência vivência, resiste e luta para garantir o direito de ser, cotidianamente. Ao conceber relações sociais, nas quais as condições, por exemplo arquitetônicas, deveriam ser suficientes para o entendimento daquilo que seria óbvio: locomover-se de maneira autônoma, por tratar-se de uma pessoa com deficiência física, se revelou a concessão da comunidade acadêmica a um discurso que se pauta na defesa da “inclusão”, embora reforce a discriminação e a classificação das pessoas, em termos de apontar quem pode ou não estar na Educação Superior.

Ao passo que a busca por melhores condições ocorre pelo desenvolvimento da pessoa com deficiência, esse processo sofre com a incompreensão de suas necessidades e da alteridade. Em um ambiente competitivo e em uma sociedade organizada por meio de leis, que passam a ser cumpridas mediante determinados interesses, o domínio é exercido pelo impedimento de reconhecer-se enquanto pessoa com deficiência e AH ou SD. Isso ocorre ao creditar a essa condição a característica de incapacidade, de menor valia, de dificuldade e tantos outros aspectos que destacam o quanto a compreensão da realidade é construída sobre as relações de poder e de produção.

Nesse sentido, a luta coletiva é importante para superar os momentos de fragilidade e descontentamento, como por exemplo, os vivenciados por Renato, Daiane, Danilo, Beatriz e Julia. Em alguns momentos, a busca por melhores condições de acesso à Educação Superior ocorre em meio a lutas interiores e em contextos particulares. No entanto, é preciso que ocorra a possibilidade de o in-

divíduo olhar para si, mas também ter em seu coletivo aqueles que olhem para cenário como um todo. São nos momentos de fragilidade que aqueles desejosos de dominar as situações de “inclusão”, seja pelo atendimento educacional especializado, pela bandeira de apoio a inclusão de pessoas com deficiência ou por questões políticas, agem.

Os estudantes com deficiência precisam de representatividade, de se reconhecer, organizarem-se e, principalmente, resistirem, para que, junto com aqueles que lutam pela garantia de acesso à Educação Superior, o façam mediante a representação social da deficiência e do trabalho como sentido àquilo que somos e como enfrentamento às relações de poder que interferem no desenvolvimento de pessoas com deficiência. Essa ação busca o desenvolvimento da consciência sobre as diferenças enquanto sujeito de direito e do discurso no acesso à Educação Superior, que contestam o capacitismo, as práticas sociais e políticas favorecedoras da hegemonia social, da dominação e da determinação do que o indivíduo possa vir a ser.

No entanto, é preciso que o público da Educação Especial exista no interior da ação e a realize por meio do acesso ao Ensino Superior. Como agente do processo de desenvolvimento de suas potencialidades e em conjunto com todos os que prezam pelos direitos humanos, ele precisa atuar enquanto indivíduo que luta pelo seu desenvolvimento, por meio da consciência sobre o histórico da Educação Especial, da Educação Superior e do cumprimento do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a). Por outro lado, o estudante com deficiência não irá defender uma imagem de si e resistir se não tiver apoio da comunidade acadêmica.

Equívoca-se a comunidade acadêmica e a sociedade no geral quando busca “dar voz a pessoas com deficiência”, pois elas têm voz e são atentas a toda forma de dominação ou subjugamento que sofrem. Dentro de sua realidade, tentam imitar o seu descontentamento por vezes penalizando a si pelas várias violências simbólicas que sofrem, como, por exemplo, ao evadir do Ensino Superior. O que se espera da comunidade acadêmica e da sociedade em geral é a escuta da pessoa com deficiência. Antes de propor estratégias de acompanhamento especializado, recursos para o aprendizado e/ou tecnologias assistivas, faz-se necessário conhecer o estudante público da Educação Especial. No universo da Educação Superior, essa ação pode parecer desnecessária, mas, quando foi proposto ouvir os estudantes com deficiência, a ansiedade em poder dizer sobre sua experiência foi percebida.

