

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA CAROLINA ALVES SILVA

**PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, ACESSO E PERMANÊNCIA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO: POSSIBILIDADES  
E DESAFIOS**

Mariana  
2021

ANA CAROLINA ALVES SILVA

**PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, ACESSO E PERMANÊNCIA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO: POSSIBILIDADES  
E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Torres.

Mariana  
2021

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586p Silva, Ana Carolina Alves.  
Pessoas com deficiência, acesso e permanência na Universidade Federal de Ouro Preto [manuscrito]: possibilidades e desafios. / Ana Carolina Alves Silva. - 2021.  
131 f.: il.: gráf., tab..

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Torres.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Área de Concentração: Educação.

1. Educação Superior. 2. Pessoa com deficiência. 3. Educação Inclusiva. I. Torres, Marco Antônio. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.01/.09

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana De Oliveira - SIAPE: 1.937.800



## FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Carolina Alves Silva

**Pessoas com Deficiência, Acesso e Permanência  
na Universidade Federal de Ouro Preto: Possibilidades e Desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre

Aprovada em 30 de março de 2021

### Membros da banca

Dr. Marco Antonio Torres - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)  
Dra. Célia Maria Fernandes Nunes - (Universidade Federal de Ouro Preto)  
Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves - (Universidade Federal de Minas Gerais)

Dr. Marco Antonio Torres, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 22/05/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Marco Antonio Torres, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/06/2021, às 09:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0182955** e o código CRC **E721C3E2**.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, que me fazem constantemente acreditar no meu potencial, me encorajando e me incentivando, segurando sempre a minha mão.

Aos meus pais, Adilson e Cida, que nunca mediram esforços para me apoiar e me ensinar em todos os momentos da minha vida, pois sem eles, eu não chegaria até aqui. Muito obrigada por tudo! Minha gratidão e amor por eles são eternos.

Ao meu irmão Lucas, por torcer e sempre me incentivar.

À minha avó Lilia, por sempre torcer e rezar por mim.

Aos meus tios Luiz e Cida, por me acolherem de braços abertos em sua casa, não medindo esforços para cuidar de mim e me incentivar.

Ao Guilherme, por sempre me apoiar em todos os momentos e por nunca me deixar desistir, desde quando cogitei a hipótese de ingressar no mestrado, sendo peça fundamental dessa etapa em minha vida, acreditando em mim e me motivando a ir atrás dos meus objetivos, me encorajando a não desistir mesmo fadigada. Obrigada por ser meu porto seguro!

Ao meu orientador, Professor Dr. Marco Antônio Torres, pela oportunidade de realizar esta pesquisa, pela confiança e por me atender sempre com paciência e empenho. Gratidão por todos os ensinamentos compartilhados e por ter me guiado sempre durante esses dois.

Agradeço a amigos que fiz durante essa caminhada, principalmente à Luana Mendonça, que compartilhou angústias, alegrias, medos, e que não saiu do meu lado.

Aos demais docentes do programa de pós-graduação em Educação, pelos ensinamentos que foram essenciais para a concretização de toda pesquisa e pela convivência diária.

Aos voluntários da pesquisa, Cíntia Soares e Marcelo Santanna, pela abertura e disponibilidade de tempo e conhecimento, que foram fundamentais para a construção desta pesquisa.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela bolsa de estudos e o auxílio financeiro, que possibilitou a minha dedicação total ao programa e à pesquisa.

Muito obrigada a todos (as) que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho!

O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria.  
Paulo Freire (1993, p. 10)

## RESUMO

A presente pesquisa investigou possibilidades, dificuldades e limites no acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Para tanto, foi realizado um levantamento de referências bibliográficas pertinentes e foi escolhida a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como campo de pesquisa. Para construção de nossos dados foram utilizadas informações e relatos a partir de uma entrevista com um servidor que trabalha diretamente com essa questão na universidade e de uma entrevista narrativa com uma graduanda do Curso de Jornalismo, que se autodefine como pessoa com deficiência. Nosso estudo faz parte do momento histórico em que as pessoas com deficiência estão sendo reconhecidas pela formalização de seus direitos, por políticas de direitos humanos e/ou normativas nacionais, como, por exemplo, a lei de Cotas (BRASIL, 2012), que garante o acesso às universidades, e que também reverbera na universidade estudada pela pesquisa. Nesse sentido, dialogamos com autores que se mostraram importantes para a análise da temática por trabalharem com conceitos acerca da educação inclusiva e da pessoa com deficiência, como Almeida (2005), Ferreira (1994), Jannuzzi (2006), Caiado (2007), Correia (1999), Glat (2004), entre outros, juntamente com a noção de reconhecimento em Butler (2015), que se refere às possibilidades de se produzir certa inteligibilidade ao sujeito, diante do outro, da comunidade e de si mesmo. Também foram utilizadas as concepções de narrativa por Flick (2009), Muylaert *et al.* (2014), Larrosa (2000) e Passegi (2009). Assim, a partir das investigações de campo e dos estudos bibliográficos, foi possível observamos a importância da existência de um núcleo de educação inclusiva, que trabalha pela busca da garantia dos direitos das pessoas com deficiência no contexto da UFOP cujo histórico é bastante relevante. Também constatamos, através narrativa, que se tornou norteadora da pesquisa, a relevância da presença das redes de solidariedade no processo de reconhecimento de si, que evoca uma perspectiva pós-estruturalista e de uma posição política crítica às noções capacitistas da educação.

**Palavras-chave:** pessoa com deficiência; educação superior; acesso e permanência.



## ABSTRACT

The present research investigated possibilities, difficulties and limits in the access and permanence of people with disabilities in Higher Education. To this end, a survey of relevant bibliographic references was carried out and the Federal University of Ouro Preto (UFOP) was chosen as the research field. For the construction of our data, information and reports were used from an interview with a server who works directly with this issue at the university and from a narrative interview with a graduate student in the Journalism Course, who defines himself as a person with disabilities. Our study is part of the historical moment in which people with disabilities are being recognized for the formalization of their rights, by human rights policies and / or national norms, such as, for example, the Quotas law (BRASIL, 2012), which guarantees access to universities, and that also reverberates in the university studied by the research. In this sense, we spoke with authors who were important for the analysis of the theme because they work with concepts about inclusive education and people with disabilities, such as Almeida (2005), Ferreira (1994), Jannuzzi (2006), Caiado (2007), Correia (1999), Glat (2004), among others, together with the notion of recognition in Butler (2015), which refers to the possibilities of producing a certain intelligibility to the subject, to the other, to the community and to himself. The concepts of narrative by Flick (2009), Muylaert et al. (2014), Larrosa (2000) and Passegi (2009). Thus, from field investigations and bibliographic studies, it was possible to observe the importance of the existence of an inclusive education nucleus, which works to seek the guarantee of the rights of people with disabilities in the context of UFOP whose history is quite relevant. We also found, through a narrative, which became the guiding principle of the research, the relevance of the presence of solidarity networks in the process of self-recognition, which evokes a post-structuralist perspective and a political position critical to the capacist notions of education.

**Keywords:** disabled person; college education; access and permanence.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular.....	29
Gráfico 2 – Número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas regulares <i>versus</i> número de matrículas nas escolas especiais e/ou classes especiais.....	30
Gráfico 3 – Matrículas de estudante com deficiência na UFOP.....	75
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos matriculados em 2020 conforme modalidade e atendimento pelo NEI.....	76
Gráfico 5 – Formas de ingresso de pessoas com deficiência na UFOP.....	77
Gráfico 6 – Situação de estudantes com deficiência na UFOP.....	80

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Pesquisas relacionadas ao tema entre os anos 2012 e 2020.....	21
Quadro 2 – Pesquisas relacionadas ao tema específico pessoas com deficiência no Ensino Superior entre os anos 2012 e 2020.....	22
Quadro 3 – Normativas, tratados e declarações importantes no contexto da Educação Inclusiva.....	50

**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 APROXIMAÇÕES DO CAMPO DE PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
<b>2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA: LUTAS E CONQUISTAS.....</b>	<b>44</b>
2.1 Educação especial e inclusiva Brasil.....	59
2.2 Política de cotas no Brasil: as ações afirmativas.....	69
<b>3 O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO.....</b>	<b>73</b>
3.1 Núcleo de Educação Inclusiva – NEL.....	73
<b>4 RECONHECIMENTO NO CONTEXTO DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....</b>	<b>87</b>
4.1 Deficiência, corpos e reconhecimento.....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO I – CONVITE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E INSTRUMENTOS DE CESSÃO DE DIREITO.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO II – QUESTÃO GERADORA DA ENTREVISTA NARRATIVA....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO III – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>130</b>

## **INTRODUÇÃO**

### **Apresentação**

Durante todo o meu percurso pela graduação em Pedagogia na UFOP, de 2014 a 2018, sempre tive enorme inquietação acerca de pessoas que foram/são, em maioria, excluídas das instâncias da sociedade, principalmente da Educação, uma vez que me questionava o porquê do meu tio com deficiência não ter acesso a uma escola regular e até mesmo ao ensino superior, bem como o fato de muitas pessoas considerarem uma pessoa menos capaz que as demais.

Esses questionamentos que afloraram em mim fizeram-me querer pesquisar e entender mais sobre esse processo histórico de exclusão e de caminhada para uma busca pela equidade de direitos das pessoas com deficiência. Então, iniciei a Iniciação Científica como bolsista e fui orientada pelo Dr. Marco Antônio Torres, momento em que pesquisamos acerca do desenvolvimento psicossocial de estudantes com deficiência, na educação básica, através do olhar e voz das mães. Essa pesquisa continuou durante a escrita do meu trabalho de conclusão de curso (TCC).

Em todo esse percurso da pesquisa cresceu em mim a necessidade de dar prosseguimento a esses estudos, e então compreender como ele é reverberado no Ensino Superior. Desse modo, nasceu o meu principal objetivo no mestrado, que foi conhecer e compreender quem são os sujeitos com deficiência que passaram pela educação básica e chegaram ao ensino superior.

O mestrado foi uma etapa muito importante para o meu crescimento como pesquisadora e como ser humano. Além de poder me dedicar a uma pesquisa que é muito relevante para mim, também foi um momento de extremo aprendizado durante o curso das disciplinas, durante a participação nos grupos de pesquisa, mais especificamente do Caleidoscópio, e também durante as diversas reuniões de orientação, espaços que trouxeram enriquecimento para minhas análises e pensamento. Acredito que a pesquisa como um todo passou por diversas etapas de evolução, desde o meu ingresso até o momento da qualificação e de defesa.

## **Justificativa, objetivos e questões norteadoras**

Esta dissertação analisa o acesso e a permanência de estudantes com deficiências no Ensino Superior. Para construção de nossos dados, foram utilizadas as minhas experiências como estudante de Pedagogia na UFOP, um levantamento de referências bibliográficas pertinentes à pesquisa, a construção de uma entrevista com um servidor, que no período da pesquisa coordenava o Núcleo de Educação Inclusiva (NEI) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), e uma entrevista narrativa com uma graduanda de Jornalismo, que se autodefine como pessoa com deficiência. Dentre essas fontes de pesquisa, a entrevista narrativa se destaca.

A narrativa generosa que a estudante nos ofereceu possibilitou acessar um universo de lutas, solidariedades e sonhos comuns aos estudantes, porém, com muito mais exigência destinadas a uma pessoa com deficiência. Ainda que houvesse a previsão do anonimato da entrevistada no projeto apresentado inicialmente ao Comitê de Ética, nossa narradora preferiu ser identificada pelo próprio nome na pesquisa; entretanto, todos os demais nomes citados por ela foram substituídos por pseudônimos. Nossa narradora chama-se Cíntia, tem 21 anos, cursa Jornalismo, se autodefine como pessoa com deficiência e é natural de Belo Horizonte, mas atualmente é moradora de Mariana, local em que vive, trabalha e estuda, sempre ao lado de sua mãe. Ela é uma pessoa alegre, que afirma que nunca se deixou apagar diante das barreiras e ações capacitistas que encontrou durante toda a sua vida. Segundo a própria narradora, ela se encontrou dentro do curso de Jornalismo e também dentro da UFOP, considerando, portanto, que a instituição é um espaço com pessoas e ações que possibilitaram e auxiliaram a sua vida, tanto acadêmica quanto social.

Nesse âmbito, buscamos estabelecer um diálogo entre as fontes (as entrevistas e a literatura pertinente ao tema) para a produção de dados na pesquisa. Assim, a partir delas, é possível apontarmos os aprendizados, as barreiras superadas, as possibilidades e os desafios que foram e são presentes na vida destes(as) que chegaram ao Ensino Superior.

Dessa forma, esta dissertação se trata a uma pesquisa qualitativa e descritiva, e que tem como eixo norteador a narrativa da história de vida de uma pessoa com deficiência. As fontes orais de memórias são depoimentos ou relatos orais registrados

através de um entrevista e que nos trazem importantes elementos para que possamos perceber como a sociedade e o meio constituem e constroem a identidade das pessoas com deficiência e o reconhecimento da mesma. Tais elementos podem ser observados a partir da história de vida dos sujeitos, que é decorrente da interação dialética entre as condições ligadas à origem social, às dinâmicas internas das famílias de origem e às características individuais dos sujeitos.

Esses pontos serão analisados a partir de uma entrevista realizada com uma estudante com deficiência e que está matriculada em um curso de graduação na UFOP, para então podermos avaliar como seu percurso aparece na narrativa, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Nesse sentido, cada período da formação educacional apontado pela entrevistada tem o potencial de contribuir com a pesquisa. As narrativas fornecem uma fonte rica de experiências que traduzem seus anseios, perspectivas, barreiras, incentivos, relações sociais, etc., e que, contextualizados no passado e/ou presente, nos auxiliam nas análises e projeções, possibilitando que as pessoas com deficiência sejam sujeitos de suas próprias histórias, com suas próprias vozes. As narrativas oferecem um olhar para além das histórias individuais, mas também, ao mesmo tempo, uma compreensão do coletivo, uma vez que as histórias de vida estão incorporadas a um contexto social e histórico. Segundo Weller e Zardo, a utilização das entrevistas narrativas se faz importante porque, mediante a elas, podemos “compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos aos relatarem suas experiências e trajetórias” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 132).

A partir da narrativa de Cíntia Soares (2020) será analisado como podemos localizar processos de reconhecimento em sua trajetória, dentro dos ambientes educacionais e fora deles, e que perpassam por todos os seus processos formativos. A compreensão da noção de reconhecimento foi elaborada a partir das discussões de Butler (2015), e ao longo do presente texto essa noção será aprofundada e articulada a outras que se mostrarem pertinentes a partir do levantamento bibliográfico.

O interesse por essa temática de estudo surgiu em decorrência a minha participação na Iniciação Científica, durante a graduação, quando pesquisei o desenvolvimento psicossocial dos sujeitos na educação inclusiva durante a Educação Básica, especificamente com narrativas de mães de crianças com transtorno do espectro

autista. Isto me levou à seguinte pergunta: como as pessoas com deficiência têm passado pela Educação Básica, ingressado e permanecido no Ensino Superior? Essa pergunta impulsionou e fomentou a necessidade do aprofundamento da reflexão acerca de como se dá esse processo e como esses sujeitos caminham durante a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, o Ensino Médio e, assim, como alguns conseguem entrar e se encontrar cursando uma graduação.

A escolha por tal temática também se deu pela minha participação em alguns cursos e palestras fornecidas pelo NEI – Núcleo de Educação Inclusiva. Segundo o *site* desse núcleo (NEI, 2017), a equipe atua no trabalho para a inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação dentro da universidade, apoiando também os mesmos trabalhos realizados com os servidores que apresentam demandas semelhantes, assim fornecendo ao público da UFOP uma formação (palestras e cursos) de conscientização e orientação acerca do que é a deficiência e o que é a inclusão.

Por meio dessa perspectiva de trabalho realizado pelo núcleo é possível percebermos a importância de conhecer quem são esses sujeitos com deficiência da graduação e quais os caminhos eles têm percorrido, especificamente em uma instituição como a UFOP, que tem buscado desenvolver práticas mais inclusivas conforme aponta o NEI (2017). A criação do NEI ocorreu em 1996 e ele tem sido um importante meio que busca pelo processo de inclusão de estudantes com deficiência. De acordo com o *site* do Núcleo, seu principal intuito é o apoio dos estudantes e servidores da UFOP que apresentam algum tipo de deficiência ou necessidade educacional específica. Para tanto, ele possui laboratórios de inclusão e acessibilidade em suas unidades acadêmicas dos *campi* da UFOP, além de profissionais e monitores para o desenvolvimento de suas ações e atividades acerca do ensino, pesquisa e extensão.

Acreditamos que essa estratégia de pesquisa nos possibilita analisar como estudantes com deficiência chegam ao Ensino Superior e quais as condições de acesso e permanência eles enfrentam como desafios a uma formação qualificada. É nesse contexto que a narrativa de histórias de vida se sobrelevou, já que, por meio dela, tivemos a efetiva possibilidade de analisar condições de acesso e permanência de pessoas com deficiência durante sua passagem pelo sistema educacional. Em particular, avaliamos como foi o processo de inclusão antes do ingresso na universidade, e como



ocorre na UFOP, sob o ponto de vista de quem participa dessas ações inclusivas. Conforme relato do coordenador do NEI, há um cuidado na inserção de estudantes com deficiência, como descrito adiante;

Quando é matriculado um estudante com deficiência, a UFOP, por meio do NEI, inicia o processo de escuta, o momento em que o aluno expõe suas necessidades educacionais específicas, expressando deficiência e demandas. Com isso, o NEI pode conhecer as especificidades do aluno, apresentando-lhe estruturas de apoio e recursos humanos, pedagógicos e instrumentais. Antes que ele inicie as atividades na sala de aula, o NEI contata o colegiado de curso e os professores, para conhecimento das demandas do aluno, e elabora o Plano de Desenvolvimento Inclusivo (PDIn), que indica ações de inclusão. Durante todo o percurso acadêmico do aluno, o NEI e o colegiado de curso o acompanham/orientam, de acordo com o estabelecido no PDIn (SILVA, 2016, p.31).

Para conhecermos e analisarmos qual foi e qual é o cenário de condições de acesso e permanência desses sujeitos na universidade pública, precisamos considerar que a educação brasileira passou e passa por um processo de constante transformação, em todos os seus níveis de ensino. Os direitos das pessoas com deficiência à educação tem se concretizado através de decretos e leis, mas ainda existe um desalinhamento entre o que é previsto em lei e o que é realmente efetivado nos ambientes de ensino. Nesse ínterim, cumpre lembrar que não basta apenas a garantia do acesso e o aumento das matrículas; para realmente incluir, é preciso considerar esse processo como constante, permanente, seguidor das legislações e que também se desenvolvam pedagogias inclusivas, buscando assim, a democratização do ensino dentro das escolas e instituições de Ensino Superior. Nesse panorama, acreditamos que a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior está amparada por todo o seu percurso de escolarização anterior a esse processo, e também relacionada a diversas lutas e reivindicações que garantem que os sujeitos com deficiência tivessem e tenham o acesso à educação.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os processos que buscam pelo ingresso e pela permanência das pessoas com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto. Para isso, buscaremos observar quais foram e são as formas que contribuíram para a chegada desses estudantes ao Ensino Superior, considerando que no contexto brasileiro essa trajetória se dá em uma ambiência marcada por lutas sociais na busca da implementação de políticas públicas. Os objetivos específicos são aqueles que

podem sustentar teórica metodologicamente nossa pesquisa. São assim dispostos:

1. Analisar a inclusão, a acessibilidade e a permanência dos sujeitos com deficiência na perspectiva do Ensino Superior;
2. Analisar como as pessoas com deficiência têm acessado formas de reconhecimento, por meio dos saberes, lutas, políticas acerca dos seus direitos;
3. Investigar a relação da trajetória escolar durante a Educação Básica, com o acesso e permanência no Ensino Superior;
4. Pesquisar como é o processo de Inclusão na Universidade Federal de Ouro Preto, realizada por meio NEI (Núcleo de Educação Inclusiva), bem como investigar se existem outros meios de inclusão dentro da universidade.

Para isso, partimos das seguintes indagações: como a questão das pessoas com deficiência no Ensino Superior tem sido investigada no campo da educação? O que é incluir? Quais e como são as formas que os estudantes com deficiência percebem e/ou perceberam o processo de inclusão durante a sua trajetória escolar? Essas práticas institucionais podem ser consideradas realmente inclusivas? Será que com o sistema capitalista há inclusão? Quem está incluído nesse sistema? Com a chegada desses estudantes, como a UFOP tem garantido a sua permanência?

Geralmente, pesquisadores do campo da Educação Especial utilizaram do termo incluir de forma equivocada e ingênua, uma vez que, em grande maioria, somos incapazes de “incluir” nesse sistema capitalista que é tão excludente, seletivo e que busca a padronização de todos os sujeitos.

Segundo as reflexões de Martins (2002), essa fragilidade da inclusão ligada à sociedade capitalista contemporânea configura-se em uma “inclusão degradada”, que pode ser observada nas práticas de preconceito e nas violências. Pode-se pensar que uma das prováveis hipóteses para essas perguntas está presente na trajetória escolar anterior à chegada ao Ensino Superior e após a matrícula desses estudantes em um curso de graduação. Mas, para conhecer de fato as respostas para tais questionamentos, será fundamental a entrevista narrativa com Cíntia, matriculada no Ensino Superior da UFOP, e que também é atendida pelo NEI.

Consideramos de igualmente grande importância analisar como os processos de inclusão são articulados pelo NEI. Para que aprofundássemos os conhecimentos acerca do Núcleo, foi realizada uma entrevista semiestruturada com o seu atual coordenador,

Marcelo Santana (2020), permitindo maior clareza do trabalho realizado pela organização, bem como informações acerca dos(as) alunos(as) com deficiência da Universidade, dos(as) que já concluíram, dos(as) que evadiram, e também sobre os trabalhos e procedimentos adotados pelo núcleo buscar a acessibilidade, equidade e eliminação das barreiras dentro do âmbito universitário. É relevante investigar o NEI para que possamos compreendê-lo como um elemento significativo no contexto de nossa pesquisa, bem como a relação desse Núcleo com nossa narradora.

Segundo Silva (2016), o NEI buscar eliminar as diversas barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais que já estão presentes impostas, ou consolidadas, em nossa sociedade e que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, de maneira articulada com os diversos setores da instituição. Isso indica como a UFOP tem buscado agir perante o acesso, a permanência no curso e a sua conclusão, com qualidade, para os estudantes com deficiência que estão matriculados na instituição.

Nesta pesquisa, partimos de uma compreensão de que a democracia participativa, seja na educação, ou em outra ambiência, deve contribuir para evitar a precarização induzida (BUTLER, 2015) da vida de pessoas com deficiência. Dessa forma, precisamos pensar: o processo de reconhecimento e as redes de apoio que são estabelecidas pela pessoa com deficiência, dentro da perspectiva da educação inclusiva, poderiam indicar formas como a vida poderia ser produzida de modo menos precário? Como isso pode constituir políticas, como experiência pública de vida, que produzam formas menos excludentes?

Kassar, acerca das políticas de educação inclusiva em nosso país, traça a seguinte observação:

Sem desconsiderar os movimentos em prol de situações menos segregadoras para as pessoas com deficiências, acreditamos que a implantação de uma política de "educação inclusiva" deve ser analisada no contexto complexo das políticas sociais nas sociedades capitalistas. Na história do país, a relação estabelecida na legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências, caracterizou-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida. Essa relação

de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na Educação Especial brasileira. (KASSAR, 2011, p.71).

Essas tensões promovidas por Kassar (2011) promovem o questionamento acerca das práticas segregadoras e das práticas inclusivas, assim como levam a pensar também até que ponto a educação especial faz realmente parte da educação brasileira como um todo, uma vez que “a sociedade que exclui é a mesma que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condições de privilégios e não de direitos” (MARTINS, 2002, p.11). Logo, existe uma relação entre inclusão e exclusão, pois a inclusão das pessoas que são excluídos, em grande parte, acontece de maneira cruel e que omite os direitos de todos os sujeitos, tornando suas vidas cada vez mais precárias.

Nessa perspectiva, observamos que as instituições de ensino da atualidade ocupam um importante espaço como ambiente para socialização e desenvolvimento dos sujeitos, não sendo considerada apenas como local para aprendizagem e instrução. Elas também são os locais em que o sujeito pratica e aprende o exercício da cidadania, onde aprende os processos de participação na sociedade, sendo um ambiente que também garanta uma educação que seja integral e contextualizada para todos. Para pensar sobre esse processo para estudantes com deficiência e que estão sendo incluídosnesses espaços educacionais, é preciso que se leve em consideração a equidade de oportunidades e a valorização das diferenças existentes, de modo que assim se possa refletir acerca das políticas e práticas que não devem garantir apenas o acesso, mas também a permanência, o desenvolvimento, a aprendizagem, o êxito e a participação efetiva de todos.

Esse processo possibilita considerar como a perspectiva da Educação Inclusiva pode, ou não, se relacionar com a história de vida dos sujeitos com deficiência, uma vez que tal perspectiva assinala um conjunto de posições teóricas, metodológicas, das políticas públicas, e, sobretudo de lutas de pessoas, grupos e movimentos sociais pelo reconhecimento do direito das pessoas com deficiência.

### **Percurso metodológico e contexto de pesquisa**

Os procedimentos metodológicos utilizados como instrumento de pesquisa, que foram citados anteriormente, permitiram a elaboração de considerações acerca do processo de inclusão da estudante, do seu ingresso, da permanência e da conclusão do curso.

Para essas análises realizamos um levantamento acerca da produção científica no Brasil, para compreendermos o campo da pesquisa no âmbito educacional. Com vistas à construção desta pesquisa bibliográfica, utilizamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do portal eletrônico *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e do Repositório Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto.

Em termos práticos, após receber a aprovação do comitê de Ética da UFOP, ocorreu como um dos primeiros passos metodológicos o contato com o NEI/UFOP, por meio de uma entrevista com seu coordenador. Nessa ocasião, procuramos acessar as informações sobre o número de estudantes com deficiência matriculados(as) atualmente nos cursos de graduação da Universidade; quais deles(as) são atendidos(as) pelo Núcleo; e quantos entraram pela política de ação afirmativa durante o período de tempo delimitado pela pesquisa.

A realização dessa entrevista se mostrou necessária, pois foi por meio dela que pudemos conhecer como e se a Educação Inclusiva está sendo perpetuada/realizada na UFOP. A entrevista colaborou positivamente para a pesquisa uma vez que trouxe relevantes dados, os quais não seriam acessíveis sem o diálogo com o NEI. Ademais, como organização de representação efetiva, se fez indispensável escutar essa importante peça para o funcionamento da inclusão em ambiência universitária, o que nos levou a conhecer todo o contexto sob uma perspectiva especial, bem como saber que dentro da UFOP existe algo se movimentando para que as pessoas com deficiência cheguem ao Ensino Superior, mas que também permaneçam qualitativamente.

O movimento realizado pelo NEI dentro da UFOP está ligado à busca da acessibilidade e da eliminação de barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais, pretendendo, além do acesso, a permanência, o aprendizado, o desenvolvimento e a conclusão do curso de graduação das pessoas com deficiência e assim criando um elo entre docentes, discentes e a UFOP como um todo.

Durante a pesquisa, a UFOP contava com cerca de 12 mil alunos e alunas e 961

docentes distribuídos por 38 cursos de graduação na modalidade presencial. E dentro desses números, do ano de 1996 a 2019, foram vinculados ao NEI um total de 307 estudantes com deficiência, matriculados na instituição – apesar de nem todos terem concluído o curso, pois alguns trancaram e outros evadiram.

A partir das informações repassadas pelo NEI, entramos em contato com Cíntia Soares, estudante matriculada no curso de Jornalismo da UFOP e que tem paralisia cerebral. Revelamos o nome próprio da entrevistada por ser esta uma vontade da participante e também para que realmente consigamos ouvir e ver quem são esses sujeitos que estão, cada vez mais, ocupando o lugar que é deles de direito. Cíntia é uma mulher branca de 22 anos, de classe média, é natural de Belo Horizonte, morou em São Domingos do Prata e atualmente reside em Mariana para cursar Jornalismo na UFOP. De acordo com a própria descrição da participante durante conversas com esta pesquisadora, ela se caracteriza “como uma pessoa determinada, sonhadora, corajosa, mas, ao mesmo tempo, insegura às vezes! Eu quero realizar todos os meus sonhos, principalmente, trabalhar em TV. Acho que mesmo com todos os motivos para ficar triste, etc., eu sou muito feliz e grata a tudo e a todos. Se um dia eu tivesse a chance de reescrever a minha história, eu não mudaria nada, porque Deus fez a Cíntia dos meus sonhos e minha história é linda” (SOARES, 2020).

Para compreender e conhecer a trajetória de Cíntia Soares (2020), consideramos importante ouvir sua voz a partir da narrativa de sua história de vida. Segundo Flick (2009), o método de entrevista narrativa é utilizado para que o entrevistado possa contar sua história/trajetória da forma mais livre possível. A narrativa não pode ser considerada como uma entrevista estruturada, mas também não é absolutamente aberta: ela é o equilíbrio entre a delimitação temática pesquisada e a própria liberdade narrativa do sujeito que é entrevistado.

A narrativa da história de vida ocorre de maneira subjetiva e pessoal, oferecendo maior riqueza de detalhes acerca do processo que se propõe analisar. Estas análises serão mais aprofundadas à frente, quando esmiuçaremos a entrevista narrativa que realizamos. Tanto essa entrevista com nossa narradora, como aquela concedida pelo coordenador do NEI, Marcelo Santanna (2020), foram fundamentais na construção deste estudo. Nesse sentido, para a organização da pesquisa, distribuimos o texto em quatro capítulos, além desta introdução, sobre os quais discorreremos a seguir.

No primeiro capítulo abordamos o percurso metodológico e a aproximação com o campo de pesquisa, evidenciando os fatos que influenciaram diretamente para que tal área compusesse escopo de interesse de investigação. Nessa seção, foram evocadas as compreensões que tenho construído acerca da Educação Inclusiva. Isto pode contribuir para que possamos compreender de forma ampla e, ao mesmo tempo, mais próxima, o contexto, em concomitância com questões dos processos de reconhecimento. Neste capítulo também apresentamos escolhas metodológicas que foram utilizadas para a realização da pesquisa de campo, pensando acerca da discente com deficiência que narrou sua trajetória, proporcionando a concepção a respeito de como foi o processo educacional dessa estudante até a sua chegada ao Ensino Superior.

No segundo capítulo, buscamos apresentar um breve histórico dos principais acontecimentos no mundo e no Brasil, ocorridos através de lutas e conquistas das pessoas com deficiência. Essa contextualização é imprescindível para analisarmos o processo de inclusão desses sujeitos nas várias esferas da sociedade, principalmente da Educação.

No terceiro capítulo buscamos investigar como é o contexto da Educação Inclusiva dentro da UFOP, apresentando os números de estudantes com deficiência matriculados na universidade, bem como as articulações institucionais produzidas pelo NEI. Além da entrevista com o coordenador desse núcleo, a pesquisa de Silva (2016) foi de grande importância para as análises, pois a pesquisadora também compõe o quadro de servidores da UFOP.

No quarto capítulo aprofundamos a noção de reconhecimento do sujeito e como ela pode auxiliar a análise do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, podendo relacionar e sustentar as investigações sobre a entrevista. Essa noção poderá amparar as análises das interdependências dos sujeitos com familiares e amigos, dentro e fora do ambiente educacional, bem como compreender os efeitos das redes de apoio na trajetória escolar da entrevistada. Outra dimensão importante da noção de reconhecimento é pensar como, nesse contexto, se dá o reconhecimento de si mesmo nos relatos da narrativa.

Por fim, foram tecidas algumas considerações finais.

## 1 APROXIMAÇÕES DO CAMPO DE PESQUISA

Conforme já apontado anteriormente, o desenho da presente pesquisa se relaciona com minha trajetória acadêmica, contudo, o levantamento bibliográfico foi fundamental para uma reflexão da minha relação, como pedagoga e cidadã, com as pessoas com deficiência. Os materiais foram utilizados para analisar como as questões de ingresso, permanência e reconhecimento de pessoas com deficiência na educação têm sido abordadas nas pesquisas, bem como para relacionar com outras noções teóricas pertinentes à pesquisa.

A realização de um levantamento bibliográfico foi fundamental para compreendermos o campo da pesquisa e quais textos/autores trabalhavam com tal temática. Para a construção da bibliografia utilizada, foi realizada uma pesquisa a partir do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do portal eletrônico *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), do ano de 2012 ao ano de 2020, utilizando as palavras: pessoa com deficiência, ensino superior e educação inclusiva. Essas palavras estavam entre aspas e separadas por ponto e vírgula. Esse material foi utilizado para analisar como a questão da trajetória escolar de pessoas com deficiência tem sido abordada, bem como para relacionar com outras noções teóricas pertinentes à pesquisa.

O recorte de tempo para a pesquisa foi pensado considerando a política de Cotas para pessoas com deficiência, que foi promulgada em 2012. Portanto, buscamos compreender quais foram os debates acerca da pessoa com deficiência que alcança o ensino superior a partir desse marco, de modo que fosse possível verificar se tal política favoreceu as formas de inteligibilidade para as suas existências na academia.

De acordo com esse levantamento, verificamos que, nos últimos oito anos (conforme o recorte proposto), relativamente pouco se tem pesquisado acerca de como foi a trajetória da pessoa com deficiência até sua chegada ao Ensino Superior, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Pesquisas relacionadas ao tema entre os anos 2012 e 2020

Título	Autor	Ano
Processos de escolarização	Vilaronga e Caiado	2013



de pessoas com deficiência visual		
Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no Ensino Superior	Martins e Silva	2016
Trajetória escolar de pessoas com deficiência até a educação superior: análise das condições familiares e escolares	Souza	2018

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa bibliográfica.

Dentro dessas pesquisas que trabalham tais temáticas, podemos encontrar em suas referências importantes autores que abordam as perspectivas presentes também em nossa pesquisa e que nos orientam na escrita, como: Sasaki (2003), Almeida (2005), Ferreira (1994), Jannuzzi (2006), Caiado (2007), Correia (1999), Glat (2004), Mantoan (2006), entre outros.

Quando procuramos apenas sobre pessoas com deficiência no Ensino Superior, encontramos mais textos que também são relacionados à pesquisa, como:

Quadro 2 - Pesquisas relacionadas ao tema específico pessoas com deficiência no Ensino Superior entre os anos 2012 e 2020

Título	Autor	Ano
Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no Ensino Superior na Amazônia paraense	Neves, Maciel e Oliveira,	2019
Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades 11 Federais Brasileiras	Ciantelli e Leite	2016
Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior	Guerreiro, Almeida e Silva Filho	2014
Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior	Duarte, <i>et al.</i>	2013
Acessibilidade no Ensino Superior: o caso da UFJF (Alencar, 2013)	Alencar	2013
Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de Ensino Superior da região metropolitana do Cariri	Lacera	2013
Ingresso e permanência de alunos com	Tartuci	2014

deficiência na UFG/Campus Catalão		
Inclusão no Ensino Superior: Sentidos Atribuídos por Acadêmicos com Deficiência	Soares	2014
Educação especial no Ensino Superior: acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência	Tavares	2014
Acessibilidade no Ensino Superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos	Corrêa	2014
Inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação EAD/UAB/UFSM	Dillenburg	2015
Direito à educação da pessoa com deficiência no Ensino Superior: um estudo da acessibilidade arquitetônica e nas comunicações na Universidade no Ceará	Braga	2016
Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência	Urban	2016
As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do censo escolar	Goessler	2016
Processo de inclusão no Ensino Superior : o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto.	Silva	2016
A Inclusão das Pessoas com Deficiência: educação no Ensino Superior brasileiro	Monteiro	2016
O Supremo Tribunal Federal e o dever de incluir: um vetor claro e inequívoco do direito à educação superior no Brasil	Araujo	2017
Condições de acessibilidade dos centros acadêmicos universitários: criação de um instrumento de avaliação	Nascimento	2017
Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior	Borgmann	2018
Implementação da Lei de Cotas em três Universidades Federais Mineiras	Santos	2018
Reestruturação da educação superior e ações direcionadas à permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais	Fiorin	2018
O papel dos movimentos sociais das pessoas com deficiência na efetivação de políticas educacionais de acesso ao Ensino Superior na UNIOESTE	Padua	2018
Acessibilidade do discente com deficiência na	Teixeira	2019

Universidade Federal de Pelotas: uma proposta de intervenção		
Ações políticas educacionais inclusivas para os estudantes com deficiência no Ensino Superior presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucional do sudoeste goiano	Resende	2019
Inclusão e acessibilidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Riella	2020

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa bibliográfica.

No levantamento bibliográfico foram exploradas as bases de dados de acesso público, aprofundadas mais à frente. Com esse recurso foi possível acessarmos pesquisas importantes para a investigação, que contribuíram para diversos pontos do presente estudo. Neste íterim, cumpre salientarmos também a importância dessas pesquisas por produzirem, ainda que de modo parcimonioso, formas de inteligibilidade sobre o tema na comunidade acadêmica. Esse levantamento acerca das bibliografias se justifica porque uma das inquietações da pesquisa é a averiguar como os aspectos relacionados às pessoas com deficiência no ensino superior estão sendo trabalhados nas pesquisas no âmbito da educação.

Dos textos encontrados, obtivemos alguns que se aproximam mais com o tema pesquisado, como: *Trajetória escolar de pessoas com deficiência até a educação superior: análise das condições familiares e escolares*, que buscou pesquisar a trajetória escolar de sujeitos com deficiência acerca dos fatores que os levaram a chegar à educação superior, levando em consideração as relações estabelecidas na familiares e nas escolares; *Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no Ensino Superior na Amazônia paraense*, que teve como principal objetivo analisar como os coordenadores de cursos de licenciatura desenvolvem as práticas inclusivas de pessoas com deficiência no *campus* de Bragança da Universidade Federal do Pará (UFPA); *Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior*, que realizou um levantamento acerca do número de alunos autodeclarados com deficiência em processo de inclusão no ensino superior nas instituições públicas e privadas de Juiz de Fora, buscando entender por quais formas os estudantes enfrentam processos de dificuldades, luta e superação até a chegada ao

ensino superior; *Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/Campus Catalão*, que teve como intento pesquisar como é o processo de ingresso e de permanência de alunos com deficiência no ensino superior, especificamente, em cursos de graduação, na modalidade presencial, do *campus* Catalão/UFG, a partir da análise das políticas de inclusão; *Processo de inclusão no Ensino Superior: o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto* e *A Inclusão das Pessoas com Deficiência: educação no Ensino Superior brasileiro*, que tiveram como objetivo a pesquisa acerca dos processos de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, bem como a identificação desses estudantes sobre a sua formação acadêmica, analisando também os efeitos das barreiras atitudinais, comunicacionais e físicos na formação desses estudantes na UFOP.

Em pesquisa ao RIUFOP (Repositório Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto), verificamos que, nos últimos anos no Programa de Pós-Graduação em Educação, têm sido desenvolvidas pesquisas sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, no entre as quais se destacam duas dissertações: “O (des)preparo do/a professor na presença dos/as estudantes com deficiência: os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber” (LÚCIO, 2013) e “Saberes docentes e ensino de matemática para alunos com deficiência visual: contribuições de um curso de extensão (MARTINS, 2017). Encontramos uma dissertação que trabalha exclusivamente a perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior, intitulada “Processo de inclusão no Ensino Superior: o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto” (SILVA, 2016), e duas que abordam a Política de Ação Afirmativa no Ensino Superior: “Ações afirmativas: a implementação de reserva de vagas no contexto da Universidade Federal de Ouro Preto” (RIBEIRO, 2016) e “Os que trabalham a perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior” (PENA, 2017).

Dentro dessas pesquisas que trabalham tais temáticas, podemos encontrar em suas referências importantes autores que abordam as perspectivas presentes também em nosso estudo e que nos orientam na escrita, como: Almeida (2005), Ferreira (1994), Jannuzzi (2006), Caiado (2007), Correia (1999), Glat (2004), entre outros.

Tais pesquisas têm o propósito de investigar como acontece o processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior, buscando compreender os

processos e condições de ingresso e permanência. Desse modo, buscamos estabelecer um diálogo entre esses estudos e o nosso porque, em particular, buscamos compreender como foi/é o processo de inclusão, ingresso e permanência ao longo da Educação Básica até a chegada e estada no Ensino Superior sob o ponto de vista dos próprios estudantes que participam das ações inclusivas. É necessário conhecer o processo de inclusão durante todo o caminho educacional do sujeito com deficiência, uma vez o ingresso nas universidades se inicia desde a Educação Básica.

A Educação Inclusiva traz implicações relevantes para todo o espaço educacional, desde a Educação Básica até ao Ensino Superior, e ela se coloca pela defesa dos direitos de todos os sujeitos estarem matriculados nas escolas regulares e que também tenham a possibilidade de conviverem com os demais, com equidade de oportunidades. Segundo Coll (2004), a aprendizagem, de forma geral, é concebida como um processo de construção, com um caráter social, interpessoal e comunicativo, e o ensino é entendido como método complexo de estruturação e orientação. A partir disto, segundo Lourenço (2000), para pensar acerca de uma educação que inclui é preciso que ela ocorra conjuntamente com as reflexões sobre as relações entre o desenvolvimento do sujeito, as práticas pedagógicas e a educação especial dentro dos ambientes educacionais.

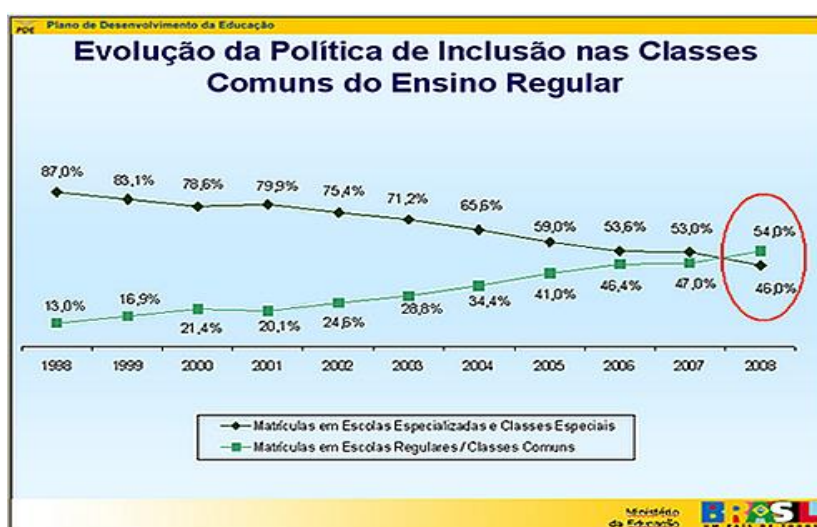
As instituições educacionais brasileiras da atualidade ainda enfrentam o desafio de conseguir proporcionar não apenas o acesso, mas principalmente a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições regulares de ensino. Portanto, se faz indispensável compreender quais são as principais políticas públicas que envolvem a Educação Inclusiva, para, dessa forma, podermos identificar quais foram os seus avanços e retrocessos. Nesse âmbito é possível constatar que existem vários fatores que garantem o acesso, mas é preciso analisar quais condições podem garantir também à permanência e, conseqüentemente, a longevidade escolar desse estudante, se tornando uma importante questão que ainda precisa ser discutida e trabalhada.