O estudante com deficiência deseja emancipar-se e libertar-se, mas é impedido intencionalmente pela incompreensão das diferenças, bem como pela concepção da condição social da deficiência como um “problema” em sua vida. No entanto, a área da Educação Especial precisa atuar na busca por desenvolver a consciência sobre a condição social da deficiência e fomentar nesses estudantes a necessidade de resistir a essa dominação. Isso deveria ocorrer pelo estímulo à constituição da identidade social e discursiva da diferença, por meio da interpelação e do entendimento da alteridade da pessoa com deficiência. Além de ações colaborativas com as áreas da Sociologia, Filosofia, Psicologia e Educação em meio às redes de pesquisa e núcleos de acessibilidade e inclusão.

Faz-se necessário tornar a pessoa com deficiência partícipe do processo inclusivo. Isso somente ocorrerá quando ela encontrar espaço para ser, sem reservas, um indivíduo consciente, com identidade, esclarecido dos percursos históricos e legislativos que constituem a Educação Especial e a Educação Superior, assim como conhecedor de seus direitos enquanto pessoa com deficiência e dos seus deveres enquanto cidadão. O direito ao conhecimento é a principal força motriz para o desenvolvimento humano dos estudantes público da Educação Especial na Educação Superior.

Referências

- ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. 2008. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.
- ALMEIDA, José Guilherme de Andrade. **A individualização do sujeito**: deslocamentos na articulação das pessoas com deficiência a partir da educação superior. 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- ALVES, Denise de Oliveira. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários. 2015. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.
- ALVES, Edson Ferreira. Diálogos com Pierre Bourdieu e Passeron sobre o sistema de ensino e suas (Im)possibilidades. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.21-22, n.42-44, p.121-137, 2015-2016.
- ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. 214 p.
- ARAÚJO, Eliece Helena Santos. **Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Faculdade de Direito da UFBA**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/20772/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O-ELIECE%20HELENA%20SANTOS%20ARAUJO%202.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 336 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: MariaEmsantina Galvão G. Pereira, Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 414 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. Tradução: Luciano Ponzio. São Carlos: Pedro & João, 2011. 144 p.

- BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia da ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 57-80.
- BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. 258 p.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. 96 p.
- BASSO, Eduarda; RIECHI, Tatiana Izabele Javorski de Sá; MOREIRA, Laura Ceretta; VEIGA, Elizabeth Carvalho da. Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 453-464, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0147>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NYTWRYzvcHxYPQLVB6qcRtj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2023.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Revisão do professor Isaac Nicolau Salum. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1988. 388 p.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercadodas Letras, 2017. 124 p.
- BIBLIOTECA Digital Brasileira de Teses e Dissertações. BDTD, Brasília, DF, [s. d.]. Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- BLUMENFELD, Remy. Como um osso humano de 15.000 anos pode ajudá-lo durante a crise do coronavírus. **Revista Forbes**, 2020. Disponível em? <https://www.forbes.com/sites/remyblumenfeld/2020/03/21/how-a-15000-year-old-human-bone-could-help-you-through-the-coronavirus/?sh=1d98484d37e9>. Acesso em: jan. 2021.
- PERGAMUM. BRASED – Thesaurus Brasileiro da Educação. Pergamum, DF, c2000-2023. Disponível em: http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolution2=1024_1. Acesso em: 01 mar. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1974, sobre a Política Nacional de integração da pessoa portadora de deficiência. **Diário oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 243, p. 1-111, 21 dez.1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 3, ano CXLVI, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 de set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 1 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004.** Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário oficial da União, seção 1, ano CXXI, n.252, p. 9, 31 de dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência–Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso: 18 de abr. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1-289, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 maio 2019.
- 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**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-72, 7 jul. 2015a.
- BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na Educação Superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação., Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 20 de maio 2019.
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 25 maio 2019.
- BRASIL. **Portaria nº 243, 15 de abril de 2016.** Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 73, p. 29, 18 abr. 2015. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/21413342/doi1-2016-04-18-portaria-n-243-de-15-de-abril-de-2016-21413232. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRECHT, Bertolt. Elogio do Aprendizado. In: BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913 –1956.** São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 121.

BRUNHARA, Jane Assunção *et al.* Accessibility of people with disabilities to higher education: social attitudes of students and professors of a higher education institution. **Rev. CE-FAC**, [s. l.], v. 21, n. 3, e13018, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921313018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefaca/JDLQ3GkJMf3M3hWCbxYf3Tm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2023.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no Ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 26, n. 57, p. 2-30, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3364>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3364>. Acesso em: 08 fev. 2023.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; SANTOS, Vivian; MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação especial na educação superior: podemos falar em democratização do acesso? **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 8, n. 23 p. 111-126, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9449>. Acesso em: 08 fev. 2023.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, set./dez. 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017. DOI:10.1590/0104-4060.41046. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51046>. Acesso em: 08 fev. 2023.

- CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; SANTOS, Bruno Carvalho dos. Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 11 n. 1, p. 105-117, jul./dez. 2017.
- CANDIDO, Eliane Aparecida Piza. **A atuação docente junto a estudantes com deficiência na Educação Superior**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2018.
- CARREGOSA, Rita de Cássia. **Desafios para uma prática inclusiva na educação superior: um estudo de caso na Universidade de Brasília**. 2015. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18672>. Acesso em: 08 fev. 2023.
- CARVALHO, Cristina Linares Cintra de. **Pessoas com deficiência no Ensino superior: percepções dos alunos**. 2015. 95 p. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-04092015-104118/publico/CristinaLinares-CintraCarvalhoCorrigida.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio D. de Oliveira. Foucault e a governabilidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 146-160, 2020. DOI: 10.12957/mnemosine.2020.52688. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52688/34300>. Acesso em: 08 fev. 2023.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENTE, Haroldo de. (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 25-47. v.1.
- CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Tradução: Angela Corrêa e Ida Machado. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. 255 p.
- CHARAUDEAU, Patrick. Social Identity and Discursive Identity. In: CHARAUDEAU, Patrick (org.). **A Founding Mirror Game of Language Activityu, Social and discursive identities of the speech subject**. L'Harmattan: Paris, 2009. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, [s. l.], n. 11, v. 5, p.173-191, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/SZqvSMJDBVJTXqN-g96xx6dM/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2023.

- CIANCA, Fabiane Silva Chueire. **A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, Londrina, 2012.
- CIANCA, Fabiane Silva Chueire; MARQUEZINE, Maria Cristina. A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 591-604, out./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/wFvStZgJFtmhJtmpWj66pfj/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2023.
- CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Estudantes com deficiência na universidade**: contribuições da Psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.
- CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016. DOI: <http://hdl.handle.net/11449/178194>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvvVT86tFY9cG66nN/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2023.
- CID-11 – Classificação Internacional de Doenças. 8C71.2 Myotonia congênita. 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1916703439>. Acesso em: 06 abr. 2021.
- COMARÚ, Michele Waltz. **A facilitação do acesso de alunos com deficiência visual ao ensino superior na área biomédica**: pesquisa para o desenvolvimento e avaliação de materiais e métodos aplicáveis ao estudo de disciplinas morfológicas. 2012. 126 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Apresentação. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p.13-22.
- CRUZ, Raphaela de Lima. **Inclusão no Ensino superior**: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- DELEVATI, Aline de Castro. **A política nacional de educação especial na perspectiva da Educação inclusiva (2007-2018)**: desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. 2021. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/221552>. Acesso em: 08 fev. 2023.