As políticas públicas propostas nos documentos legais, tais como o Plano Nacional de Educação-PNE (2014) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (1961) afirmam que deve existir “o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino, tendo em vista, a escola da rede regular”. A LDB atual, Lei nº 9.394/96, mostra que esse atendimento deverá estar

presente “em classes, escolas ou serviços especializados”, sendo dever do Estado garantir a oferta da educação especial. Essa perspectiva também está presente na Constituição Federal de 1988, que indica que a educação é responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família, considerando a colaboração de toda sociedade, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento global dos sujeitos. Por seu turno, no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990), concebe-se, crucialmente, que sujeitos com deficiência tenham acesso à educação e sejam reconhecidos dentro e fora desses ambientes. Tais legislações, juntamente com a reforma do Ensino Superior, explicitam o intuito de favorecer o ingresso de populações ou grupos sociais que já foram historicamente excluídos e/ou subalternizados desse e dos demais níveis de ensino.

Pensando acerca dessas análises, percebemos a relevância das políticas públicas que visam por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Essa transformação provavelmente impactou o acesso de estudantes com deficiência ao ensino em instituições regulares, uma vez que com a promulgação de leis que favoreceu o ingresso de estudantes com deficiência na educação, de forma geral, e favoreceu o aumento de matrículas em escolas regulares e classes comuns, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular

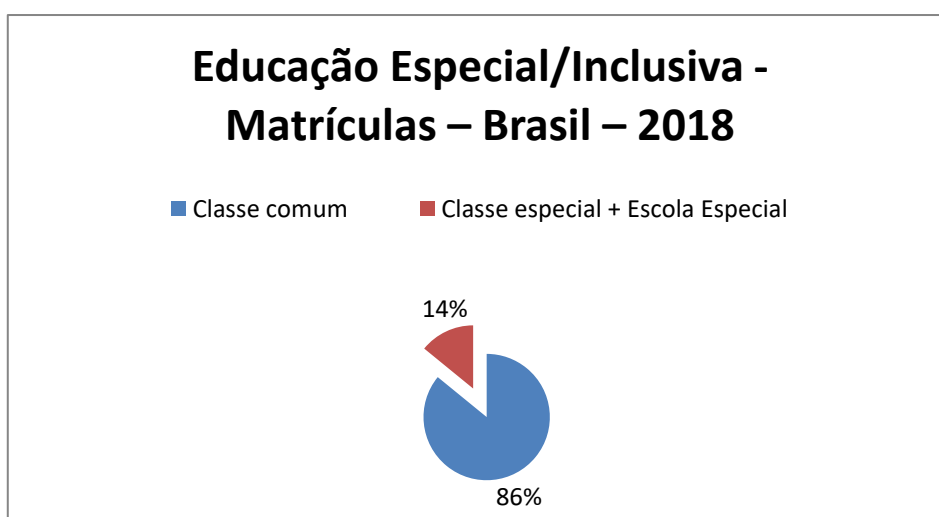


Fonte: MEC (s.d). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12345:politica-de-educacao-inclusiva-sp-1599983350>. Acesso em: 01 de agosto de 2020.

Esse progresso é reverberado na atualidade, onde podemos compreender que as pessoas com deficiência, a partir de diversas lutas e reivindicações, estão chegando cada vez mais às instituições de ensino regular. Porém, precisamos salientar e analisar que ainda existe a permanência das classes e instituições especiais. Esse fato pode ser observado, uma vez que os estados de Minas Gerais e do Paraná são os que apresentam os maiores índices de matrícula de estudantes com deficiência em instituições especiais de caráter filantrópico.

Podemos observar essa informação no gráfico abaixo, que mostra o número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas regulares, em comparação ao número de matrículas nas escolas especiais e/ou classes especiais, de acordo com os dados do Censo Escolar 2018. O Censo Escolar é a verificação anual de dados e estatísticos sobre a educação nacional, feita pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). O Censo é realizado em comunhão com as secretarias estaduais e municipais de Educação, com as escolas públicas e privadas do Brasil, em busca de coleta de dados acerca da educação básica. Segundo o INEP, o censo investiga os dados da educação básica a fim de se tornar referência para a criação de políticas públicas na área da educação em nosso país.

Gráfico 2 – Número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas regulares *versus* número de matrículas nas escolas especiais e/ou classes especiais



Fonte: Elaboração própria, com base no *site* do MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar 2018.

Portanto, em comparação com ano de 2008, podemos observar o crescente número de alunos e alunas com deficiência que estão cursando a Educação Básica em instituições regulares de ensino, representando 86% das matrículas de estudantes que também poderão vir a chegar a algum curso de graduação, futuramente. Porém, de acordo com Meletti e Ribeiro (2014), os dados do Censo da Educação Básica eram e são divulgados como um indicador de êxito e efetivação das políticas públicas que são destinadas à educação de sujeitos com deficiência, mas a matrícula não pode ser apontada como o único indicador de políticas públicas inclusivas de sucesso, uma vez que é necessário ponderar outros aspectos relacionados à educação deste público. Segundo as autoras:

(...) o acesso à escola regular deve indicar a ruptura com duas marcas da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil: o não acesso a qualquer tipo de escolarização, seja ele regular ou segregado, e a centralidade do sistema segregado de ensino consolidado em instituições especiais privadas de caráter filantrópico. Significa dizer que deve haver a ampliação do atendimento educacional em escolas regulares públicas e a migração desta população dos espaços segregados, especialmente aqueles privados de caráter filantrópico, para os sistemas regulares de ensino. Outro aspecto a ser considerado é que o acesso à escola regular deve ser parte de um processo que sustente a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais e sua inserção em processos efetivos de escolarização, o que pode ser verificado por meio dos dados oficiais que relacionam a idade do aluno com a série frequentada (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p.178).

Portanto, para que os estudantes com deficiência tenham realmente êxito educacional e posteriormente cheguem à graduação, é necessário que existam mecanismos que garantam também a permanência desse sujeito dentro do âmbito educacional, seja no Ensino Básico ou no Superior.

Algumas políticas públicas como, por exemplo, as cotas para pessoas com deficiência, possibilitaram que esses sujeitos tenham acesso às universidades brasileiras, como no caso da UFOP. A Lei N° 12.711, ou mais conhecida como Lei de Cotas, foi sancionada em 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012) pelo Governo Federal e dispõe acerca do ingresso nas universidades e instituições federais brasileiras, destinando vagas a serem preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-



mínimos (um salário-mínimo e meio) *per capita* e por pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e por pessoas com deficiência. De acordo com a classificação do art.4º do Decreto N°3.298/1999 e/ou no art.2º da Lei 13.146/2015, as cotas na graduação são reservadas a candidatos que tenham deficiências, como sensorial, física, mental ou intelectual e deficiência múltipla, sendo obrigatória a apresentação de laudo médico e outros documentos que atestem a deficiência. Tais documentos são submetidos à verificação pela própria universidade.

Além das Cotas, outra importante ação realizada pelas Universidades para garantir o acesso e a permanência desses estudantes no âmbito acadêmico foi a criação de ações locais, como o Núcleo de Educação Inclusiva (NEI), que segundo o Regimento Interno da UFOP, deferido na Resolução CUNI/UFOP 790/2006, tem como principal objetivo eliminar barreiras físicas, instrumentais, programáticas, atitudinais e comunicacionais que limitem a participação e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. De acordo com os dados relatados pelo coordenador do NEI, Marcelo Santanna (2020), na época em que foi entrevistado, havia 97 alunos (as) com deficiência que entraram a partir da política de ação afirmativa.

O Programa Incluir (2005-2010) (MEC, 2005) foi outro programa criado com o intuito de apoiar projetos de criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade das Universidades, sendo a UFOP uma das 79 instituições que foram atendidas com essa iniciativa. De acordo com Souza (2010), os principais objetivos do Núcleo de Acessibilidade era propiciar o acesso dos estudantes com deficiência aos espaços, aos ambientes, às práticas e a tudo que era realizado nas instituições universitárias.

Nesse sentido, é conveniente observar como essas leis e programas asseguram o acesso desses sujeitos ao sistema da Educação Superior. Também é preciso considerar como essas ações podem gerar condições de acessibilidade e como garantem, ou não, que eles tenham os mesmos direitos das pessoas ditas como “normais”. Nesse contexto, será que os(as) estudantes com deficiência ainda são vistos e tratados como inferiores ou pessoas com “problema”? Será que passam pelo sistema sem o desenvolvimento e/ou aprendizagens que seriam esperadas durante o processo educacional?

Para essa verificação, é necessário pensarmos, inicialmente, sobre a hegemonia da normalidade imposta pela sociedade, estabelecendo o que é considerado normal ou anormal, ou o que é conhecido como “diferente”. Tal pensamento está presente nos

estudos de Butler (2015), que busca compreender a produção de inteligibilidade para os sujeitos que são marcados pela diferença, não raro, produzindo o assujeitamento e subalternização destes, seja diante de si mesmo, do outro e/ou da coletividade. Os processos de assujeitamento podem estar relacionados ao que Butler (2015), a partir de outros autores, apresenta como violência ética, ou seja, formas de silenciamento dos sujeitos produzindo dispositivos que silenciam os relatos que poderiam fazer sobre si, sobre seus sofrimentos e desejos. Sem esses relatos, os processos de subjetivação podem permanecer em lógicas de assujeitamento danosas para todos os processos educacionais no contexto das pessoas com deficiência.

Para o pós-estruturalismo, não podemos caracterizar tais pensamentos acerca do diferente, mas sim da diferença que marcam os sujeitos, uma vez que todos os sujeitos são diferentes de alguma forma. Dessa forma, Silva conceitua dois termos fundamentais para compreendermos identidade e diferença:

A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou homossexual", "sou jovem", "sou homem". A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e auto-suficiente. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: "ela é italiana", "ela é branca", "ela é homossexual", "ela é velha", "ela é mulher". Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autoreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (SILVA, 2000, p.73).

Essas perspectivas possibilitam a percepção acerca da reivindicação/luta dos sujeitos e dos coletivos pelo seu reconhecimento, na busca por serem reconhecidos em seus direitos, por uma mudança na sociedade e uma desconstrução/superação de pensamentos capacitistas e preconceituosos, uma vez que a luta pelo reconhecimento é um ato de transformação. Segundo Silva (2000), o sujeito reconhecido não é mais o sujeito anterior, pois agora ele é um sujeito que foi reconhecido - da mesma maneira que quem reconhece também é transformado.

De acordo com os pensamentos de Butler (2015), é preciso analisar como se dão as maneiras de formação e reconhecimento de todos os sujeitos, e como elas podem acontecer dentro do ambiente social, educacional e/ou familiar, sendo que elas podem

estar presentes no individual, mas também a partir da criação dos laços sociais. A esse respeito, conforme Rahme (2010), em uma visão mais ampla, o laço social é um conceito que está atrelado às relações do sujeito e do coletivo, considerando as relações afetivas, familiares e sociais.

A partir das várias formas de desenvolvimento dos sujeitos e as suas relações estabelecidas, de acordo com Camargo (2017), a Educação Inclusiva é considerada um importante meio para esse desenvolvimento pleno do indivíduo, uma vez que as relações criadas dentro dos ambientes educacionais e fora deles trazem relevantes interferências para os sujeitos com deficiência que já foram e são excluídos e/ou subalternizados dos diversos meios sociais.

A inclusão propõe uma escola que não selecione os sujeitos que são considerados mais “capacitados e capazes” e exclua os que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou deficiência, mas, sim, que busque por uma educação que abranja a todos os cidadãos, sem nenhum tipo de exclusão e/ou preconceito. Devemos considerar então que, de acordo com Marchesi (2004), a inclusão não é um ponto de chegada a ser alcançado pelas as instituições de ensino, mas um processo em que ela busca por romper com os inúmeros paradigmas e estereótipos que são fomentados cultural e socialmente, precisando adaptar-se para atender às diferenças - e não os estudantes precisarem adaptar-se a ela.

O objetivo de criar escolas inclusivas que tenham seu prolongamento natural em sociedades abertas e não segregadoras é uma tarefa permanente e interminável. Supõe um esforço contínuo e uma vontade de modificação de todas as estruturas – no conjunto da sociedade, no funcionamento da escola e no trabalho em classe – que dificultam o avanço para situações educativas mais integradoras. É preciso, sobretudo, compreender a realidade educacional como um processo de mudança para formas mais completas de integração e de participação (MARCHESI, 2004, p.29).

Portanto, as práticas inclusivas nas instituições de ensino educacional envolvem as ações de todos os atores sociais desse espaço (diretores, professores, pedagogos, gestores e funcionários), que proporcionam a ação integral de todos os discentes em seu processo educacional, uma vez que, o aluno tem assegurado por lei o direito à educação, não apenas de aprender os conteúdos curriculares, mas também de conviver com os demais sujeitos do ambiente escolar.

Para que todos os espaços sociais, incluindo as escolas e universidades, respondam a tais demandas, é necessário que ela ofereça ações de acessibilidade em todos os seus ambientes. Porém, de acordo com Sasaki (2009), ainda é comum restringir a acessibilidade apenas às condições físicas e arquitetônicas, buscando a eliminação de barreiras físicas nas residências, nos edifícios, nas instituições de ensino, nos equipamentos, nos espaços urbanos, nos meios de transporte público, individual, entre outros.

Essa discussão sobre acessibilidade é fundamental quando trabalhamos acerca do modelo social de deficiência. Esse modelo é oposto ao modelo médico, que em grande parte legitima a opressão das pessoas com deficiência. Segundo França, o modelo social compreende que:

(...) a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência. Portanto, o Modelo Social é um instrumento essencialmente político para a interpretação da realidade com fins de transformação social (FRANÇA, 2013, p. 62).

Pensando nessa perspectiva, a Educação Inclusiva busca propor algo novo, com o intuito de diminuir as barreiras presentes em todos os espaços sociais. Na contramão dessas barreiras, que limitam e impedem os sujeitos, é necessário construir um ambiente com maior acessibilidade, que permita e dê condições, não estando restrito apenas a construções físicas. Para além disso, a Educação Inclusiva é também a porta que dá acesso à vida em sociedade, uma vez que esse acesso era totalmente obstruído e que, agora, esta entrada é parcialmente facilitada. Todavia, ainda existem inúmeros desafios para a efetivação da acessibilidade e anulação da exclusão nos espaços sociais, portanto, é preciso considerar a deficiência a partir da real quebra dos paradigmas.

Ainda de acordo com Sasaki (2009), a acessibilidade deve ir adiante, podendo ser listada também a partir da perspectiva atitudinal, que propõe a valorização do respeito, abordagens sem preconceito e sem discriminação e a superação de estereótipos ou estigmas relacionados à pessoa com deficiência – e também pela acessibilidade comunicacional, que visa à ausência de empecilhos na comunicação interpessoal, escrita

e virtual. Isto deve ocorrer juntamente com a acessibilidade instrumental, que pretende a inexistência de barreiras nos instrumentos e ferramentas de estudo, de trabalho, de lazer e de recreação. A acessibilidade metodológica, por seu turno, propõe a quebra das barreiras nos métodos e técnicas de ensino, trabalho, de ações, de comunicação, etc. E por fim, a acessibilidade programática, que busca pelo desaparecimento de barreiras nas políticas públicas, normas, legislações e regulamentos.

Todos esses vieses podem ser observados no relato do coordenador do NEI, quando ele afirma que, para além das barreiras e/ou acessibilidades arquitetônicas, existem outras que também impedem e/ou auxiliam para que esses sujeitos estejam presentes nesses ambientes, como, por exemplo:

A questão atitudinal é a maior barreira que a gente encontra hoje, é e aí, trazendo para dentro da Universidade Federal de Ouro Preto, é o que a gente mais, onde a gente mais se esbarra. Porque a gente depende do outro, para que o outro mude, para que o outro tenha sensibilidade, para que o outro se mobilize, e aí a gente também pensando que a gente trabalha com o diferente, mas, no caso do NEI, não é um diferente que a gente tenta padronizar, é o diferente que a gente parte entendendo que cada indivíduo tem a sua particularidade. É aí que esse diferente não é ser homogêneo, não é nesse sentido que nós do núcleo vamos trabalhar, que a gente tenta trabalhar que, quando você se propõe a uma mudança, essa mudança precisa ser pra todos e não só pra aquele aluno com deficiência, que é o caso do nosso público assistido (SANTANNA, 2020, s. p.).

Para Sasaki (2009), todos os tipos de acessibilidade são importantes e complementares entre si, e pretendem por uma inclusão real do sujeito com deficiência, seja ela em qualquer espaço em que a pessoa com deficiência se encontra. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) aborda mais detalhadamente esse assunto em seu art. 3, definindo o termo acessibilidade como:

(...) possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Assim sendo, entendemos que o entrave da inclusão educacional não está,

necessariamente, na matrícula do estudante com deficiência no ensino comum, mas sim na qualidade da acessibilidade ofertada e, conseqüentemente, na forma como esses sujeitos estão sendo incluídos, bem como no modo como ela afeta todo o seu desenvolvimento. Portanto, todo o corpo da instituição de ensino deve oferecer condições para permanência desses estudantes, que pretende por reduzir as desigualdades e reafirmar as diferenças, deixando a qualidade e a equidade como eixos centrais nesse processo educacional. Esse entrave pode acontecer no percurso escolar durante a Educação Básica do sujeito, nas condições anteriores, que fazem com que ele consiga, ou não, chegar ao processo seletivo de graduação.

Porém, devemos considerar a Educação Inclusiva pertencente ao macro da educação, que visa a romper com o assistencialismo e a filantropia, que ainda são características presentes nas instituições especiais.

Segundo Freitas e Tenório (2015), a qualidade na educação está no respeito ao direito de uma educação para todos, sendo extremamente moldada às percepções dos sujeitos e da sociedade envolvidos no contexto. O reconhecimento das diversas dimensões que constituem a qualidade na educação e a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo faz emergir as discussões em torno da equidade educacional. Portanto, podemos observar que qualidade e equidade são elementos indissociáveis no processo educacional. Dessa forma, cumpre entender que a equidade não pretende a anulação das diferenças, mas sim propõe por ações que tenham como objetivo atenuar as desigualdades, dentro e fora do ambiente educacional.

Podemos analisar que a carência da equidade se manifesta de diversas maneiras em ambiência educacional, onde as escolas e as universidades não se democratizaram aos novos conhecimentos, aos direitos das pessoas com deficiência e aos novos horizontes sociais. Quando se hierarquiza os sujeitos que se encontram dentro do padrão de conhecimento que é valorizado, discrimina-se, assim, as pessoas cegas, surdas, com deficiência intelectual, física, entre outras, desconsiderando que cada um possui suas especificidades que exigem pedagogias específicas. Diante de tais pontos, para que a educação se reinvente numa perspectiva democrática, ela precisa questionar este modelo que é imposto desde os primeiros anos de formação escolar e que o acompanha nos demais níveis do ensino.

A equidade na área educacional também pode ser considerada em relação à

criação e efetivação das políticas afirmativas, que almejam medidas que superem as iniquidades que acompanham todo o processo histórico da educação no Brasil. Para Sposati (2010), a ausência de equidade acarreta a iniquidade, isto é, a carência de justiça no acesso, na superação das barreiras e na garantia da qualidade da sua trajetória. À vista disso, uma proposta equitativa precisa estar respaldada no âmbito da justiça e da inclusão (SPOSATI, 2010).

Dentro dessas perspectivas, a equidade se faz presente mediante ações das instituições de ensino que oportunizam que todos os estudantes desenvolvam e adquiram todos os conhecimentos e competências necessários. Dessa forma, a partir do conceito da justiça, as circunstâncias singulares de cada sujeito não podem ser consideradas como um obstáculo para o processo e o sucesso educativo.

Podemos observar que a educação inclusiva pode ser compreendida como um meio para transmitir as concepções de justiça e equidade social. Portanto, uma educação inclusiva implica que as escolas, universidades e seus agentes educativos devem promover práticas equitativas em seus espaços e relações, por meio da criação de condições sociais e físicas para os estudantes com deficiência, sem nenhum tipo de discriminação e/ou preconceito, considerando as especificidades de cada aluno.

Felicetti e Morosini (2009) caracterizam que a equidade presente no Ensino Superior foi prejudicada em processos de desigualdade deparados pelos estudantes com deficiência durante seu percurso na Educação Básica. Ainda segundo os pensamentos das autoras:

Equidade de acesso é o fator inicial de discussão quando se fala em Educação Superior, no entanto ela só ocorre a partir do momento que todos têm as mesmas condições de competir, isto é, quando o ensino anterior ao Ensino Superior é oferecido em qualidades iguais a todos, proporcionando então, uma competição justa. O mesmo ocorre em relação à equidade de progresso e resultado no Ensino Superior. Dessa forma as barreiras ou dificuldades encontradas por cada estudante não podem estar associadas a questões consideradas como fora de controle, ou seja, aquelas que existem independentes do querer de cada um, tais como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica, as quais se identificam neste trabalho como "características iniciais" (FELICETTI; MOROSINI, 2009, p.11).

A partir dessa perspectiva, no âmbito educacional, devemos observar a equidade pela ótica da equidade na igualdade de oportunidades, de acesso e também de

resultados. Desse modo, a Educação Inclusiva, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, deve reconhecer, respeitar e responder, com competência pedagógica, a cada estudante que ali se encontra, cada um com suas individualidades e necessidades. Tais fatores estão presentes na entrevista concedida pelo coordenador do NEI, no seguinte trecho:

(...) inclusão, no meu ponto de vista é uma, eu posso dizer que é uma filosofia de vida, eu acho que é algo que está em construção, e a gente precisa trabalhar em várias esferas, e o que eu posso ter e entender como essa inclusão de uma forma geral, pensando, é que todas as pessoas vivam e se relacionem de uma forma em que se crie respeito às diferenças, empatia nas situações e que as pessoas tenham um sentimento de solidariedade e de humanidade para com o próximo, independente da sua condição (SANTANNA, 2020, s. p.).

Para Franco, Silva e Ferreira (2018), o trabalho com as diferenças dentro das universidades é um ponto que precisa ser alcançado e debatido, uma vez que tal temática ainda é simplificada dentro desses espaços, quando apenas é realizada a inserção de componentes das culturas da diversidade nos currículos dos cursos de graduação. Essa perspectiva não vale se ainda permanecerem as ações discriminatórias e de segregação. É preciso pensar além, pois esses grupos estão cada vez mais conquistando o ingresso ao Ensino Superior, tornando as graduações um importante e favorável espaço para promoção do debate acerca da diversidade e da educação inclusiva, e um significativo espaço também para enfrentarem barreiras que são resultantes da intolerância e do preconceito.

A Educação Inclusiva também precisa “romper com o dualismo existente entre educação regular e especial” (SAMPAIO, 2009, p.39). Considerando que “A educação especial é transversal à educação especial” (BRASIL, 2008), ela também precisa receber e criar condições necessárias para a permanência dos sujeitos que foram historicamente excluídos das escolas e, conseqüentemente, do Ensino Superior, em decorrência da péssima qualidade de ensino, ligada ao preconceito e à existência de leis que são falhas e que excluem e/ou não atendem às necessidades de determinado grupo.

Portanto, o processo de Educação Inclusiva deve estar vinculado a todos os momentos da educação, Básica e Superior, demandando por uma articulação entre ambas, nunca pensando o Ensino Superior desvinculado da Educação Básica. Dessa forma, se faz imprescindível compreender qual foi o percurso escolar dos sujeitos com



deficiência, para que possamos entender o processo de inclusão como um todo, uma vez que quem chega nela tem toda uma trajetória formativa anterior.

Devemos considerar também que a inclusão deve ser concebida como um processo contínuo, e que deve acompanhar os sujeitos em todos os seus níveis de ensino, sendo um processo ininterrupto, que deve fazer parte de todo o universo educacional. Para que a educação promova maior participação, reconhecimento e democracia, ela precisa questionar os padrões e normas que são impostos desde os primeiros anos de formação escolar e que conduz os estudantes até o Ensino Superior.

Por tais pontos, as políticas públicas educacionais a respeito da inclusão precisam ponderar sobre as diferenças dos sujeitos nas instituições de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, oportunizando a permanência das pessoas nos ambientes de ensino. Nesse âmbito, a Constituição Federal de 1988 define e orienta leis, buscando avanços significativos para a educação escolar de todos os estudantes, inclusive das pessoas com deficiência e, tendo como objetivo fundamental, a efetivação do bem de todos, sem discriminação, ou quaisquer outras maneiras de preconceito. Ela assegura também a equidade do direito à educação, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, e sua formação para o contexto da cidadania e democracia participativa.

A Constituição também elege como princípio para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Sendo assim, o dever do Estado é ministrar com “V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996, p.19). Isto parece estar em sintonia com a Declaração de Salamanca (1994), que trabalha com a ideia de que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Dessa forma, a declaração contribui com a percepção de formas de acesso e de permanência desses sujeitos na educação regular. A partir de tais fatos, o sistema educacional brasileiro passou por várias transformações, juntamente com modificações na legislação e na construção de diretrizes nacionais para a educação, sendo assim direcionadas a uma educação mais inclusiva.

De acordo com as análises de Hoppen e Barby (2005), ponderar acerca de uma inclusão educacional significa refletir também sobre as relações existentes entre a sociedade, os hábitos educacionais e a própria educação especial em si, para que dessa forma seja possível a exploração das trajetórias formativas mais longevas de pessoas

com deficiência.

Portanto, o principal objetivo desta pesquisa é analisar os processos de ingresso e permanência de discentes com deficiência durante o Ensino Superior, e, em especial, neste debate percebemos a importância da Educação Inclusiva desde a Educação Básica, uma vez que, nesse ínterim são produzidas para o sujeito e para todo o sistema educacional formas de inteligibilidade do direito das pessoas com deficiência à educação. Para analisar tais perspectivas, buscamos concatenar os pontos acerca do reconhecimento do sujeito com deficiência perante a ele mesmo, ao outro e ao coletivo.

Pela perspectiva de Butler (2015), para que o sujeito seja reconhecido, não basta apenas ser “falado pelo outro”, mas também ter sua fala considerada nos processos de participação social e política, o que certamente poderia se referir também à educação. Isso se faz importante para que as diferenças que marcam as pessoas com deficiência não tornem precárias as vidas destas, pois, quando um sujeito passa pelos sistemas educacionais sem a apropriação das competências mínimas, essa é uma forma de (re)produção de uma vida precária.

Portanto, precisamos questionar como a educação tem (re)produzido formas que desloquem as pessoas com deficiência dos domínios de uma vida precária. Quando pensamos acerca de uma vida precária, passamos a pensar acerca da despossessão, uma vez que quando encontramos o outro sujeito somos “despossuídos” de nós mesmos. Mas devemos pensar como a vida das pessoas com deficiência é induzida à precariedade, uma vez que elas foram historicamente excluídas e deixadas à margem da sociedade, não ocupando seus espaços de direito. Embora estejam buscando, cada vez mais, reduzir essa situação, ela ainda está muito presente em toda a sociedade, a qual ainda considera as pessoas com deficiência como incapazes, mas esquecem de que nós é que temos pensamentos, ações, políticas, espaços, entre outros, que mantêm sob precariedade toda sua a sua vivência. A esse respeito, segundo Butler,

Sobre e contra uma sensação cada vez mais individualizada de ansiedade e fracasso, a assembleia pública incorpora a percepção de que essa é uma condição social compartilhada e injusta. A assembleia desempenha o papel de uma forma provisória e plural de coexistência que constitui uma alternativa ética e social distinta da ‘responsabilização’. Como espero sugerir, essas formas de assembleia podem ser entendidas como versões nascentes e provisórias da soberania popular. Elas também podem ser consideradas lembretes

indispensáveis de como a legitimação funciona na teoria e na prática democráticas. Essa afirmação de existência plural não é de forma nenhuma um triunfo sobre todas as formas de precariedade, embora ela articule, por meio de suas representações, uma oposição à precariedade induzida e às suas acelerações (BUTLER, 2018, p. 22).

Nessa perspectiva, podemos observar que esse ponto trabalhado por Butler (2018) pode ser relacionado com o lema “Nada sobre nós sem nós” (SASSAKI, 2007), que foi criado no final do século XX e mostra a representatividade das pessoas com deficiência na sociedade, de que nada sobre eles deve ser feito ou pensado sem a participação efetiva dos sujeitos com deficiência na política e na sociedade, não podendo ser representada por outros sujeitos, mas sim escutando e efetivando as vozes e participações de todas as pessoas com deficiência.

“Nada sobre nós sem nós” é muito mais que um lema: é uma filosofia que exemplifica o protagonismo e a emancipação das pessoas com deficiência na sociedade atual, mostrando que elas devem falar por si e ocupar os espaços, passando da invisibilidade para a visibilidade (SASSAKI, 2007), mostrando que elas existem e que podem falar por si mesmas. Devemos, pois, reconhecer o papel centralizado das pessoas com deficiência também nos espaços educacionais, promovidos pela Educação Inclusiva.

Porém, esse lema se torna contraditório quando utilizado para a implementação do Decreto 10.502/2020, que trata da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), incentivando que os estudantes com deficiência sejam matriculados em salas separadas dos demais, direcionando para a família a escolha entre escola regular ou escola especializada. O decreto também concede às escolas a viabilidade de não aceitarem os estudantes com deficiência, regredindo as diversas conquistas e construções democráticas que visam ao direito à educação inclusiva. Essa implementação revela a postura discriminatória e excludente do governo federal atual.

Será possível observar quais as questões educacionais acerca da inclusão durante a Educação Básica podem, ou não, reverberar também no Ensino Superior ainda, quando buscaremos analisar como o sujeito desenvolve estratégias para que tal fato ocorra, pensando como o processo de reconhecimento dos sujeitos se constitui nesses espaços e de que forma há a produção de um modo de vida menos precário a todos os

indivíduos. Ponderando a respeito disso, podemos observar que o problema da inclusão do estudante com deficiência no ensino regular está presente também na qualidade dessa inclusão e no modo como ela afeta todo o desenvolvimento do sujeito, pensando em como ela pode ser um importante meio para as relações sociais e da construção do reconhecimento desses estudantes.

## **2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA: LUTAS E CONQUISTAS E DA FILANTROPIA/ASSISTENCIALISMO À BUSCA PELO PROTAGONISMO**

Neste capítulo buscaremos apontar os principais acontecimentos acerca da Educação Inclusiva. A cronologia, porém, não indica que os avanços são permanentes e nem que ocorreram de modo linear em todos os lugares do mundo. Não conseguimos discutir e tematizar a inclusão se não sinalizarmos e contextualizarmos as sociedades e os tempos que sempre (re)produziram condições de exclusão e assujeitamento das pessoas com deficiência.

Para entender de forma mais clara a construção da pessoa com deficiência na sociedade, não como um dado linear histórico, observamos as diversas fases desse processo. Advindo da percepção de autores que analisaram a história da educação especial no Brasil e no mundo, como Amaral (1995), Amiralian (1986), Correia (1997), Ferreira (1994), Glat e Oliveira (2003), Jannuzzi (2004), Maior (2017), Mazzotta (2005), Mendes (2006), entre outros, temos que essas fases da história da compreensão da pessoa com deficiência se configuram em: fase da omissão, fase da institucionalização, fase integração e a fase contemporânea, que pretende pelo protagonismo desses sujeitos.

Dentro desses pontos, não podemos pensar a longevidade escolar desses sujeitos sem pensar quais são esses fatores históricos e as lutas que foram os pontos cruciais para a permanência dos sujeitos com deficiência em todos os ambientes, incluindo os educacionais, sendo eles na Educação Básica, no ensino profissionalizante e até mesmo o Ensino Superior. Segundo Maior,

A presença de diferenças entre os seres humanos tem sido, por séculos, motivo de eliminação, exclusão e formas diversas de segregação das pessoas com deficiência, tomadas como risco à sociedade, como doentes e como incapazes. Em todas essas situações manifesta-se a opressão daqueles que detêm o poder sobre os indivíduos em situação de vulnerabilidade. Da invisibilidade à convivência social, houve longa trajetória representada pelas medidas caritativas e assistencialistas, que mantiveram as pessoas com deficiência isoladas nos espaços da família ou em instituições de confinamento (MAIOR, 2017, p. 30).

Trazer os acontecimentos históricos se faz importante porque é preciso conhecer

os fatos acerca das pessoas com deficiência na sociedade, sendo necessário entender como foram os processos de segregação sofridos por elas, entendendo também o processo de compensação biológica e social. Assim é possível conhecer também os marcos legais, nacionais e internacionais para a inclusão social e educacional, buscando a afirmação das diferenças individuais de todos os sujeitos, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da singularidade e da cooperação, para que possamos entender os sujeitos nos seus contextos específicos.

Para pensarmos acerca do acesso e da permanência desses estudantes ao longo do tempo, é preciso analisar também sobre o motivo desses sujeitos chegarem, muitas vezes, tardiamente ao Ensino Superior (VALDÉS, 2006), compreendendo como foi tal processo, a origem desses sujeitos e quais foram e são os seus espaços de fala. Nessa perspectiva, é necessário observar os movimentos e as lutas que mobilizam as diversas mudanças na educação básica acerca da educação inclusiva. Assim, podemos compreender quais serão os caminhos que o Ensino Superior também irá trilhar, uma vez que, agora, as pessoas com deficiência estão chegando a esse nível de ensino, talvez até mais cedo que Valdés (2006) tenha analisado.

Sabe-se que a história das pessoas com deficiência atravessou diversos períodos, momentos e sociedades, e mudando também as formas como esses sujeitos eram percebidos, mesmo que, segundo Maior (2017), a conquista de direitos pelas pessoas com deficiência seja recente. Portanto, a trajetória das lutas da pessoa com deficiência se entrelaça com as principais transformações que aconteceram na sociedade, fatores que influenciaram diretamente em como observamos esses sujeitos na atualidade, uma vez que adultos, jovens e crianças com alguma deficiência começam a ser considerados como sujeitos de direitos e que devem viver em sociedade, contribuindo com o desenvolvimento da mesma. De acordo com Magnabosco e Souza,

A relação que a sociedade estabelece com as pessoas com deficiências se constitui historicamente como desafio, variando desde a exclusão desses sujeitos do convívio social, internando-os em hospitais psiquiátricos, no século XVI, até a sua inserção nos diversos espaços sociais possibilitada pela realização de adaptações com vistas à superação das barreiras interpostas. Os paradigmas referentes a tal processo têm sido modificados, bem como progrediu a inserção das pessoas com deficiências na sociedade (MAGNABOSCO; SOUZA, 2019, p.1).

Os debates sobre o processo da inclusão no âmbito educacional contemporâneo acontecem de maneira dinâmica e processual. Isto se dá também pela implementação de políticas públicas e planos de ações voltados para a garantia de direito das pessoas com deficiência de estudarem e de estarem vivendo socialmente como qualquer sujeito, com direitos e deveres. Neste sentido, é importante pensar como a diferença é produzida nos domínios sociais das pessoas com deficiência, e em como nestes domínios tais direitos são articulados.

A diferença é aquilo que marca o sujeito em determinado campo, portanto, ela não pode ser considerada como algo binário, ou seja, a comparação entre alguém e um referencial, considerando o suposto normal como a matriz/modelo em comparação com os demais. Essa questão ganha destaque quando falamos do que é considerado a partir das diferenças que subalternizam, ou seja, a produção de uma “anormalidade”, algo que precisa ser superado. De acordo com Burbules (1997), os pensamentos de semelhança ou de normalidade representam a possibilidade de conformidade a uma série de matrizes/modelos dominantes. Nesse sentido, ainda que as diferenças sejam reconhecidas, elas só são consideradas a partir de uma norma e/ou categoria pré-estabelecida. Logo, precisamos pensar então a diferença de modo específico. Assim,

A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade. (...) A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro. (...) A diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade: mais do que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei (SILVA, 2002, p.66).

A partir desta compreensão podemos perceber que a identidade é uma construção simbólica e social, sendo ela também marcada pela diferença. O sujeito então é produzido em uma cadeia discursiva, sendo que a identidade e a diferença são criadas a partir da linguagem e, por isso, produtos da cultura e da sociedade. Diante da coletividade, os sujeitos com deficiência são definidos e marcados a partir da sua deficiência, construindo uma performatividade esperada de si; assim, é caracterizado como pessoa que nunca poderá ou irá ocupar esse espaço social, ou que nunca poderá ou irá se matricular em uma instituição de ensino regular e muito menos no Ensino Superior. Segundo Silva,

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, s.p.).

Dessa forma, segundo o supracitado, existe uma distinção entre identidade e diferença. O autor caracteriza essa diferenciação como a centralidade da produção tanto da identidade quanto da diferença, porém, existem outras relações/ações que representam esses processos de distinção, como:

São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais"); normalizar ("nós somos normais; eles são anormais") (SILVA, 2020, s.p.).

Para que se chegasse a essas concepções existentes foram travadas diversas lutas que tiveram início há um bom tempo. De acordo com Correia (1997), um dos primeiros indícios acerca da pessoa com deficiência foi na Idade Antiga, em que as práticas de exclusão das crianças que nasciam com alguma deficiência era ato comum, como por exemplo, na Roma e na Grécia. Nestes contextos, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram deixadas em montanhas altas e desertas à própria sorte, para morrer. A relação entre a discussão da deficiência a partir da dimensão social nas sociedades tem início em exemplos como o da Grécia antiga, região que protagonizava guerras de grandes proporções e, por isso, lidava com maior dificuldade em relação a um corpo que não respondesse à finalidade de servir (BROGNA, 2009).

Durante a Idade Média, do século X ao XV, a deficiência estava vinculada ao castigo de Deus e a fatos demoníacos, fazendo com que os sujeitos com deficiência fossem excluídos da sociedade, já que, naquela época, a visão obscurecida da Igreja ainda era majoritária. Existiam diversos tipos de punição relacionada à pessoa com deficiência: "Uma seria a marca da punição divina, a expiação dos pecados; outra dizia respeito à expressão do poder sobrenatural, ou seja, o acesso às verdades inatingíveis para a maioria" (FERREIRA, 1994, p. 67).



Ainda de acordo com Ferreira (1994), a dominação da Igreja Católica promoveu com que as estruturas sociais ao longo do século X ao XV fossem estabelecidas através de “leis divinas”, demonstrando ao sujeito que pecasse o poder Divino e que ele seria severamente castigado, como, por exemplo, por meio de alguma deficiência. Durante esse período, práticas de segregação eram comuns, uma vez que as pessoas com deficiência eram deixadas em hospitais ou em asilos, instituições que eram mantidas pela Igreja, sendo denominada como a fase de institucionalização das pessoas com deficiência, relacionando com a filantropia, o assistencialismo e a caridade.

A Igreja, como principal força social e cultural da época, mostrava que o homem deveria ser a imagem e semelhança de Deus, estabelecendo que todas as pessoas deveriam ser perfeitas, tanto física como mentalmente. Então, os sujeitos com deficiência não eram representação Divina, pois eram considerados como “anormais” e “imperfeitos”.

Essa exigência por corpos perfeitos é algo que sempre existiu em todas as sociedades, e por vários séculos, tendo interferência diretamente da religião, uma vez que todo o misticismo que cercava a deficiência a considerava como um fruto do pecado e da ira divina, marcando o sujeito a partir da sua deficiência desde os seus primeiros dias de vida, deixados então à margem da sociedade sem qualquer garantia de sobrevivência. Segundo Ferreira (1994), o início da conceituação e do pensamento acerca das pessoas com deficiência, quando ainda eram consideradas monstruosidades, anomalias ou doentes, aconteceu em meados do século XVI.

Nesse contexto, todos os pontos relacionados às pessoas com deficiência deixaram de ser assuntos trabalhados pela igreja, especificamente pela Igreja Católica, e passaram a ser objeto de estudos e trabalho da medicina, abandonando um estatuto de pensamento místico para ser considerado como algo biológico, pertencente ao sujeito, marcando-o pela sua deficiência. Somente durante o final do século XVIII é que a sociedade teve as primeiras reais iniciativas de apoio às pessoas com deficiência – período em que, de acordo Sasaki (1997), foi realizado um acompanhamento de caráter mais assistencialista.

Segundo esse autor, podemos considerar as quatro fases das práticas sociais de reconhecimento acerca das pessoas com deficiência (fase de exclusão – desde a antiguidade até o início do século XX; fase de segregação – décadas de 1920 a 1940;

integração – desde a década de 1950 a 1980; até finalmente a fase de inclusão – que se inicia na década de 1990 até os dias de hoje). Uma ideia muito importante ao longo da história recente das lutas das pessoas com deficiência foi o lema: “Nada sobre nós sem nós”. De acordo com Sasaki (2007), tal lema mostra que nenhuma lei, política pública, serviço, programa, projeto, campanha, etc. relacionado à pessoa com deficiência deverá ser criado sem a plena participação dessas pessoas. Isto parece contribuir na constituição de sujeitos capazes de reivindicar que tudo que se refira a eles seja criado com a sua participação plena. Desse modo, quando pensamos nas práticas sociais da inclusão, sabemos que ele defende a real ação e voz das pessoas com deficiência.

Os relatos de Cíntia Soares (2020) e os elementos sobre a constituição do NEI mostram que apesar do preconceito ainda existir em nossa sociedade, existem possibilidades de se produzir outras formas de inteligibilidade sobre as pessoas com deficiência. Sem dúvida, o modelo médico traz compreensões que podem se relacionar à longa história de nossas sociedades, do modo como tratavam as pessoas com deficiência, porém, não existe uma linearidade posta, pois mesmo que existam ações/movimentos de reconhecimento da pessoa com deficiência em alguns âmbitos da sociedade, também existem momentos de extrema precarização, demonstrando que as fases trabalhadas por Sasaki (2007) ainda não são totalmente superadas. Essa não linearidade da efetivação da inclusão pode ser percebida no relato de Cíntia Soares, tanto nas ações de reconhecimento como de precarização:

[...] Mas aí pensando agora na graduação, eu não tenho dificuldade nenhuma, porque a UFOP ela me dá total auxílio. Ela pensa desde o momento como que eu vou fazer as atividades até o momento como eu vou circular dentro da universidade, no campus, então... assim... tenho os monitores, eu tenho dois atualmente, e são dois rapazes assim, que estão dispostos a fazer tudo mesmo, se tiver que falar: não, esse aqui é o direito da Cíntia, ela vai fazer. Eles falam que se eu quiser ir pra Ouro Preto fazer qualquer atividade, eles vão comigo, e a UFOP também dá um jeito para que eu possa ir, e não exclui também a minha mãe da participação acadêmica. (...) Eu sempre tive que bater na tecla que eu sou capaz, porque ninguém acreditava. Eu enfrentei outras barreiras também, física, por exemplo, eu queria ir pra Educação Física na escola, em duas na verdade, e eles falavam que não poderia, porque tinha escada, mas eu subo escada [...] (SOARES, 2020, s. p.).

Na narrativa de Cíntia é evidenciado que, seja na Educação Básica ou no Ensino

Superior, ela se deparou com ambos os momentos em sua vida. Na UFOP, ela é reconhecida, recebe auxílio para realizar as atividades, para se deslocar dentro universidade, possui monitores, etc., que demonstram ser mecanismos que almejam o seu reconhecimento como estudante da universidade. Assim, fica exposto que há o cuidado de que ela faça parte dos seus ambientes, de que ela seja realmente incluída e de que essa inclusão seja qualitativa. Essas ações distinguem-se bastantes daquelas que tornaram sua vida mais precária, em que a sua inclusão não foi efetivada, mostrando que ainda existem contextos de reconhecimento, como os que a Cíntia experimentou dentro da UFOP, mas que também existem outros momentos que tornaram a sua vida bastante difícil.

Durante a Modernidade, com o fim do sistema feudal, houve o surgimento do sistema mercantil, em que foram constituídos os processos de desconsideração, discriminação, exclusão e precarização da vida das pessoas com deficiência, fazendo referência ao modelo neoliberal, que reconhece/considera a pessoa com deficiência apenas como um sujeito que não pode estudar, não pode trabalhar, e que oferece apenas gastos à sociedade. Este modelo está ligado a uma estética hegemônica dos corpos.

Elementos desse período podem ser observados com a prevalência do modelo médico da deficiência, que, posteriormente foi desconstruído. Segundo Bampi, Guilherm e Alves (2010), existe uma diferença entre o modelo social e o modelo médico acerca da causalidade da deficiência, uma vez que, para o modelo social, a sua causa está ligada à estrutura social, enquanto que, para o médico, essa razão está presente no indivíduo. Podemos perceber que o social nos traz a ideia de que a deficiência não deve ser entendida como um problema do sujeito, mas sim na incapacidade da sociedade em reconhecer e buscar diminuir a precariedade induzida na vida da pessoa com deficiência. A partir do modelo social, as pessoas com deficiência passam a ser protagonistas de suas próprias vidas.

Podemos considerar que as diferentes compreensões acerca da pessoa com deficiência são significativas em diferentes cenários históricos. Durante a Antiguidade, a sociedade buscava pela perfeição dos corpos, abandonando e desconsiderando os demais corpos que fugiam do padrão. Já na Idade Média, a sociedade em geral era de domínio da Igreja Católica, que concebia a deficiência a partir das leis de Deus sob o homem. No período Moderno, o modelo médico e questões relacionadas ao capacitismo

disputaram diretamente como o modelo social da deficiência, a partir do reconhecimento da voz das pessoas com deficiência, juntamente com seus aspectos humanos e políticos.

Levando em conta os importantes contextos trabalhados anteriormente, e para que possamos entender melhor o cenário do processo de construção da Educação Inclusiva no Brasil, precisamos considerar também diversos marcos legais e históricos em todo mundo. Estes podem ser vistos de forma mais sucinta no quadro abaixo, que mostra importantes normativas, tratados e declarações que foram inspirações para a formulação de outros decretos criados posteriormente:

Quadro 3 - Normativas, tratados e declarações importantes no contexto da Educação Inclusiva

<b>1948</b>	Declaração Universal dos Direitos Humanos – “Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos.” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 1). Tal declaração auxiliou para a construção das próximas e mais específicas.
<b>1981</b>	Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, que deu origem ao famoso discurso da pessoa com deficiência: “Nada sobre nós sem nós”, mostrando assim, que esses sujeitos começam a ter voz nos espaços sociais.
<b>1990</b>	Declaração da Educação para Todos (Jomtien-Tailândia), que traz a educação como sendo um direito para todos os sujeitos, e assim, o termo Necessidades Educacionais Especiais, começam a surgir nos espaços educacionais. O Brasil é signatário dessa Declaração, dessa forma, todos os educadores brasileiros, comungam e bebem dessa fonte.
<b>1990</b>	Lei Nº 8.069, ou mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), trabalha com diversos pontos acerca do direito da criança e do adolescente, mas também enfatiza a garantia do atendimento educacional especializado para crianças e adolescentes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
<b>1994</b>	Declaração de Salamanca que reforça o termo Necessidades Educacionais Especiais, que já fora trabalhado pela Declaração da Educação para Todos.

<b>1994</b>	A Política Nacional de Educação Especial, que orienta a chamada “integração instrucional”, permitindo o ingresso em escolas e classes regulares apenas pessoas com deficiência que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo, que os alunos ditos ‘normais’”. Dessa forma, esse texto pode ser caracterizado como mais excludente do que inclusivo, uma vez que busca a seleção de estudantes mais “aptos” a estarem em instituições regulares de ensino.
<b>1996</b>	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394, possui um capítulo específico para a Educação Especial no Brasil, em que busca assegurar para os (as) estudantes com deficiência, quando necessário, serviços de apoio especializado para atender as demandas desses discentes nas classes e escolas regulares. A normativa também trabalha os currículos e a formação de professores que visem o atendimento de crianças e adolescentes com deficiência.
<b>2001</b>	Declaração de Montreal – foi aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" , realizado em Montreal, Quebec, Canadá.
<b>2001</b>	O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 10.172, afirma que a Educação Especial deve considerada como uma modalidade da Educação Regular, garantindo vagas as pessoas com deficiência no ensino regular.
<b>2006</b>	Convenção dos Direitos das Pessoas com deficiência. (convenção de Nova York) – que é promulgada em solo brasileiro apenas em 2009 através da lei 6946 que rege sobre os direitos das pessoas com deficiência.
<b>2008</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, traça política públicas que devem promover uma educação qualitativa para todos os (as) estudantes.
<b>2015</b>	Lei Brasileira de Inclusão, Nº 13.146, ou também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é uma inspiração e readaptação do tratado internacional aprovado em 2006 na Convenção dos Direitos das Pessoas com deficiência. A LBI foi uma normativa construída a partir da participação política das pessoas com deficiência, que trabalharam e trouxeram apontamentos diretamente ligados às suas demandas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Realizando uma análise dos principais documentos acerca dos marcos históricos anteriormente mencionados, percebemos que a maioria não trabalha explicitamente

questões de equidade, mas apenas mencionam a inclusão através da perspectiva da igualdade, sendo que os primeiros marcos estão mais relacionados com a fase de integração. De acordo com Blanco (2002, p.08), essa fase está presente “(...) quando se começa uma experiência de integração, é reproduzido, no interior da escola, o mesmo enfoque da escola especial”. A partir desse conceito, o termo ‘integração’ está relacionado ao fato de a inserção do estudante com deficiência já ter promovido o preparo e a adaptação do mesmo para conviver com outros sujeitos em diversos ambientes sociais.

Segundo Glat e Oliveira (2003), a integração na educação iniciou-se no Brasil desde o final da década de 1970, e os estudantes com deficiência, que em grande maioria provenientes da educação especial, foram inseridos em salas e escolas regulares a partir do momento em que mostraram que conseguem acompanhar os demais alunos, mas ainda recebendo atendimento especializado análogo.

A cronologia de determinados documentos e fatos indica importantes articulações de políticas e mobilizações sociais que mostram potentes questões de reconhecimento da pessoa com deficiência no Brasil e em diversas partes do mundo. Essas mobilizações e lutas emergem como elementos fundamentais no processo de reconhecimento (BUTLER, 2015) e indicam a produção de inteligibilidade das pessoas com deficiência numa semântica de direitos que tem sido produzida para os sujeitos diante de si mesmo, do outro e da coletividade. Ao mesmo tempo, elas produzem formas de amplificar as vozes desses sujeitos, enfrentando seu silenciamento, ou seja, as formas de violência ética que atingem as pessoas com deficiências quando têm seus relatos de si desconsiderados. A noção de reconhecimento não deve ser compreendida como algo estanque, mas dentro de um gradiente complexo de variações que dizem dos discursos que produzem o sujeito.

Dessa maneira, o relato que alguém faz de si terá sempre o discurso do outro e da coletividade, não permitindo entender o processo de reconhecimento apenas em lógicas de certas racionalidades. Neste processo haverá sempre uma opacidade que diz de dimensões psicossociais e falam de dinâmicas de um sujeito que assumirá posições diversas em diferentes contextos. Os discursos sobre inclusão, assim, produzem normativas, orientações, questionamentos acerca das pessoas com deficiência e são de grande importância. Desse modo, o vocabulário e a semântica de cada contexto, dentro

de dinâmicas específicas para as diferenças entre as pessoas com deficiência, informam-nos de referências fundamentais para acessar formas de reconhecimento.

O conceito e a implementação de inclusão são recentes, conforme Sassaki (1997), que aponta que, na fase de inclusão, existe uma necessidade de adaptação dos sujeitos com deficiência e da própria sociedade em geral. Assim, a inclusão pode ser pensada como um processo para conscientização, modificação, adaptação e preparação de toda a sociedade para incluir as diversidades.

Nessa perspectiva, ainda segundo Sassaki,

Algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, com sentidos distintos - a integração significando 'inserção da pessoa deficiente preparada para conviver em sociedade' e a inclusão significando 'modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania (SASSAKI, 1997, p.43).

Desse modo, para Glat e Oliveira (2003), a real inclusão se faz presente quando qualquer estudante com deficiência é matriculado no sistema regular de ensino, e a escola se prepara para atender às necessidades desses discentes em salas de aula regulares, acompanhando, auxiliando e fornecendo uma estrutura pedagógica que seja de acordo com a singularidade de cada um, para que assim ela alcance êxito no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com os estudos de Marchesi (2004), o processo de inclusão na educação no mundo passou por quatro fases importantes para a formação da inclusão na sociedade, principalmente nos ambientes escolares. A primeira foi a fase de exclusão, onde os sujeitos com deficiência não eram "merecedores" do direito de viverem em sociedade e, conseqüentemente, do direito à educação, e encontrando-se completamente à margem da sociedade. O segundo estágio foi o de segregação institucional, quando os familiares das crianças com deficiência se uniram para a criação de instituições especiais e que nelas só ficavam e estudavam as crianças com deficiência. A terceira fase foi a de integração, que consistia no processo em que as crianças e/ou adolescentes com deficiência que tivessem bons resultados educacionais eram inseridos em escolas comuns, mas ainda precisavam ter acompanhamento em salas de recurso e especiais. A quarta e última fase do efetivo processo inclusão, e que pode ser destacada como

paradigma da modernidade, se deu de forma que todos os estudantes são incluídos em escolas e salas comuns, e elas precisam estar preparadas para acolher e respeitar as especificidades, necessidades e diversidade de cada um nas suas particularidades. Ainda que estas fases apontadas por Marchesi (2004) tenham certa coerência, podem não ser suficientes para pensarmos como, numa mesma sociedade, como a brasileira, processos de efetivação de direitos coexistem com a exclusão de sujeitos que não acessam formas de reconhecimento. Talvez fosse importante questionarmos, nesse íterim, a linearidade dessas fases, sem negá-las como parte de um processo que apresentam descontinuidades.

Como podemos observar, existe uma produção de inteligibilidade acerca dos documentos de direitos humanos, que passa pelo âmbito internacional, e que foi, e continua sendo, aos poucos, construída por etapas e através lutas sociais em todo o mundo, incluindo o contexto brasileiro.

Tais fases e acontecimentos buscam por uma acessibilidade, porém, devemos relacioná-la também com o capacitismo. A discriminação e preconceito contra os sujeitos com deficiência são nomeados a partir da palavra capacitismo, que consiste em questionar as capacidades desse público. Esse pensamento tira da pessoa com deficiência a possibilidade de ser o que ela quiser, dela ir e vir com autonomia e independência.

São os procedimentos atitudinais, pedagógicos, físicos, etc., no cotidiano que (re)produzem situações que reforçam o capacitismo, reforçando também a ideia de que a pessoa portadora de deficiência não consegue ou não pode. De acordo com Dias,

Capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas, e segundo Campbell (2001, 44), capacitismo (ableism), define-se como: uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano (DIAS, 2013, p.2).

A perspectiva de sociedade incapacitante pode ser percebida na entrevista de Sunaura Taylora Judith Butler, concedida em uma das edições do programa americano *Examined Life*, em 2009. Sunauaraé uma pintora, escritora e ativista estadunidense que nasceu com artrogripose e é usuária de cadeira de rodas. Na entrevista, elementos acerca



do capacitismo são constituídos pelos obstáculos e barreiras atitudinais, e pela falta de credibilidade, na forma como olhamos para a pessoa com deficiência, que ainda na atualidade, é uma visão acerca da incapacidade e da limitação. Logo, segundo Mello, “o capacitismo ‘é um neologismo que sugere um afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência’” (MELLO, 2016, p. 3267).

Uma sociedade incapacitante ainda é inábil de reconhecer as diferenças entre todos os sujeitos, e ainda não percebe a deficiência como um elemento da diversidade humana. Dessa forma, não entende que a deficiência não deve ser caracterizada como um “problema” da pessoa, mas sim que a deficiência deve estar atrelada à forma como a sociedade compreende a deficiência, que ele se faz presente na inviabilização da acessibilidade, como na ausência de uma rampa que possibilita o acesso para pessoas usuárias de cadeiras de rodas, ou na carência de intérpretes de libras em cursos ou palestras, etc. Tais pontos podem ser observados durante a narrativa de Cíntia sobre algumas vivências durante a Educação Básica:

(...) É... teve uma vez assim, eu tirei total numa prova de história, porque era uma disciplina que eu gostava muito, e eu fiz essa prova na frente do professor e tal, e ele viu que era eu mesma que fazia a prova, e aí os colegas se juntaram e foram até o diretor e falaram que não era eu que fazia aquela prova, porque, nenhuma prova, porque eu tirei total na prova... e aí o diretor chegou na sala na frente de todo mundo, um belo dia e falou assim: oh Cíntia, a Raissa, que era minha monitora, não vai poder copiar pra você mais. E eu não consigo acompanhar a velocidade do professor, na hora de copiar - por isso o monitor ali ao meu lado dentro de sala. E aí eu falei assim: não, mas por quê? Aí ele disse: foram sua mãe e seu pai que pediram pra que você tivesse mais autonomia. Eu desconfiei porque aqui em casa sempre tem um diálogo, e sempre vai ter, antes de tomar qualquer decisão. Aí eu falei com ele assim: minha mãe não escondeu de mim que eu tinha paralisia, ela vai me esconder que ela quer me dar mais independência? Não tem coerência esse fato. E aí ele falou: mas foi. E saiu da sala. E no outro dia, que eu voltei já triste, querendo sumir da escola, uma colega minha, pegou e falou assim: Cíntia eu tenho uma coisa pra te contar, eu ouvi o fulano falando que tinha moral e que tirou a professora de apoio de você, que não vai poder copiar mais pra você e que você tá sem auxílio nenhum. Eu fiquei muito chateada naquela hora, eu tava merendando... eu quase joguei o prato no chão. Falei: oh, chama a Raissa pra mim, que eu vou lá no diretor. E aí eu fui, e na sala do diretor eu contei pra ela quando a gente chegou lá e ela queria até contratar um advogado... pra que fosse, né... atrás dos meus direitos, que ela ficou muito chateada também né com isso, porque ela sabia que era eu que fazia as provas e tinha total capacidade pra tá tirando aquela nota, e aí o diretor chegou e eu falei

com ele que eu tava sofrendo né, essa agressão dentro da sala, e que eu queria que ele fosse lá e conversasse com os alunos e tomasse alguma atitude, que era ali o papel dele, aí ele falou assim pra mim: depois eu vou. Falei não, você vai agora, que depois você não vai e eu vou ficar levando essa agressão adiante. E aí ele foi, mas não resolveu nada, e os meninos continuaram ali a me agredir verbalmente, e aí eu comecei a chorar dentro da sala. A professora de apoio saiu comigo, falando: Cíntia eu vou te retirar, pra você não passar por isso, porque é muito humilhante, é muito complicado. E aí eu sai da sala, fui pra cantina, queria ligar pra minha mãe, e nisso alguém avisou o diretor e aí ele foi e tomou o celular da minha mão e desligou, falando: não, você não vai ligar pra sua mãe, você pode ficar tranquila e ir de ônibus. Eu falei: não, eu não vou de escolar, porque eu não quero ficar aqui, e você não poderia ter desligado o telefone, porque isso não é adequado e eu quero falar com a minha mãe, e a minha mãe vai ter que vim aqui. E ele queria que retornasse pra sala, aí eu falei que não, porque eu não queria sofrer aquela agressão de novo e a monitora também... que não ia me levar, que eu ia contratar um advogado... até que por fim ele aceitou voltar a monitora voltar a copiar pra mim. Mas eu tive que chorar, tive que brigar, porque ele preferiu acreditar em um grupo de alunos, do que acreditar em mim, que tava falando, e no próprio professor que viu que eu fiz a prova, entendeu? Então assim, esse é apenas um dos episódios bizarros que eu já passei e que assim, fico na minha cabeça, e acho que de todo mundo que vive um episódio de pré-conceito, fica na cabeça também, né? Eu não poderia fazer a prova igual eu faço na UFOP fora da sala, eu era obrigada a fazer dentro de sala, onde eu me sentia complicada, porque tinha a “falazada” dos meninos, tinha pressão ali, do professor e de outras coisas também, mas eu tinha que fazer, porque eu tinha que mostrar pra todo mundo que era eu que fazia a prova, e não outra pessoa, entende? É muito complicado você viver isso assim, né? Eu sempre ter que bater na tecla que eu sou capaz, porque ninguém acredita. Eu enfrentei outras barreiras também, física, por exemplo...eu queria ir pra Educação Física numa escola, em duas na verdade, e eles falavam que não poderia porque não tinha escada, mas eu subo escada, assim, se você me auxiliar eu subo a escada tranquilamente. Só que teve um dia que a professora falou: tá, você quer ir, a gente vai te levar. Só que eles me levaram um segurando o braço meio e o outro segurando a perna, e aí uma funcionária da escola falou que parecia um porquinho, e eu fiquei tipo assim... [suspiro]. Eu precisava tá passando por isso? Eu precisava tá ouvindo isso? Eu consigo subindo escada normal, e aí eu fui, tive que reclamar, tive que de novo a minha mãe comparecer na escola, pra de novo mostrar que aquela atitude era errada, e aí o ciclo sempre se voltava né, era um retorno constante essa briga, esse desgaste, entendeu? Quase todo dia... (SOARES, 2020, s. p.).

Os acontecimentos que foram descritos pela estudante são claras ações de uma sociedade capacitista, em que os corpos das pessoas com deficiência são colocados em posição inferior aos demais sujeitos ditos como “normais”. Ainda que a nossa sociedade tenha dados pequenos passos a caminho de uma inclusão, na busca por um modelo

social da deficiência cada vez mais presente, sabemos que o modelo médio, com pensamentos e ações capacitistas, ainda é muito forte e palpável no dia a dia, em todos os ambientes sociais. Na cena descrita por Cíntia devemos entender que todos os que não possuem a diferença de sua deficiência usufruem do privilégio da sociedade capacitista; por isso, ainda que de modo irrefletido, defendem as lógicas de assujeitamento dessa sociedade.

Nas normativas institucionais que produzem formas de reconhecimento coexistem lógicas capacitistas cotidianas que prejudicam os processos de inclusão. Todavia, destacamos, como em alguns trechos relatados por Cíntia Soares (2020), que ela já se desloca dessa posição de humilhação ao desconfiar e reagir diante daquilo que a assujeita, demonstrando que é tomada de discursos de direitos que produzem formas de reconhecimento diante de si e, assim, se mobiliza para que o coletivo também seja questionado. Ainda assim, a cena em que ela é comparada a um “porquinho”, carregada de forma humilhante pela escada, mostra a fragilidade de uma menina diante da violência de posições coletivas no contexto escolar.

Na narrativa de Cíntia podemos analisar o que Ferraro (2008) determina como direito à educação, relacionando como um direito que faz parte do conjunto de direitos sociais, que são fundamentais para todos os sujeitos, que foram e são conquistados. Porém, esses direitos devem ser acompanhados de mecanismos que permitam a participação efetiva de todos os sujeitos na sociedade, incluindo no ambiente educacional.

Contudo, todos os pontos trabalhados no capítulo, acerca dos principais acontecimentos em relação à Educação Inclusiva em todo o mundo apontam para os avanços com a criação de importantes legislações no Brasil. Porém, junto às normativas institucionais que produzem formas de reconhecimento, coexistem lógicas capacitistas cotidianas que prejudicam processos de inclusão. As leis e normas não produzem sujeitos como o seu efeito necessário, uma vez que nem sempre com a formulação e promulgação das leis e normas, todas as pessoas irão agir de acordo.

(...) Por exemplo, você lê assim: não, o aluno deve ser incluído, mas será que ele está sendo incluído, será que ele tá de fato exercendo ali atividade, será que ele está mesmo tendo a visão diferenciada dos demais, ou será que o professor só está falando “toma...” (SOARES, 2020, s.p.).

O relato de Cíntia nos faz perceber que a inclusão está posta nas leis, que propõem inúmeras inovações e evoluções, mas que ainda se encontram distantes da realidade do sujeito com deficiência, não garantido a ele uma posição de direito realmente efetivada.

## **2.1 Educação especial e inclusiva Brasil**

Nesta seção traremos algumas concepções, ações e legislações que orientaram e orientam o processo de educação destinada às pessoas com deficiência em solo brasileiro. Para que entendamos o processo de experiência acerca da inclusão no Brasil, precisamos fazer uma correlação sistêmica e interpretativa das políticas existentes. Diante da história da articulação social e política da Educação Inclusiva em todo o mundo, também podemos pensar esse movimento em nosso país, que, conforme o Censo 2010, 24% da população brasileira declararam ter alguma deficiência. Essa porcentagem representa nada menos que cerca de 46 milhões de pessoas.

As instituições brasileiras de ensino foram constituídas a partir de uma educação marcada pelo privilégio de certos grupos. Porém, ao longo dos anos, com o processo de democratização do ensino, potencializou-se a difusão da garantia do acesso as minorias, mas que continuavam com práticas e espaços totalmente excludentes, produzindo ambíguas situações de segregação e integração de pessoas que apresentassem certa “limitação”. As lutas e reivindicações se tornaram movimentos pela busca de reconhecimento de direitos das pessoas com deficiência, tanto no Brasil quanto no mundo.

Segundo Maior (2017), a história das pessoas com deficiência no Brasil, no século XIX, se espelhou nos trabalhos desenvolvidos na Europa, tendo como princípio a introdução de escolas especiais para pessoas cegas e surdas, como a Instituição dos Meninos Cegos, em 1857 e a Instituição dos Meninos Surdos, em 1857, ambas na capital do Rio de Janeiro. Apenas um século depois é que as pessoas com deficiência mental<sup>1</sup> começaram a ter o direito à educação especial em internados.

O movimento da educação especial foi marcado como avanço para a época, e foi

---

<sup>1</sup>Atualmente reconhecida como deficiência intelectual.

a princípio incorporada pela iniciativa das Associações Pestalozzi<sup>2</sup>, em 1926, e posteriormente da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)<sup>3</sup>, em 1945. Nessa época, as expressões ‘excepcionais’ e ‘portadores de necessidade especiais’ ainda eram usadas, mesmo que sejam termos incorretos.

De acordo com Jannuzzi (2006), o começo da história da educação especial e inclusiva no Brasil, assim como no restante dos países, apresenta duas linhas de pensamento que foram fundamentais para que a educação especial fosse implementada, sendo elas: a) médico-pedagógica, ligada ao profissional da medicina no âmbito das práticas escolares e não apenas do diagnóstico; e b) vertente psicopedagógica, que destaca os princípios psicológicos e que não depende dos conceitos médicos.

Essas duas dimensões abordadas por Jannuzzi (2006), e que têm uma importância histórica para o campo da educação especial, nos ajudam a pensar a estrutura de apoio disponibilizada pela UFOP, que em suas concepções e formas de intervenção pretende pelo olhar através tanto do médico-pedagógico quanto do psicopedagógico.

O modelo médico tão predominante por vários séculos expressava a resistência da sociedade em concordar com as mudanças em suas ações e estruturas. Porém, a partir da década de 1960, houve um crescente número de movimentos e lutas pela busca dos direitos das pessoas com deficiência de serem reconhecidas como sujeitos, de direitos e de deveres, usufruindo de recursos em todos os âmbitos da sociedade, uma vez que todas as pessoas com deficiência, seja ela de natureza sensorial, mental ou física, tem o direito de serem vistas e reconhecidas como sujeitos que possuem direitos e deveres diante da sociedade. Assim, foi se articulando o modelo social no Brasil, que considera a relação entre os sujeitos com restrições funcionais e a sociedade.

Podemos considerar que as atuais normativas brasileiras acerca das pessoas com deficiência já consideram o modelo social da deficiência, uma vez que as legislações a caracterizam como um elemento da diversidade humana. Porém, ainda persiste a existência do modelo médico, que ainda se faz muito presente em grande parte das

---

<sup>2</sup> Segundo Borges e Barbosa (2019), o nascimento das Associações Pestalozzi, em 1948, está inserido em um contexto específico da época, em que a filantropia era marcada como importante ferramenta para a promoção da proteção à infância. A criança do século XX ocupava um espaço na sociedade que fez com que ela se constituísse como sujeito privilegiado de atenções e cuidados.

<sup>3</sup> Segundo Lanna Júnior (2010), a primeira APAE foi originada em 1954, no Rio de Janeiro, a partir da iniciativa de Beatrice Bemis, mãe de uma criança com deficiência intelectual.

práticas sociais, incluindo no âmbito educacional.

A partir dessas importantes transformações sociais, é preciso analisar a educação de modo amplo e através dos principais marcos legais, tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 56), em que a educação é referida como “direito de todos e dever do Estado”, tal como em:

Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.89).

Outros acontecimentos, lutas e marcos mundiais demonstravam o surgimento do importante movimento da educação especial e inclusiva no Brasil e no mundo, como mostrado no quadro anteriormente, tal como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). A partir dela emergiu-se uma série de movimentos sociais em benefício das minorias, incluindo as pessoas com deficiência. Nesse âmbito, é essencial salientarmos que tais instrumentos não possuem efeito legal em nosso país, mas geram compromissos em âmbito internacional com organismos como a UNESCO. Segundo Claude (2005), tal declaração é considerada um documento fundamental que buscava garantir os direitos de igualdade, liberdade e fraternidade para todos, algo inspirado nos ideários da Revolução Francesa. Também é uma declaração que introduz um marco civilizatório diante das atrocidades da Segunda Guerra Mundial.

Alguns anos depois da proclamação da declaração, nas últimas décadas do século XX, mais especificamente após a Declaração de Salamanca, em 1994, (UNESCO, 1998) houve uma ampliação de pesquisas e discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação regular.

Mesmo que o Brasil não tenha assinando tal documento, o país sofreu influência direta dele. Conforme Jatobá e Lopes (2016), tal declaração é uma referência essencial para que possamos discutir e analisar todas as questões relacionadas à inclusão em todo o mundo nos últimos oito anos, pois a declaração orienta-se pela urgência de promover a inclusão e também prescreve a necessidade de modernizar as políticas públicas de todos os países. A Declaração de Salamanca anuncia que seu principal objetivo é uma educação que seja realmente para todos e todas. Assim, tal público possui seus direitos amparados por instrumentos de direitos humanos, que têm a função de garantir o acesso

à cidadania e à equidade de oportunidades.

Na atualidade, podemos observar uma dificuldade na recepção tanto das orientações de direitos humanos, como de políticas públicas, relacionadas à pessoa com deficiência, por parte das instituições de ensino, de efetivar uma inclusão de qualidade, tendo em vista que ainda não conseguiram romper com as barreiras presentes na educação. Por barreira entende-se qualquer empecilho que limite ou impeça a participação social dos sujeitos, como o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento, de expressão, de ter acesso à informação, à compreensão, entre outros, estando assim presentes nos meios arquitetônicos, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais.

Segundo Mantoan (2003), uma Educação Inclusiva configura-se por ações que estão manifestadas a partir da política, da cultura, da sociedade e da pedagogia, que devem ser articuladas com a intercessão do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando de qualquer tipo de atividade, sem nenhum tipo de discriminação e/ou preconceito. A escola possui a atribuição de educar cada estudante, o que se ampara na pedagogia da diversidade (COSTA, 2015), uma vez que as diferenças que poderão estar presentes dentro do ambiente escolar, da sala de aula. Portanto, a partir da perspectiva dessa pedagogia, todos os alunos, independente de sua deficiência, deverão estar incluídos nas escolas e em classes regulares, pois diferenças deverão ser encontradas no ambiente escolar, dentro da sala de aula, refletindo em todos os indivíduos positivamente.

Porém, devemos observar que apenas isto não é suficiente. É fundamental que a escola também contemple os recursos necessários para o processo de inclusão, e que nas instituições de ensino sejam criadas as salas de recursos, fazendo-se necessário atualizar as práticas de ensino e aprendizagem, tornando-as adaptadas às especificidades dos estudantes. Para tanto, é preciso levar em conta as metodologias, utilizando tecnologias assistivas para que a equidade ocorra e possa auxiliar o sucesso e longevidade dos estudantes.

Uma educação ampla e inclusiva precisa ser direcionada para uma cidadania que seja global, plena, desprendida de qualquer preconceito e que possua um ensino que reconheça e valorize as diferenças. A inclusão demanda uma reforma na concepção educacional, pois somente por meio dela os estudantes com deficiência e os que

apresentam dificuldades de aprendizagem serão contemplados.

Nesse sentido, todos os demais envolvidos no sistema educacional, como os docentes, técnicos, pedagogos, diretores, demais funcionários e estudantes, também precisam estar presentes no processo de inclusão. Assim, é preciso projetar uma escola que não selecione os sujeitos que são classificados como mais “capacitados e capazes” e rejeite os que desenvolvem qualquer dificuldade de aprendizagem, mas sim, almeje por uma educação que integre a todos os estudantes, sem nenhum tipo de exclusão e preconceito.

Sabemos que, para pensar a inclusão, precisamos considerar os demais personagens desse processo, mas destacamos aqui a importância de se refletir acerca da formação docente, pensando-a como um papel relevante para transformação da sociedade, a partir de práticas inovadoras. Segundo Franco (2017), o progresso da inclusão se inicia a partir de uma formação de professores de qualidade, para que esse ator educacional tenha conhecimento acerca das práticas e teorias pedagógicas pertinentes, bem como dos espaços e tempos necessários ao processo de inclusão. Os discentes também precisam que haja condições institucionais e políticas adequadas para que possam desenvolver suas habilidades e conhecimentos pedagógicos, sendo um importante sujeito para que aconteça uma inclusão adequada e de sucesso dos estudantes com deficiência - seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II, seja no Ensino Médio e no Ensino Superior. Os pensamentos acerca da importância da formação e trabalho docente são representados na narrativa de Cíntia, tanto na educação básica quando no Ensino Superior:

Eu tive professores assim, no ensino fundamental e médio assim, que foram muito importantes também para que eu chegasse onde eu estou hoje porque, com professor do ensino fundamental assim, tanto professor de Educação Física, que era o Guilherme, os professores de aula teórica, a Magda e o Cida né, me ajudaram muito porque eles não me viam como a aluna com deficiência, e sim a Cíntia. Não era a aluna que não poderia, por exemplo, participar da Educação Física, porque eu tinha paralisia, não... eu poderia estar jogando bola, poderia tá fazendo o que fosse. (...) E isso ali me ajudou muito a me construir como pessoa, falar assim, não, eu posso estar em qualquer lugar, porque essas pessoas me mostraram, que eu poderia estar. Aí no Ensino Médio, eu lembro de professores que sempre falaram assim: você é aluna de faculdade federal, você vai pra uma federal porque você pode, que era o Guilherme, ele me dava aula de artes, e assim ele sempre me apoiou, sempre acreditou mesmo que eu ia tá numa



universidade federal, tanto que quando eu passei na UFOP, eu falei pra ele que eu tinha passado, e sempre me deu apoio sabe, sempre, mesmo que a escola fosse contra essa coisa da inclusão mesmo efetiva, eu tinha professores assim, era ele e a Ana Andreia, os dois que sempre falavam assim: não, a gente vai te ver muito além da escola ainda, porque você tem essa força de vontade, e você gosta de estudar né? É um diferencial (SOARES, 2020, s. p.)

A formação docente tem um espaço primordial quando discutimos a respeito da educação inclusiva, sendo um dos primeiros e principais “ponta-pés” para que a inclusão alcance os ambientes educacionais e que garantam o acesso, participação e permanência de todos os sujeitos, sendo desprendida de qualquer preconceito e discriminação. Os (as) professores (as) nomeados (as) por Cíntia dizem da importância do reconhecimento do outro para um reconhecimento diante de si mesma.

Segundo Franco (2017), o ato de ser professor deveria acontecer a partir do pensamento reflexivo acerca das práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, também deveria se constituir a partir do pensamento crítico que corrige, reelabora e orienta as práticas educativas. O processo reflexivo e crítico em relação às práticas pedagógicas são os principais movimentos para compreender todas as instâncias educativas, dentre elas o fenômeno da educação inclusiva. A produção de um sujeito reflexivo nos domínios da escola tem relações marcadas por docentes que também nomeiem a diferença de modo reflexivo.

Ainda conforme Franco (2017), todos os processos educativos devem ser orientados a partir da prática e reflexão acerca da prática. Devem nortear, também, as práticas para que a educação seja, de fato, inclusiva, deixando de lado o discurso de que não se pode fazer inclusão por falta de preparo ou por defasagem da formação. Desse modo, toda prática pedagógica deve buscar a emancipação e transformação de todos os sujeitos.

De acordo com Michels (2017), o modelo de formação que é pretendido para os docentes segue por duas perspectivas, a propositiva e a analítica. A propositiva toma a inclusão como objetivo único, não priorizando o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ele pode não ser alcançado pelos estudantes com deficiência. Esse processo também destina a inclusão para a necessidade de uma sensibilidade docente, responsabilizando os sujeitos em questão pelo sucesso ou fracasso escolar. Já o processo analítico é relacionado às condições históricas e sociais, uma vez que, diferentemente do

propositivo, “a formação docente deve voltar-se para as reais possibilidades do processo ensino/aprendizagem, sem fazer da perspectiva inclusiva seu único objetivo” (MICHELS, 2017, p. 42).

A perspectiva analítica pretende por interromper com a ação do pensamento positivista, em que considera discentes e docentes como sujeitos, constituintes e constituidores da educação e do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é preciso analisar a educação especial, seus alunos e professores como a manifestação da organização social. Não devemos destinar a culpa do insucesso das práticas inclusivas aos docentes ou afirmar que as escolas ainda não estão preparadas para o processo de inclusão de estudantes com deficiência.

Porém, na atualidade, se observa um certo despreparo e angústia por parte de docentes frente aos estudantes com deficiência em suas salas de aula:

Do lado dos professores e agentes educativos em geral, por sua vez, o mal-estar aparece sob o signo da angústia que o novo desafio representa. O sentimento de despreparo é a alegação predominante que incita, no melhor dos casos, a demandar formação e, nos piores, a declarar que não estão aptos por sua formação para esse tipo de trabalho (VOLTOLINI, 2015, p. 223).

Devemos pensar tais perspectivas também no âmbito do Ensino Superior, uma vez que esses estudantes estão chegando às universidades e os docentes sentem o mesmo despreparo e angústia. Os professores universitários precisam refletir acerca de suas ações, buscando preparo para estruturação dos conteúdos a serem lecionados, oportunizar ações e atividades que sejam adequadas e significativas para todos os alunos.

A partir desse desconhecimento e insegurança por parte dos docentes universitários, podemos perceber o auxílio do NEI para que o processo de inclusão na ação de docentes da UFOP:

Não, o trabalho necessita ser também com os professores, com o corpo docente, com toda a comunidade acadêmica na verdade. O contato é feito primeiramente via colegiado. Há um ingresso de um aluno com deficiência em determinado curso, a gente automaticamente, esse aluno chegando temos uma conversa primeiro com ele, pra ele identificar, pra saber quais são as necessidades dele e qual é também a questão dele com a sua deficiência, se é uma deficiência aparente ou não, se é algo que ele lida bem com essa

situação, e nós também, como eu te disse, por gostar de tratar o aluno com autonomia, a gente pergunta se ele quer que nós entremos em contato com esses professores individualmente. Aqueles que assim desejam, a gente entra em contato com o colegiado, informando: olha, você tem um aluno com deficiência, a deficiência é x, e isso é feito todo início de semestre, mesmo o aluno sendo já regular, matriculado na universidade, e aí a gente entra em contato com o colegiado, o aluno mostrando interesse de que tem sim a vontade de fazer o contato com os professores, a gente entra em contato com cada professor, fazendo também uma reunião de mediação, quando o aluno deseja participar ou não, sobre as questões de acessibilidade pra ele específico dentro da necessidade dele, e aí essa reunião pode acontecer com o aluno, caso ele queira estar presente, com os professores, que ele tem naquele semestre, comigo, enquanto coordenador do núcleo e a pedagoga do NEI (SANTANA, 2020, s. p.).

Nesse trecho relatado, podemos entender e perceber os processos que são desenvolvidos, desde a matrícula do estudante na universidade, e que são estendidos a diversos âmbitos das instituições de Ensino Superior, uma vez que a acessibilidade é, antes de tudo, um conjunto de condições e possibilidades que busca pela garantia de que todas as pessoas possam utilizar todos os espaços sociais.

Além da conscientização do corpo docente universitário, ele também deve conhecer e aplicar ações mais inclusivas que auxiliem os estudantes com deficiência, buscando maior equidade e qualidade para sua formação. À vista disso, é preciso pensar em uma formação continuada para os docentes das universidades, considerando que eles que precisam desenvolver uma prática pedagógica inclusiva. Então, para além do trabalho realizado pelo Núcleo de garantir os serviços em educação especial que apoiará o trabalho de ensino, é preciso que haja uma transformação também na prática docente.

Por meio dessa perspectiva do trabalho docente, é preciso que exista uma diferenciação entre integração e inclusão, uma vez que integrar está relacionado com a ideia de colocar algo de fora dentro da corrente, oportunizando assim o acesso, mas não a permanência. Já a consiste em possibilitar o acesso, mas principalmente garantir a continuação dos estudos, de forma que o ambiente educacional precisa oferecer todas as condições para que todos os sujeitos estejam lá e que permaneçam. Para além de garantir o ingresso, uma Educação Inclusiva precisa objetivar garantir também a permanência e participação de todos os estudantes. Assim, todas as escolas precisam ter e garantir todas as disposições essenciais para que todos os sujeitos estejam lá e consigam desenvolver e aprender. Logo, a inclusão é algo contínuo.

A educação precisa ser o processo de ensino em conjunto com a aprendizagem, uma vez que a escola também é o espaço de desenvolvimento humano. A aprendizagem e o ensino são um processo de relação, que não se dá através do sujeito sozinho, mas depende da interação com o outro e com o meio. Assim, configuram um processo de mudança de comportamento obtido também por meio da experiência. Nesse sentido, as características básicas para o ensino e aprendizagem são: o sujeito; o objeto de conhecimento; e a interação entre sujeito e objeto.

A busca pela inclusão é pensar acerca da mudança da sociedade, ajustando os sistemas sociais; e a escola faz parte de um desses sistemas. Essa transformação pretende pela eliminação todos os fatores e barreiras que excluam e mantenham afastadas as pessoas com deficiência, evidenciando as ações da Educação Inclusiva, que objetivam o protagonismo dos sujeitos com deficiência, valorizando as suas potencialidades das pessoas com deficiência a partir de uma mudança de postura do sistema educacional. Nessa perspectiva, o aluno precisa ser incluído em um contexto que o considera um ser capaz, de acordo com as particularidades de cada sujeito, sem buscar adequá-lo a um padrão ou a um sistema educacional. Ao contrário, o ambiente escolar é que precisa buscar formas de incluir todos os estudantes e, oportunizá-los o aprendizado, a socialização e o desenvolvimento para também que esses sujeitos se produzam em uma semântica que contribua para os seus processos de reconhecimento.

O conceito de Educação Inclusiva é amplo. Entre as diversas significações, Mantoan (2003, p.12), conceitua inclusão como: “mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação que estamos retraçando”. Portanto, uma educação verdadeiramente inclusiva implica na quebra total de todos os paradigmas criados pela sociedade acerca das diferenças culturais, físicas, étnicas, religiosas, de gênero, considerando a diversidade humana como um todo, modificando por completo o sistema educacional e social existente.

Em comparação aos demais autores e autoras que pesquisam a área da inclusão, Mantoan (2003) parece ter uma perspectiva mais radical, considerando a Educação Inclusiva como a quebra e rompimento total de paradigmas; enquanto que outros importantes autores (as) consideram a inclusão como um processo contínuo. Porém, as duas perspectivas acerca da Educação Inclusiva colocam a pessoa com deficiência como protagonista, uma vez que suas capacidades são valorizadas a partir de uma mudança de

postura da educação como um todo. Através desse pensamento, o aluno é incluído em um contexto que o considera capaz, sem buscar adequá-lo ao sistema ou norma, e assim, o sistema educacional precisa buscar formas de adequação para incluí-lo e oportunizar o seu aprendizado e desenvolvimento pleno.

Ao longo do seu processo histórico, podemos perceber que alguns acontecimentos e lutas das pessoas com deficiência para garantir sua autonomia de estudos e até mesmo lugar no mercado de trabalho não tiveram um começo específico, e também não terá um final, pois essas lutas são constantes. Mesmo com a existência de legislações que garantam tais direitos, ainda encontramos diversos caminhos as serem percorridos. Podemos concluir que a inclusão é, portanto, um processo, uma vez que a exclusão já está pré-determinada em nossa sociedade.

Assim, esse processo histórico se faz importante porque as demandas do Ensino Básico na década de 1990 e início dos anos 2000 agora são solicitações nas Universidades e Instituições de Ensino Superior, acrescidas de articulações que ocorreram entre pessoas que estavam na universidade, uma vez que, dentro e fora dela, os sujeitos com deficiência lutaram e lutam pela inclusão, por mais autonomia e formas de reconhecimento sua voz.

Os movimentos e lutas promoveram a criação de leis como a N° 6946, de 2009 (BRASIL, 2009), que inspira uma lei maior nominada como a Lei Brasileira de Inclusão, N°13.146 (BRASIL, 2015), permitindo assim que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao espaço de Ensino Superior brasileiro. Segundo a LBI (BRASIL, 2015), a educação é direito da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida, abarcando não apenas Educação Básica, mas também Ensino Superior.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Dessa forma, temos seis anos de uma legislação que normatiza as questões relacionadas à pessoa com deficiência e o Ensino Superior. Porém, as leis ainda não foram plenamente recepcionadas, embora digam da produção de uma inteligibilidade acerca das pessoas com deficiência, articuladas desde a mobilização social até pelos

formuladores e gestores das políticas públicas.

## **2.2 Política de cotas no Brasil: as ações afirmativas**

A chegada significativa de pessoas com deficiência, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras vem sucedendo em um período parcialmente recente, uma vez que a educação universitária tem um histórico que está relacionado ao acesso disponível para poucas pessoas, caracterizando o Ensino Superior com um espaço de acesso de privilégio.

Para que possamos pensar esse processo de inclusão, podemos considerar diversos fatores que possibilitaram e possibilitam a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços educacionais, como por exemplo, a política de cotas. De acordo com Castro, Amaral e Silva (2017), as ações afirmativas surgiram em nosso país com o objetivo de cogitar outras experiências e debates que já tinham ocorrido em outros países. Assim, tais políticas se orientavam pelos seguintes formatos: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; e leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Desse modo, a política de ação afirmativa garante o acesso do sujeito com deficiência ao Ensino Superior. Por sua vez, a própria instituição, ciente disso, já introduz ações destinadas àquele discente, como podemos observar abaixo:

No momento da matrícula, o aluno ingresso na universidade, quando ele vem de política afirmativa né, as cotas pra pessoa com deficiência, automaticamente ao ele se inscrever para determinada política de ação afirmativa, quando ele aciona lá o L14<sup>4</sup>, que é o, se não me engano, o descrito para a pessoa com deficiência, quando ele chega na Universidade Federal de Ouro Preto, ele entra pro processo de matrícula, ele automaticamente o NEI já recebe um e-mail dizendo que há um aluno que apresenta alguma deficiência (SANTANNA, 2020, s. p.)

Segundo Petteno, Rocha e Borges (2018), as vagas reservadas para os discentes com deficiência são de acordo com o regimento de cada instituição universitária, e esse valor deve ter como parâmetro os dados do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que pondera acerca do número de pessoas

---

<sup>4</sup> O grupo L14 destinado a candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

com deficiência na Unidade da Federação onde está situada cada universidade. O critério de cotas também está associado à condição socioeconômica (renda *per capita* menor que 1,5 salários mínimos).

Precisamos salientar que não basta o candidato se inscrever como cotista para o ingresso nas IES; ele também precisa ter uma nota boa, declarar renda que se enquadre no mínimo e também declarar e “provar” sua deficiência. Porém, a legislação não deve ser destinada apenas a estudantes egressos de escolas públicas, nem apenas a pessoas que não se encaixam nessa condição para contemplação. É necessário que haja o equilíbrio, no qual devem existir vagas que sejam destinadas às pessoas com deficiência, e um percentual de vagas independente, que seja atribuído aos estudantes com renda *per capita* menor que 1,5 salários mínimos e egressos de escolas públicas.

Segundo Pastoriza,

O Prouni, objeto dessa pesquisa, foi implementado por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a), e tem como finalidade a concessão de bolsas<sup>6</sup> de estudos, em cursos de graduação e sequenciais ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, a estudantes com renda familiar de um salário mínimo e meio, no caso de bolsa integral, e de até três salários mínimos no caso de bolsa parcial e que tenham cursado o ensino médio em escolas da rede pública<sup>7</sup> de ensino. Além dos dois critérios mencionados, outro requisito é ter desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) superior a 450 pontos em um total de 1.000 possíveis, de acordo com o art. 8º da lei do Prouni (BRASIL, 2005a), bem como é vedada a participação do candidato que obtiver nota igual a zero na redação. Ao candidato que atenda a esses critérios, é possível a inscrição via ampla concorrência. Além dessa forma de ingresso, o programa contempla também reserva de vagas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, aos professores da rede pública de ensino e às pessoas com deficiência. Entretanto, para inscrição nessas vagas em específico, estes sujeitos devem atender também aos demais requisitos do programa (PASTORIZA, 2020, p. 22).

Todavia, o acesso e a acessibilidade no âmbito educacional para estudantes com deficiência, vêm se consolidando progressivamente no Brasil, em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Alguns dos reflexos dessas Políticas podem ser percebidos quando analisamos dados da Educação Básica, em relação ao acesso das pessoas com deficiência. Segundo o último Censo Escolar da Educação Básica o percentual de matrículas de pessoas com

deficiência nas escolas comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017 (INEP, 2017). Em relação ao ensino universitário, dados do Censo da Educação Superior, de 2016, mostraram que 8.052.254 estudantes realizaram matrícula em IES no país, o que representou um crescimento de 62,8%, frente a 2006, por exemplo. Em relação aos estudantes com deficiência o número que era de 5.395 em 2004, aumentou para 35.891 matrículas em 2016, o que representa um crescimento de aproximadamente 600% (INEP, 2016). No entanto, esses dados ainda não consideram a recente implementação da Política que estabeleceu o sistema de cotas e o perfil do alunado que vem tendo acesso (PETTENO; ROCHA; BORGES, 2018, p.129).

As Cotas são compreendidas como uma busca pela correção da exclusão de grupos minoritário, que foram historicamente deixados à margem da sociedade, mas ainda há um caminho a ser compreendido. Segundo Saviani (2004), a educação não pode ser entendida separadamente dos contextos sociais, políticos, históricos e econômicos, uma vez que ela é uma construção de diversos elementos que são essenciais para que possamos entender a formação dos sujeitos.

Para Castro, Amaral e Silva (2017), a criação da política de cotas deu os primeiros passos nas universidades públicas brasileiras com a finalidade de democratização do acesso ao Ensino Superior e reduzir, assim, as desigualdades sociais e étnicas presentes no país. Porém, o que podemos perceber é que a política de cotas para a pessoa com deficiência possui um viés mais integracionista do que inclusivo, uma vez que ela garante o acesso do indivíduo com deficiência as universidades, mas não garante que tal sujeito terá condições de permanência nesse espaço.

A Lei nº 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei de Cotas, que reservava o mínimo de 50% das vagas em Instituições de Ensino Superior para discentes que estudaram o Ensino Médio em escolas públicas, e que se declaravam pretos, pardos ou indígenas, foi atualizada recentemente em 2016, com a publicação da Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), que prevê que as vagas reservadas também se incorporam aos cursos técnicos de nível médio e às pessoas com deficiência.

A Lei de Cotas é entendida como uma busca por retratação de uma exclusão social de grupos minoritários, como as pessoas com deficiência, e foi um grande e importante avanço, que pode ser observado nos dados trazidos por Potten, Rocha e Borges:

Em relação ao ensino universitário, dados do Censo da Educação



Superior, de 2016, mostraram que 8.052.254 estudantes realizaram matrícula em IES no país, o que representou um crescimento de 62,8%, frente a 2006, por exemplo. Em relação aos estudantes com deficiência o número que era de 5.395 em 2004, aumentou para 35.891 matrículas em 2016, o que representa um crescimento de aproximadamente 600% (INEP, 2016) (POTTEN; ROCHA; BORGES, 2018, p.129).

Nessa perspectiva, é possível observar que o perfil dos discentes mudou após a lei de cotas nas universidades brasileiras, que está se tornando progressivamente mais aberta a novos públicos, uma vez que possibilitou o acesso a pessoas que outrora não teriam a expectativa de alcançar esse nível de ensino.

Observando a universidade foco da nossa pesquisa, segundo o próprio *site* da UFOP (2020), ela foi segunda universidade federal mineira a abraçar e exercer voluntariamente uma política de ações afirmativas em 2008, quando ainda não vigorava a Lei de Cotas.

Podemos observar que todos os dados históricos trabalhados no presente capítulo mostram os caminhos, que foram inicialmente difíceis, percorridos pelas pessoas com deficiência, mas que mostram suas lutas e suas conquistas. Ao longo dos séculos, ponderamos que houve avanços significativos da mudança social acerca da visão sobre a pessoa com deficiência, porém, ainda não podemos considerar como o ponto final ou de uma real consolidação da inclusão na sociedade, uma vez que é um caminho constante.

### 3 O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

A Universidade Federal de Ouro Preto está situada no Estado de Minas Gerais, da Região Sudeste do Brasil. Segundo o *site* oficial (2020), foi fundada em 1969, com a junção entre a Escola de Farmácia e a Escola de Minas, que ao longo dos anos se ampliou e conquistou novos cursos, professores e colaboradores. Conforme disponibilizado no referido *site*, na aba ‘UFOP em números’, a instituição atualmente possui dois *campus* em Ouro Preto, dois em Mariana e um em João Monlevade, possuindo 55 cursos de graduação, sendo 41 presenciais, com 11.220 estudantes, e quatro à distância, com 511 alunos (as), bem como 49 cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e 11 de especialização.

#### 3.1 Núcleo de Educação Inclusiva - NEI

A UFOP foi se ampliando cada vez mais em direção a novas perspectivas e a novos sujeitos, bem como as pessoas com deficiência que, atualmente, estão chegando a esse espaço. Desse modo, conforme a introdução desta dissertação, o NEI vem buscando, ao longo dos seus 24 anos de existência, elaborar ações em comunhão com os colegiados de curso, com as Pró-reitorias e com outros setores da universidade.

As ações voltadas para acessibilidade de pessoas com deficiência começaram a ser trabalhadas pela UFOP a partir da década de 1990, quando pessoas com deficiência começaram a buscar a instituição para realização de processos seletivos para ingresso em algum curso de graduação. Desde então, a universidade tem procurado formas que garantissem a real efetivação de uma Educação Inclusiva, como pode ser visto no trecho abaixo:

(...)a gente vê o quanto nós do núcleo de acessibilidade precisamos avançar na conversa sobre inclusão e acessibilidade dentro da Universidade Federal de Ouro Preto. Então a gente tem um acesso fácil em todos os departamentos, mas a gente ainda barra com algumas burocracias institucionais que não permitem que a gente realize ou potencialize ainda mais o nosso trabalho dentro de algumas esferas da universidade (SANTANNA, 2020, s. p.).

Um dos principais objetivos do Núcleo é a garantia do acesso à universidade. A

entrevista de Marcelo Santanna, coordenador do núcleo na atualidade, pontua esse intento da seguinte forma:

O NEI é de 90, a fundação dele institucionalizada é de 96, então ele está com 24 anos de existência. E pensando que ele está, que as primeiras leis foram acontecer em 2000, 2000 e alguma coisa, então o NEI está antes disso, e aí pensando, quando eu digo vindo de 96 pra cá, pensando que ele foi um setor de inclusão, depois ele vira uma ramificaçãozinha, que algumas pessoas já foram deslocadas para esse trabalho pra esse setor, depois ele foi se institucionalizando em um núcleo, mas essa sementinha ela vem sendo suscitada na Universidade Federal de Ouro Preto desde 96 na época em que os vestibulares ainda eram realizados, e aí já eram pensados nesses alunos com deficiência, que poderiam vir a ingressar a universidade. É diferente a universidade que pensa esse processo antes de ser uma obrigação, embora a gestão vá mudando, só consolidando aquilo que já existe, e aí se ela não conhece, você passa a apresentar, ela passa a ter um olhar, e a visão vai mudando (SANTANNA, 2020).

O trabalho realizado pelo núcleo é muito importante para própria universidade e para os discentes que nela se encontram. Suas ações podem ser notadas na fala de Santanna:

O trabalho que é feito pelo núcleo é um trabalho que a gente tenta garantir a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência, hoje da Universidade Federal de Ouro Preto. O trabalho que é desenvolvido pelo núcleo, é um trabalho primeiramente de adaptação de materiais, de recursos, que é dado pelos professores aos alunos, um trabalho também de adaptação do ambiente e também de conscientização das pessoas com deficiência que são servidoras da Universidade Federal de Ouro Preto, e a gente tenta garantir essa acessibilidade promovendo discussões e conscientização de toda comunidade acadêmica, e aí, pensando no que pode ser melhor tanto para o aluno quando para o servidor. Essa é uma das funções do núcleo. E aí a gente atua fazendo produções de materiais, pros diversos alunos que a gente tem, e aí dentro das deficiências a gente tenta trabalhar na medida do possível, fazendo adaptações razoáveis, que é aquilo que nós dentro do número de servidores que temos, que a gente consegue fazer e atuar. Esses materiais são, por exemplo: transformação de texto em tinta para braille, transcrição das imagens também em tinta para uma transcrição para braille, que a gente chama pra cego ver, serviço de tradução e interpretação em língua de sinais, algumas tecnologias assistivas que a universidade possui e que tá por nossa responsabilidade gerenciar também, para as pessoas com deficiência, pros alunos e servidores. E no mais são capacitações, sensibilizações e mobilizações também que a gente tenta fazer para que aconteça, e aí a gente tem ciclos de palestras, a gente tem conversas com profissionais da área da inclusão, o NEI também atua

participando da comissão do ingresso da pessoa com deficiência da universidade que entram por meio de políticas de ação afirmativa, e aí a gente atua nesses segmentos (SANTANNA, 2020, s. p.).

É importante destacarmos nas falas de Santanna (2020) que há uma apropriação/construção de importantes políticas públicas que garantem o acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior. Podemos considerar que essas questões são fundamentais para os processos de reconhecimento diante do coletivo e, ainda que individualmente membros da comunidade universitária não tenham contatos com pessoas com deficiências, a questão passa a fazer parte das lógicas sociais que atingem a todos na universidade. Dessas políticas derivam ações, como o Programa Incluir<sup>5</sup>: Acessibilidade na Educação Superior (2007). Este propõe e oferece ações que sustentam o acesso de estudantes com deficiência nas instituições federais de Ensino Superior e seu principal intuito é incentivar a construção e também a consolidação dos núcleos de acessibilidade dentro das instituições, que visam pela garantia da integração e a eliminação das barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Nesse âmbito também se dá a Lei N<sup>o</sup> 10.098, de 2020 (BRASIL, 2020), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a garantia da acessibilidade das pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior e que complementa a de N<sup>o</sup> 12.711, promulgada em 2012, que garante o acesso ao espaço universitário.

Porém, destacamos que a criação do NEI foi anterior a esses processos, ocorrendo no ano de 1996 e assim mostrando que a UFOP foi precursora de uma importante política, pois já se preocupava com as demandas das pessoas com deficiência. Todavia, foi somente a partir da criação dessas leis que o Núcleo foi oficialmente institucionalizado. Tais pontos podem ser observados na fala do atual coordenador:

O NEI ele é referência, uma vez que antes de se tornar uma política pública para as pessoas com deficiência, a Universidade Federal de Ouro Preto já possuía o Núcleo, e aí, quando você cria a política e a

---

<sup>5</sup> O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) apresenta práticas que asseguram o acesso pleno de sujeitos com deficiência a Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Segundo o *site* do MEC (2008), o programa Incluir tem como principal objetivo estimular a formação e a consolidação de núcleos de acessibilidade dentro das instituições, que devem responder pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

lei que institucionaliza esses núcleos dentro da universidade, aí o NEI ganha outra cara, mas, uma outra identidade, mas ele já existia antes dessa política acontecer, a Universidade Federal de Ouro Preto já se preocupava com essa questão dentro da sua esfera. E aí, talvez, pensando por isso ele hoje está na Pró-Reitoria de Graduação migrando pra Pró-Reitoria de assuntos Comunitários estudantis, que é a PRACE, mas ele surge na Pró-Reitoria de Graduação acredito por ter essas pessoas sensíveis na causa da inclusão dentro. E aí, assim, lá brota esse sentimento e começa ser desenvolvido (SANTANNA, 2020, s. p.).

O NEI, conforme Resolução CUNI 790/2006 (UFOP, 2006), apenas em 25 de outubro de 2006 foi institucionalizado como Núcleo pertencente à Pró-reitoria de Graduação da Universidade. Dessa forma, segundo o Regimento Interno, aprovado na Resolução CUNI 790/2006, o principal propósito do Núcleo é eliminação das barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais que limitam a participação efetiva e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, buscando também, para além do acesso, garantir a permanência e conclusão.

Podemos destacar que, quando os núcleos de acessibilidade estão vinculados a uma Pró-reitoria, eles conseguem ter maior autonomia e poder político dentro da universidade, uma vez que possibilitam uma visão mais ampla acerca das três fundamentais instâncias da universidade, quais sejam, ensino, pesquisa e extensão.

O principal objetivo do NEI é garantir a acessibilidade e a eliminação das barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais para os estudantes com deficiência e para os próximos que se matricularão na universidade, buscando garantir a participação e o desenvolvimento social e acadêmico dos alunos com deficiência. Dessa forma, precisamos analisar para além do acesso, buscando pensar acerca de como a UFOP tem garantido a permanência desses estudantes nos cursos de graduação.

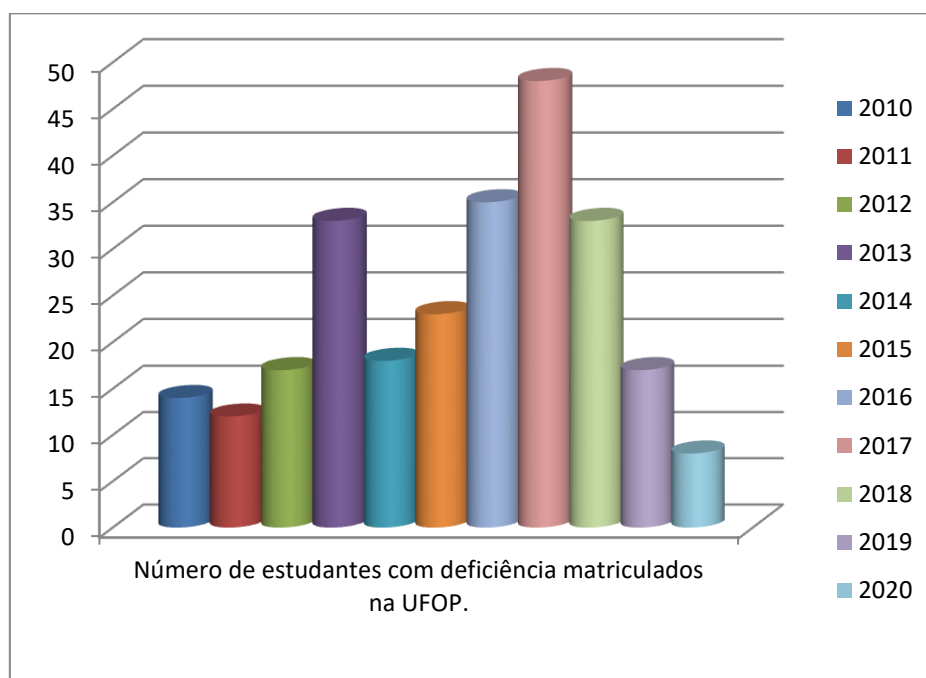
De acordo com Silva (2016), após a matrícula do estudante com deficiência, a UFOP, através do NEI, inicia o processo de escuta - o momento em que o estudante manifesta as suas necessidades e demandas educacionais. Desse modo, o NEI passa a conhecer quem é esse aluno ou aluna e quais são suas singularidades, buscando fornecer estruturas de apoio através de recursos humanos, pedagógicos e instrumentais. Previamente ao seu contato com as atividades na sala de aula, o NEI dialoga com o colegiado do curso e com os professores acerca das demandas do(a) discente, e desenvolve coletivamente o Plano de Desenvolvimento Inclusivo (PDIIn), que prescreve

ações de inclusão. Esses pontos são observados na fala de Cíntia sobre como foi seu processo de chegada à UFOP e de contato com o NEI:

(...) mas até fazer a matrícula presencial, né, que a gente tem que fazer em Ouro Preto, eu tive muita sorte, porque no primeiro dia eu já conheci a Júlia, que era coordenadora do Núcleo de Educação Inclusiva até então, hoje ela não é mais. E ela prestou todo aquele auxílio, de imediato eu já falei que eu precisaria de um monitor dentro de sala. A preocupação da UFOP sempre é de que o aluno se sinta confortável, então eles sempre me perguntaram, um monitor ao seu lado não vai ter fazer se sentir coagida, se sentir um pouco de vergonha, porque os alunos vão perguntar...Eu falei: não, e eu até prefiro que repassem essas limitações que eu tenho tanto pra universidade, quanto pros professores, porque é de total importância, que saibam que tem uma aluno ali que precisa, enfim, de imediato eles já passam, eles fazem uma reunião, entram em contato. E aí a Júlia no mesmo dia já me passou o número dela, já conversou comigo, e assim que eu encontrei a casa pra morar, a Júlia foi pra ver como que é a casa, se estava bem situada, porque tinha que ser um localização próxima do ICISA, pra que eu não ficasse muito tempo andando né, nem a minha mãe, até porque eu iria estudar a noite, e a gente, né, transitar em locais distantes não iria ser legal. E ela foi ver a casa, viu como que estava as condições, ajudou no que foi preciso, a UFOP ela me cedeu uma cadeira de rodas, a cadeira que eu uso é da UFOP, porque eu não tenho cadeira, eu nunca tinha usado, eu ia usar ali na UFOP por causa da distância, então pra mim locomover é melhor. Então, a UFOP me deu total apoio, pra me entender dentro daquele universo, e no primeiro período quem ficou comigo em sala foi a minha mãe. Então, a minha mãe viveu o primeiro período tudo comigo, no segundo período, eu já tinha monitor, no finalzinho do primeiro pro segundo eu já tinha conseguido o Marcos, pra ser meu monitor, então houve aquela troca também, houve o apoio de novo da universidade, porque eu tinha muito receio de me fazer presente dentro da sala de aula, tinha muita vergonha ali de responder às perguntas, de participar...enfim...e aí o Marcos, junto com o NEI, fizeram diversos movimentos para que eu conseguisse desenvolver ali o meu espaço, conseguir participar dos seminários. Então, a UFOP teve muito presente, na minha entrada e até o momento, né, que eu iria fazer o quarto período (SOARES, 2020, s. p.).

Para compreender o processo de matrícula de estudantes com deficiência na Universidade, por meio dos dados fornecidos pelo NEI acerca do número de estudantes matriculados, estimamos uma década, para que pudéssemos acompanhar como foi a chegada da pessoa com deficiência a esse espaço, em comparação aos anos anteriores, e após a promulgação da Lei N° 12.711, em 2012. O gráfico adiante representa como foi esse percurso ao longo do tempo:

Gráfico 3 – Matrículas de estudante com deficiência na UFOP



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo NEI.

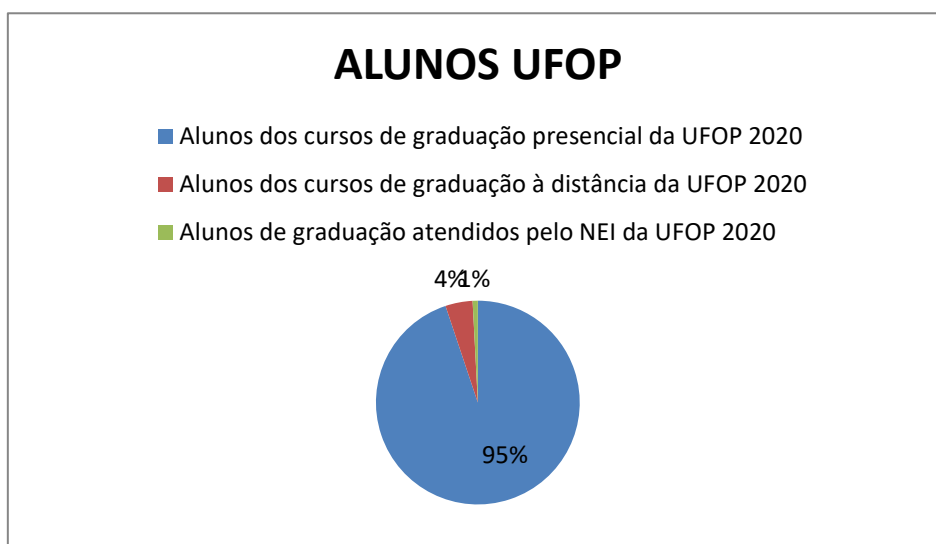
É possível observar que ocorreu um crescimento considerável do ano de 2016 para 2017. Tal fato pode estar relacionado com o aniversário da criação da Lei 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão, que foi promulgada em 06 de julho de 2015, representando um progresso no processo da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito social e educacional. Nessa perspectiva, podemos considerar que essa lei contribuiu positivamente para o acesso das pessoas com deficiência à educação, incluindo ao ensino superior.

Porém, também precisamos salientar e analisar a relevante queda nos anos de 2019 e 2020, a qual pode estar relacionada à não priorização acerca das pessoas com deficiência e seu processo educacional por parte do poder público, uma vez que as atuais atualizações das políticas públicas acerca da inclusão visam ao processo de segregação dos sujeitos com deficiência em instituições assistencialistas e filantrópicas, negando a elas o acesso às escolas regulares e, conseqüentemente, ao acesso às IES.

Podemos pensar tais dados, uma vez que em 2015 foi criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), a partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência, promovendo assim, que as pessoas com deficiência ocupem

seus espaços na sociedade, incluindo as IES, fazendo com que o número de matrículas crescesse cada vez mais. Podemos relacionar esse crescimento também à criação da política de cotas específica para pessoa com deficiência promulgada em seis de julho de 2015, que proporcionou maior acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior. Ainda com essa promulgação, podemos perceber que, dos 11.731 estudantes matriculados na UFOP atualmente, sendo presencial e à distância, apenas 97 deles são atendidos pelo NEI, como pode se ver adiante.

Gráfico 4 – Distribuição dos alunos matriculados em 2020 conforme modalidade e atendimento pelo NEI



Fonte: Elaborado pela autora segundo os dados da UFOP e do NEI.

O Gráfico 4 pode nos mostrar a discrepância entre o número de estudantes de graduação em comparação ao número de estudantes de graduação que são atendidos pelo NEI, uma vez que eles representam apenas 1% desse contexto. Esses números nos fazem questionar acerca de como é importante a chegada das pessoas com deficiência nas universidades, e o fato de elas ocuparem esses espaços por direito. Acreditamos que essa chegada é algo relativamente recente e que, com a efetivação das políticas públicas e de ações voltadas para a inclusão, esse número irá se expandir. Assim, as pessoas com deficiência poderão desfrutar de todos os ambientes sociais, como os ambientes educacionais/universitários, e que principalmente esses espaços vão estar menos



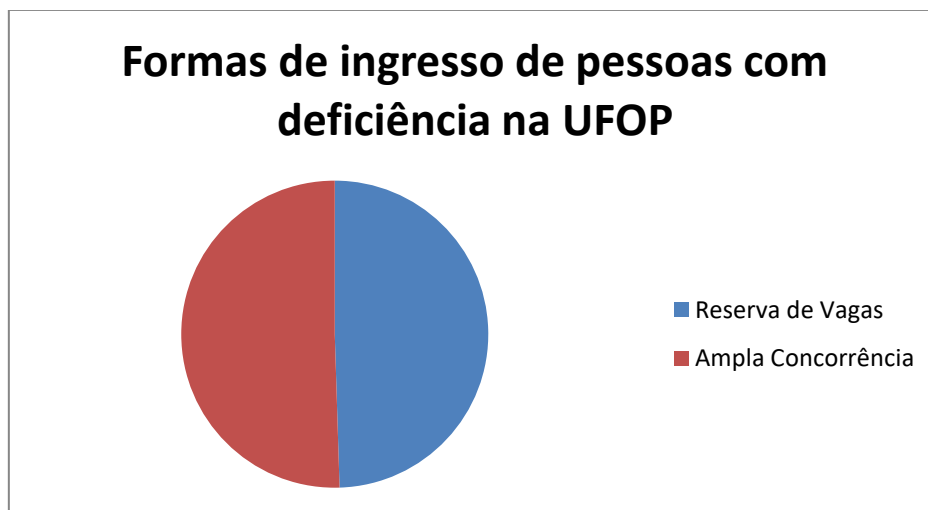
precários e mais inclusivos.

A partir da entrevista do atual coordenador do NEI, podemos perceber que o gráfico acima pode estar subestimado, uma vez que existem mais estudantes com deficiência na Universidade, que entraram por ampla concorrência e que ainda não são atendidos pelo núcleo:

(...) esse número de 97 é aquilo que eu te disse, os alunos que são de entrada por política de ação afirmativa são dados públicos...e aí a gente tem alunos que não são políticas de ação afirmativa, e estão na ampla concorrência, e esse não pode entrar nas nossas estatísticas enquanto número, mas que também tem o direito a atendimento. Então atendidos diretamente por políticas de ação afirmativa são 97 alunos (SANTANNA, 2020, s. p.).

De acordo com os dados fornecidos pelo NEI, nos últimos 10 anos houve um equilíbrio entre o número de discentes que ingressaram utilizando a reserva de vagas para as pessoas com deficiência com o de estudantes que entraram por ampla concorrência. A seguir, esses dados são ilustrados.

Gráfico 5 – Formas de ingresso de pessoas com deficiência na UFOP



Fonte: Elaborado pela autora segundo os dados do NEI.

De acordo com o *site* do MEC,

Nos primeiros anos de implementação da lei, os estudantes cotistas

devem disputar vagas tanto pelo critério de cotas quanto pelo de ampla concorrência, já que as vagas serão oferecidas gradativamente. A partir de quatro anos, a permanência desse modelo ficará a critério de cada instituição de ensino (MEC, 2012, s. p.).

Esses dados nos mostram que, mesmo que as pessoas com deficiência tenham a garantia do direito de acesso ao Ensino Superior através das Cotas, muitas ainda ingressaram por ampla concorrência, e, algumas vezes, o NEI não tem a informação acerca de que esse estudante está cursando uma graduação na instituição de ensino.

Dentro dessa perspectiva, podemos analisar que o NEI possui função de relevância para esses processos, uma vez que o Núcleo busca desenvolver ações que contribuam para a permanência desses estudantes com deficiência na instituição de ensino, repercutindo na conclusão do curso, como as atividades descritas pelo coordenador:

(...) NEI está também no dia da matrícula para receber esses alunos, então nós estamos lá, e aí nesse primeiro momento, que pra gente é o primeiro contato, é o contato de mostrar as nossas ações desde a entrada, da matrícula, tentando garantir essa acessibilidade para ele inclusive na matrícula, então é o primeiro momento. Se o aluno, por exemplo, adquiriu uma deficiência pós o seu egresso na universidade, e aí também acontece muito de professores e colegas verem alguma questão nesse aluno, ou porque ele veio da ampla concorrência ou alguma limitação que ele vai apresentando ao longo do curso e da sua vida acadêmica, ele é direcionado pelo NEI por alguma pessoa, ou algum servidor ou um professor, ou ele mesmo houve falar do NEI e procura dentro das suas limitações. O acompanhamento desse aluno, nós do NEI, dizendo... a gente preza muito pela autonomia do aluno, então a gente, cria um vínculo com ele que provavelmente são reuniões e encontros mensais, dentro da possibilidade daquele aluno, e esses encontros são, hoje são uma parte deles comigo, que estou atualmente na coordenação do núcleo, e com a pedagoga que também faz esse 101 acompanhamentos, ela mais diretamente, porque ela lida com questões do dia a dia, pedagógicos desse aluno. E aí nesse acompanhamento, a gente vê qual é o grau de possibilidade daquele aluno ter mais autonomia ou não dentro da universidade. Existem alunos que necessitam ter um acompanhamento semanal, existe alunos que o acompanhamento mensal supre a necessidade, e quando há uma necessidade dele de se relacionar ou ter algo para o núcleo, ele vem direto a nós sem necessitar marcar, sem nada, a nossa sala fica aberta, enquanto o núcleo presencia, e aí lembrando dessa particularidade que a gente tá vivendo agora, mas a sala do núcleo ela fica aberta de 8 da manhã até as 17, salvo alguns dias ou outros que há profissionais da tradução e interpretação fora desse horário para cumprir demandas de interpretação. Mas o horário fixado do núcleo é de 8 às 17, e o aluno tem acesso a todo esse ambiente; aí ele pode utilizar a sala para

estudar, para fazer algumas coisas do seu dia a dia enquanto estudante da universidade, e também conversar com os profissionais que estão lá (SANTANNA, 2020, s. p.).

Para que os sujeitos com deficiência cheguem à universidade e consequentemente concluam uma graduação, também devemos considerar as formas e ações que garantem a permanência e aprendizagem desses nas instituições de Ensino Superior no Brasil; pensar como é o processo de inclusão também no tripé da Universidade (ensino, pesquisa e extensão); e analisar como são vistos os estudantes com deficiência nessas instâncias da universidade, se são oportunizados e se nesse tripé também é garantido o acesso e a permanência. O princípio das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico de todos os estudantes, e não seria diferente para os discentes com deficiência, uma vez que o pilar do ensino universitário produz reflexos e mudanças significativas para os processos de ensino e de aprendizagem.

O atendimento aos alunos com deficiência está presente desde a reitoria até o colega de sala de aula, passando pelos vários âmbitos da universidade, demandando assim, cuidado das várias dimensões de acessibilidade e pensando, então, o Núcleo com o órgão mediador entre os vários setores e grupos presentes dentro da universidade. Portanto, o trabalho realizado pelo NEI não deve ser um trabalho solitário, mas sim em conjunto. A valorização e o olhar sobre o trabalho desenvolvido pelo núcleo pode ser traduzido na narrativa de Cíntia:

[...] E falar também pra quem quiser conhecer o Núcleo de Educação Inclusiva da UFOP, porque é um setor que é aberto pra todo mundo né? Ele é um setor que você poder ir ali tirar suas dúvidas, e também conversar sobre, porque é uma maneira de você tá incluindo também, de tá entendendo aquele universo, seja aluno, seja professor, seja quem for... Eu acho que muitas pessoas até não sabem que existe né, o Núcleo de Educação Inclusiva, e é um setor muito importante, porque se a gente consegue ter o espaço dentro da universidade...é muito por causa do núcleo, a gente tem uma participação, mas o núcleo ele abre a porta pra gente, ele fala: olha, vamos que a gente tá junto, nessa discussão, que sempre é desenvolver propostas igual a sua, né...? (SOARES, 2020, s. p.).

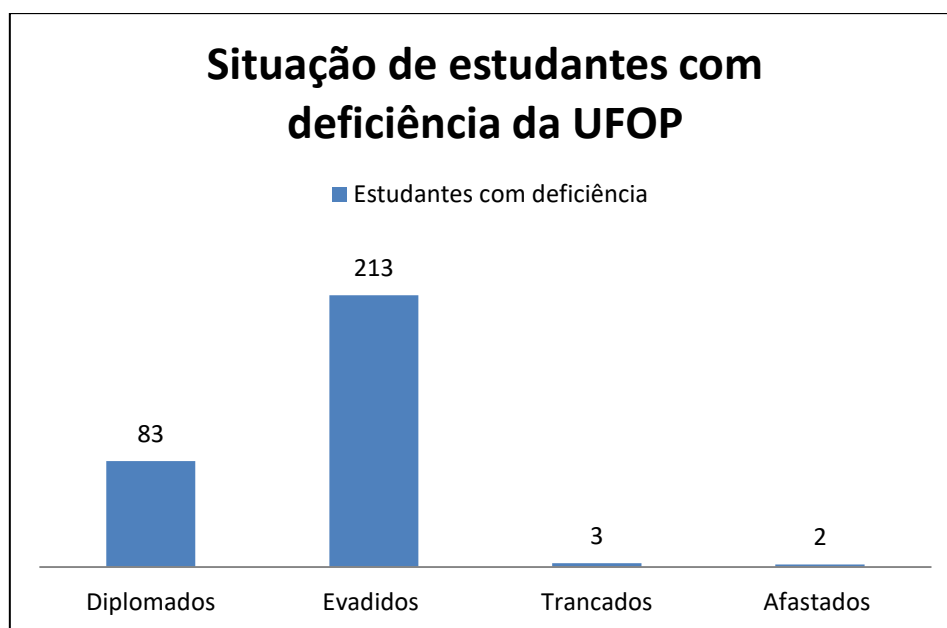
A UFOP, como outras universidades que almejam uma Educação Inclusiva e que produza reconhecimento, mesmo que essa ainda seja um grande desafio para todos

os níveis de ensino, mostra que existem propostas inovadoras e inclusivas, fundamentadas pelo respeito e valorização de todos os corpos, buscando a não precarização da vida.

Devemos ponderar que as universidades asseguram a matrícula (acesso) das pessoas com deficiência ao Ensino Superior, porém, um dos principais pontos trazidos por esta pesquisa são as formas que as universidades também asseguram a permanência e conclusão dos cursos. Abaixo, temos a descrição da situação de estudantes com deficiência na UFOP.

A garantia do acesso é evidenciada pelos aparatos legais, que são fundamentais para que as pessoas com deficiência cheguem à educação básica e ao ensino superior. Mas, de acordo com Cruz e Gonçalves (2013), a existência de leis não garante, por si só, o processo de escolarização, e esses estudantes, em grande parte, evadem e não concluem seu curso de graduação.

Gráfico 6 – Situação de estudantes com deficiência na UFOP



Fonte: Elaborado pela autora segundo os dados do NEI (2020).

O gráfico demonstra que 71% dos estudantes com deficiência evadiram da UFOP, potencializando o questionamento acerca da efetivação da garantia ao acesso às IES a partir das políticas inclusivas, mas também a permanência e, conseqüentemente, a

apropriação de conhecimento.

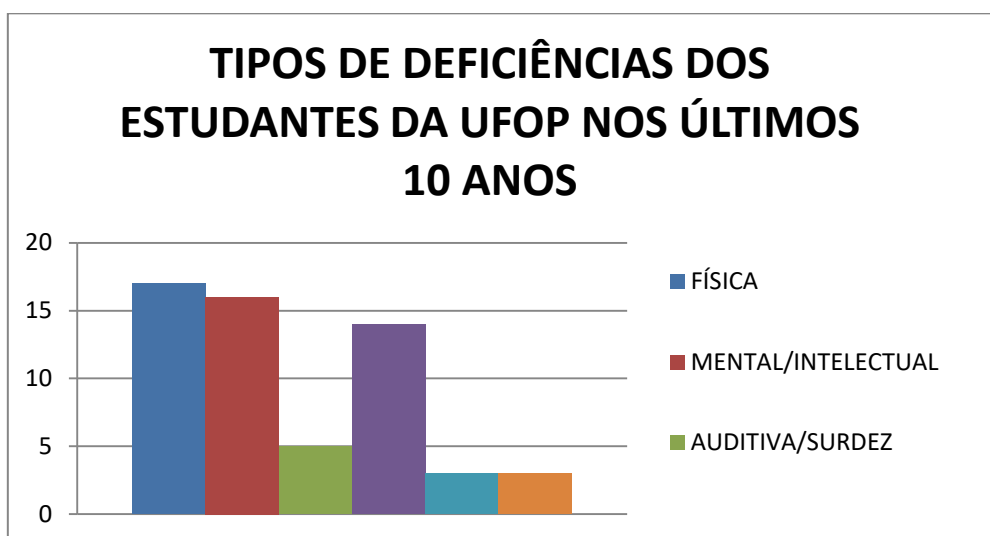
Esses dados exemplificam que ainda existe uma exclusão dentro do próprio sistema educacional, o que Farraro (2008) chama de exclusão da/na escola. Tais dados evidenciam que, mesmo com movimentos positivos acerca da inclusão de estudantes com deficiência na UFOP, ainda existem certos problemas estruturais.

Essa discrepância entre o número de estudantes evadidos em comparação ao número de diplomados nos últimos 10 anos (2010 a 2020) está relacionado aos trazidos por Baggi e Lopes (2011), que analisaram, em sua pesquisa, que um dos principais motivos da evasão de discentes com deficiência nos IES se devem à precarização da sua trajetória escolar durante a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), e também por motivos pessoais, relacionados à imaturidade, dificuldades financeiras, problemas de saúde e conflitos familiares.

Podemos relacionar esse processo de evasão do Ensino Superior também pela ausência de acessibilidade em seus espaços físicos e sociais, seja ela atitudinal, física, pedagógica, etc., e bem como pela perspectiva da falta de preparo docente acerca da Educação Inclusiva. Assim, é importante analisar outras questões além dos muros da universidade para se pensar essa evasão.

As ações realizadas pelo NEI são caracterizadas como práticas inclusivas, buscando conhecer quem são os estudantes com deficiência matriculados na universidade e, principalmente, quais são suas necessidades e singularidades, dispondo recursos e intervenções que contribuam para a permanência e pela conclusão qualitativa do curso de graduação, visando à redução da evasão no UFOP.

Gráfico 7 – Tipos de deficiências dos estudantes da UFOP nos últimos 10 anos



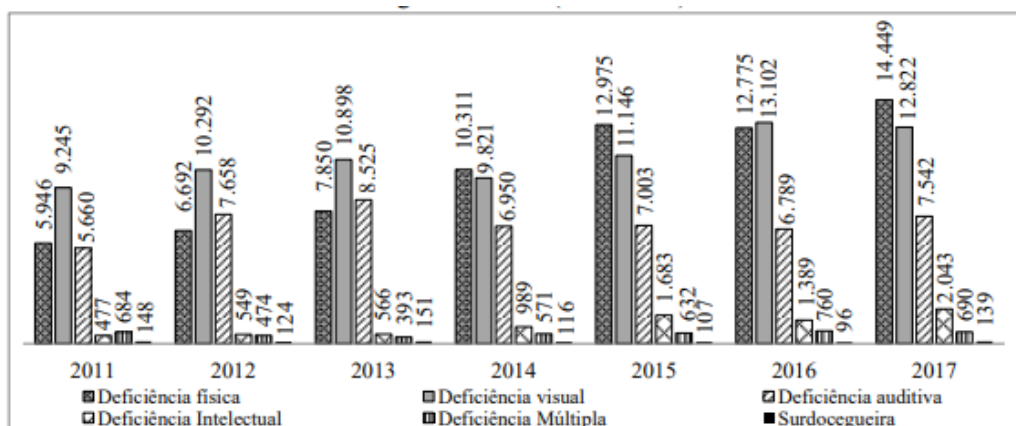
Fonte: Elaborado pela autora segundo os dados do NEI (2020).

O gráfico evidencia que

(...) na educação básica há predomínio de matrículas de pessoas com deficiência intelectual, na educação superior, entretanto, há maior concentração de pessoas com deficiência física – segunda maior categoria na educação básica -, seguida de deficiência visual (baixa-visão) e deficiência auditiva, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2012 (PASTORIZA, 2020, p. 107).

Ainda de acordo com Pastoriza (2020), as três principais categorias de matrículas de pessoas com deficiência são: deficiência física, visual e auditiva, que representam o maior número de matrícula nas IES no Brasil, conforme evidenciado pelo gráfico que se segue.

Gráfico 8: Número de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior, por categoria – Brasil (2011 – 2017)



Fonte: Elaborado por Pastoriza (2020, p.107), a partir dos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2011-2017b).

Quanto aos dados acessados pela presente pesquisa, percebemos um resultado favorável das políticas de ações afirmativas no que se refere à reserva de vagas para pessoas com deficiência por parte da UFOP. Porém, não podemos descartar a relevância de se acompanhar esse estudante até o seu ano de conclusão, conhecer seus caminhos, suas possibilidades e os desafios encontrados por eles, os quais podem levar esses sujeitos a evadirem da universidade ou permanecerem e se graduem. Podemos concluir que a legislação pode fornecer às pessoas com deficiência uma política de ação afirmativa que a auxilie o acesso a esse espaço das IES, mas, se as ações e atitudes dos espaços e dos sujeitos que a pertencem não sofrerem também uma ruptura com os diversos estereótipos e barreiras já estabelecidos, dificilmente será garantido que esses sujeitos permaneçam e tenham sucesso dentro desses ambientes, uma vez que esse processo acontece quando os estudantes com deficiência conseguem expressar suas vozes e autonomia, e, dessa forma, desenvolverem suas potencialidades dentro e fora dos espaços educacionais para, conseqüentemente, se formarem.

#### **4 RECONHECIMENTO NO CONTEXTO DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Como podemos observar nos capítulos anteriores, o conceito de Educação Inclusiva é amplo. Entre os diversos pensamentos, Mantoan (2003) a entende como uma mudança das atuais concepções excludentes no ambiente educacional, que colabora para retraçar o mapa da educação escolar. Portanto, uma educação de fato inclusiva almeja por uma nova forma de compreensão e organização da sociedade acerca das diferenças culturais, físicas, étnicas, religiosas, de gênero, ou seja, a diversidade humana como um todo.

Segundo Franco, Silva e Torisu (2018), essa visão de inclusão precisar ser um auxílio para a superação de práticas de intolerância, indiferença, criando uma concomitância cultural que respeite e valorize todas as diferenças humanas, respondendo assim às demandas de uma sociedade diversa, uma vez que a diferença dos sujeitos não é algo binário, ou seja, ela não tem apenas duas unidades ou composta por dois elementos de informação; a diferença é algo constante e intrínseco às pessoas. A compreensão de pessoa com deficiência, como conceito e/ou como um marcador social da diferença, ao se articular com a concepção de Educação Inclusiva, tem produzido formas importantes para analisarmos a educação como possibilidade e desafio para esses sujeitos. Para entender e analisar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior consideramos importante entender os seus primeiros passos, nos processos de escolarização, e toda sua trajetória que favorecesse o sucesso educacional dos sujeitos que poderíamos localizar na universidade.

Considerando esse contexto, e para analisarmos a bibliografia acadêmica sobre o tema e a narrativa de Cíntia no espaço universitário, escolhemos duas noções teóricas como centrais, a de reconhecimento e precariedade induzida (BUTLER, 2011). Acreditamos que estas poderão indicar elementos da experiência de vida dos sujeitos que os conectam à educação, bem como a produção de si como sujeitos de direitos.

Dentro dessa perspectiva, observamos que a educação universitária é um importante meio para a produção de conhecimento, sendo um espaço onde os princípios e práticas de inclusão devem ser debatidos e vivenciados. Considerando que o crescente número de matrículas de estudantes com deficiência que estão chegando nessas



instituições de ensino, faz-se necessário uma ampliação e aprofundamento das reflexões acerca dos processos de inclusão nesse espaço. Dessa forma, para conhecer a pessoa com deficiência que está matriculada no Ensino Superior, mais especificamente na UFOP, é preciso conhecer quais