- DELLA JUSTINA, Júlia Graziela. **A política de educação inclusiva nas instituições de educação superior da região sul de Santa Catarina**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 254 p.
- DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 115 p.
- ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; ALMEIDA, Diana Andreza Rebouças. Pessoas com deficiência no ensino superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Nasen, v.16, n. 1, p. 836–840, 2016.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e Poder**. 2 ed. revista. Brasília: Editora Plano, 2000. 200 p.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade & Poder**. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. 208 p.
- FERNANDES, Zenilda Botti. Universidade inclusiva: (Trans) Formação e cidadania. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Nasen, v. 16, n. 1, p. 1067–1070, 2016.
- FERREIRA, Erika Luzia Lopes da Silva. **A política de inclusão de estudantes cegos na educação superior na UFRN**: do acesso à permanência. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Linguagem, Ideologia e Psicanálise. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 69-75, jun. 2005.
- FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. **Educação Inclusiva no Ensino superior**: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.
- FIORIN, Bruna Pereira Alves. **Reestruturação da educação superior e ações direcionadas à permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais**. 2018. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- FONTANA-HERNÁNDEZ, Angélica; VARGAS-DENGO, Marie Claire. Percepciones sobre discapacidad: Implicaciones para la atención educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica. **Educare**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/9176/13523>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 1969-2000. 236 p.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor**. Tradução J. A. B. Miranda e A. F. Cascais. Lisboa: Passagens, 1992.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2007. 150 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2016. 333 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019. 256 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 143 p.

GILBERT, G. Nagel. Being interview: a role analysis. **Social Science Information**, London, Beverly Hills, v. 19, n. 2, p. 227-236, 1980.

GLAT, Rosana; OMOTE, Sadao; PLETCH, Marcia Denise. Análise crítica da produção do conhecimento em educação especial. *In*: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio; CHACON, Miguel Claudio Moriel (org.). **Ciência e conhecimento em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2014. p. 25-44.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Tradução: Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1988-2012. 160 p.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação**: Avaliação da Educação Superior, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 31-60, 2014. DOI:<https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100003>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100003>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da UFSCar. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

- GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira; VAN PETTEN, Adriana M. Valladão Novais. Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 935-952, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WFpCcPQN95YxfqRjPW49sVz/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- GÜNTHER, Harimut. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, Luiz. **Instrumentos psicológicos**: manual prático de elaboração. Brasília, DF: LabPAM/IBAPP, 1999. p. 231-258.
- HAYASHI, Carla; MACHADO, Dainon; ETO, Melvin; YAMANIHA, Simone; AUSEC, Ingrid. Deficiência visual no ensino superior: capacitação docente para a inclusão. In: SEMINÁRIO SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR, 3, 2012, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2012. p. 81-88.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Documento orientador para comissões de avaliação in loco para instituições de Educação Superior com enfoque em acessibilidade**. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília, DF: INEP, 2018. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 224 p.
- KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 25-40.

- KOGA, Fabiana Oliveira. **Protocolo para screening de habilidades musicais**. 2019. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.
- KOHLs, Priscila dos Santos; ROLIM, Rozângela Maria Dantas. Tecnologias assistivas e a inclusão do estudante surdo na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 494–514, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i3.7793. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650620/16833>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- KREPPNER, Kurt. **Aplicando a metodologia de observação em psicologia do desenvolvimento e da família**. Tradução: Maria Auxiliadora Dessen. Curitiba: Juruá, 2011. 162 p.
- LACERDA, Guilherme Brito de. **Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- LOPES, Edward. **A identidade e a diferença: raízes históricas das teorias estruturais da narrativa**. São Paulo: EDUSP Imprensa Oficial, 1997. 380 p.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.
- LUZ, Suelen do Socorro Melo da. **Políticas públicas para inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: perspectivas e realidade na UNIFAP/ campus binacional de Oiapoque (2017-2019)**. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, 2019.
- MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 192 p.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez; POSSENTI, Sírio (org.). Tradução: Adail Sobral *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 207 p.

- MAINGUENEAU, Dominique. Prefácio. In: POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 11-12.
- MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26-27, p. 149-158, 1990-1991.
- MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília, DF: ABPEE, 2020. 284 p.
- MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao. **Colóquios em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.
- MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006. p. 361-386.
- MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. **Anais [...]**. Bauru: SIPEQ, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1986.94 p.
- MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo**, Número Especial, p. 15-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/T7G-MnvBwgZg8gT7pJb7RqmH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- MATOS, Aline Pereira da Silva. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB**. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2015.
- MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; CIOELHO, W. S. Análise da participação de candidatos portadores de deficiência nos vestibulares da UEM. In: MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. O. (org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: Ed.UEL, 2001. p. 627-630.
- MEDRADO, Cyrene; GOMES, Vivian Martins; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Atributos teórico-metodológicos da revisão sistemática das pesquisas empíricas em Educação Especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2020. p. 105-126.

- MELO, Douglas Christian Ferrari de. Deficiência(s): ser, ter, estar e aceitar. In: Drago, Rogério (org.). **Transtornos do desenvolvimento e deficiência**: inclusão e escolarização. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 47-66.
- MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Maria Helena. Legislação para estudantes com deficiência no Ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 259-269, jul./set. 2016. DOI: 10.4025/actascieduc.v38i3.30491. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/30491/17037>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou apreeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], n. 21, v. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- MENDES, Hernestina da Silva Fiaux. **A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior**: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.
- MESQUITA, Bárbara Andressa Mendonça de Rocha. **A pessoa com deficiência no ensino superior**: a concepção de docentes do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade no município de Goiânia. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9488>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- MESSERSCHMIDT, Danieli Wayss. **Autonomia nos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior**. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16061>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- MIRANDA, Bruna da Silva Ferreira. **Da educação superior para o mundo do trabalho**: perspectivas de pessoas com deficiência. 2019. 156 f. Tese (Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2019.
- MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização** (São Paulo 1876-1994). 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000. 372 p.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 6, p. 69-77, out. 1999.

- MOURA, Adelson Fidelis de. **Acesso ao ensino superior**: a expectativa do aluno surdo do ensino **médio**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem) — Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.
- NAGEL, Lizia Helena. Coletividade e Subjetividade na sociedade contemporânea: questões educacionais. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 13-22.
- NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zaroni. **Educação superior e inclusão**: trajetórias de estudantes universitários com deficiência e a intervenção da terapia ocupacional. 2019. 173 f. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- OLIVEIRA, Ana Paula; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolin; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior: análise de dissertações e teses brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. 1-7, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020193985>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/MtVWX4vsdBQLYC7LjdY6SbL/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 26 jun. 2019.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. 237 p.
- PAGNI, Pedro Angelo. Da exclusão a um modelo identitário de inclusão: a deficiência como paradigma biopolítico. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 167-188, jan./abr. 2017. DOI: 10.12957/childphil.2017.23015. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Da_exclusAo_a_um_modelo_identitArio_de_inclusAo_a_deficiEncia_como_paradigma_biopol%C3%ADtico.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.
- PAGNI, Pedro Angelo. Dez anos de PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84849, p. 1-20, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684849>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/fDkYKgTgq8y5fqzWP9YyJ3b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- PAMPLONA, Thaís Christovam. **Contribuições da tecnologia assistiva na aprendizagem on-line, de alunos da educação superior com deficiência física nos membros superiores**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) — Centro Universitário Internacional, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/77>. Acesso em: 10 fev. 2023.

- PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados por: Eni Pulcinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. 315 p.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 1988-1990. 68 p.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1975-1995. 317p.
- PEREIRA, Sandra Regina Costa. **Políticas de inclusão e permanência na educação superior**: entre o público e o privado. 2017. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2017.
- PERIÓDICOS CAPES. Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Periódicos Capes, c2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2014.
- PINHEIRO, Jair. O golpe e a guerra às classes trabalhadoras. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 42, p.109-123, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v23i42.47440>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/47440/31590>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- PINHEIRO, Jair. O sujeito da ação política: notas para uma teoria. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 3, p. 143-173, 1998. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v0i3>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18987/14145>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 297 p.
- POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 264 p.
- PRESTES, Zoia Ribeiro; ESTEVAM, Lucas Gago. Uma aula de L. S. Vigotski. *In*:
- ORSO, Paulino Jose; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução**: 100 anos da Revolução Russa. 1. ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2017. p. 207-224.

- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo: CERVE/FFLCH/ USP, 1983.
- RAMBO, Carla Patrícia. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no Ensino superior**: contribuições da psicologia histórico-cultural. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- REA, Louis M.; PARKER, Richard A. Desenvolvendo perguntas para pesquisas. *In*: REA, Louis M.; PARKER, Richard A. **Metodologia da pesquisa**: do planejamento à execução. Tradução: Nivaldo Montigelli Jr. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 57-75.
- REGIANI, Anelise Maria; MÓL, Gerson de Souza. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. **Ciência & educação**, v.19, n. 1, p. 123-134, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132013000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/tWQTTqQrn7MzG3SfDB4v6zpP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1969. 272 p.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 476 p.
- RODRIGUES, David. Apresentação. *In*: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006a. p. 9-14.
- RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006b. 297 p.
- ROSS, Paulo Ricardo. Da condição social da deficiência à liberdade: uma trajetória acadêmica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 371-389, jul./ago. 2019.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 1916-2006. 278 p.
- SANTANA, Leila Lima de Souza. **Acesso e permanência na educação superior – estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/ DIAF na UFMS**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bits-tream/123456789/2840/1/Leila%20Lima%20de%20Souza%20Santana.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- SANTOS, Yvone Bazbuz da Silva. **As políticas de educação para a pessoa com deficiência**: a proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 184 p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 290 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 160 p.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 11-13.

SCIENTIFIC Eletronic Library Online (SCIELO). Scielo, São Paulo, [s. d.]. Disponível em: <https://www.scielo.org/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SECCHI, Lígia. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013. 188 p.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda Floriana; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 39, n.4, p. 431-440, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i4.28915>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28915>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Carlos: Diagrama Acadêmico, 2021. 371 p. E-book. Disponível em: <https://www.diagramaeditorial.com.br/project/universidade-brasileira-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 29 set. 2021.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. **Concepções de deficiência e Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/218035/shimite_aso_dr_mar.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 28 fev. 2023.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. Fatores de influência na constituição da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino superior: análise da “Carta de Natal”. In: PAPIM, Angelo Antonio Pazupe; ROMA, Alessandra Ferreira Di (org.). **Os des/caminhos educacionais**: desafios da diversidade e inclusão social na educação pública. Porto Alegre, RS: Editora FI, 2020. p. 192-207.

- SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. **Inclusão e Educação Tecnológica em foco**: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas. 2017.107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.
- SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira; SILVA, Nilson Rogério da. A proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial em relação à inclusão de alunos com deficiência no Ensino superior. **Educação, Psicologia e Interfaces**, [s. l.], v. 3, p. 8-22, 2019. (Dossiê Inclusão e Diversidade). DOI: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i4.191>. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/191>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade, barreiras e superação**: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- SILVA, Jailma Cruz da; PIMENTEL, Adriana Miranda. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior: **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [s. l.], v. 29, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2193>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/jK7sbFJxkRX4z3n9ZbcdwdJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- SILVA, Kele Cristina. **Condições de acessibilidade na universidade**: o ponto de vista de estudantes com deficiência. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.
- SILVA, Lidiane Ramos da. **Políticas de Inclusão na Educação Superior**: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- SILVA, Mariane Carloto da; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 24, e240054, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240054>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/f8drxrBXYWTNnhwsvnJmxy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Organização e Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 133 p.
- SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/KkfLLr-Z4kTjdTyMhbY3gzfk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

SOUZA, Teana Fátima Brandão de. **Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC: a percepção dos alunos com deficiência visual**. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire. **Análise de Discurso: procedimentos metodológicos**. Manaus: Instituto Census, 2014. 57 p.

SPINK, Mary Jane P. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999. 296 p.

SKILIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019. 176 p.

SKILIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 224 p.

SKILIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a deficiência que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade e a liberdade humana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 51, p. 3-22, jul./set. 1953.

TORRES, Natali Esteves; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Mulheres com deficiência na Educação Superior: afirmação de direitos e processos de autonomia. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 210-234, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.068.DS09>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27422>. Acesso em: 10 fev. 2023.

VARGAS, Norma Maria Passos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Inclusão na Educação Superior: uma reflexão sobre as diretrizes curriculares nacionais vigentes. **CADERNOS DE Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, p. 233-257, 2021. DOI: 10.9771/cgd.v6i3.38393. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38393>. Acesso em: 28 dez. 2021.

VIGENTIM, Uilian Donizeti. **Tecnologia assistiva: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115666>. Acesso em: 10 fev. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas de Defectologia**. Volume 1. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 239 p.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia**. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Tradução: Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997. Tomo V.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de lapsique**. Tradução: Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1983-2000. Tomo III
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WATZLAWICK, Jaqueline Aparecida de Arruda. **As (im)possibilidades da inclusão na educação superior**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, 2011.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Organização e Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.
- YIN, Robert K. **Applications of case study research**. 2. ed. Londres: Sage Publications, 2003. 173 p. Applied Social Research Methods Series. v. 34.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Ana Thorell. Revisão técnica: Cláudio Damacena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248 p.

Sobre a autora e o autor

Amabriane da Silva Oliveira Shimite

Doutora e mestra em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), na linha de pesquisa em Educação Especial. Especialista em Educação Especial e em Gestão do Controle de Qualidade em Alimentos. Graduada em Tecnologia em alimentos. Atua em pesquisas com as temáticas: deficiência, condição social de deficiência e Educação Superior. Foi professora responsável pelo projeto “Inclusão de estudantes com deficiência em curso superior de Tecnologia” e atuou na Licenciatura em Pedagogia. Ainda na área da Educação Superior, possui experiência no atendimento educacional especializado e na elaboração de materiais adaptados para a profissionalização de estudantes com deficiência, com ênfase na deficiência visual. É membro do grupo de pesquisa Trabalho, Saúde e Deficiência e editora da Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (RDPEE).

Nilson Rogério da Silva

Livre-docente em Terapia Ocupacional em Saúde do Trabalhador, professor associado junto ao curso de Terapia Ocupacional pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Possui pós-doutorado pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto pertencente à Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Educação Especial, mestre em Engenharia da Produção e graduado em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Atua em pesquisa nas áreas de Saúde do Trabalhador e Reabilitação Profissional com as seguintes temáticas: terapia ocupacional, Educação Especial, ergonomia, saúde ocupacional, saúde do trabalhador e prevenção. Docente junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP, campus de Marília/SP, orientando pesquisas na linha em Educação Especial. Coordena o grupo de pesquisa Trabalho, Saúde e Deficiência na Unesp, campus de Marília/SP e participa do grupo de estudos e pesquisas Análise do Comportamento Aplicada e Habilidades Sociais (GEPEACAHS).

Esta obra faz com que o leitor tenha a seguinte indagação: “qual(is) o(s) sentido(s) da inclusão de estudantes com deficiência na educação superior?” Pergunta que nos faz pensar: qual é a universidade que queremos? Durante a leitura do livro, o leitor perceberá que os autores, com base nos depoimentos de seus entrevistados, vão buscar o sentido da aceitação da diferença como uma concepção de universidade inclusiva, mas também, a universidade como um processo de formação humana, por meio do diálogo, do olhar atento e da escuta sensível.

O livro *Concepções de deficiência na educação superior* é uma obra instigante, que vai desde o percurso histórico da educação superior no Brasil ao debate sobre o acesso, a permanência e a conclusão de estudantes público da educação especial no Ensino Superior.

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia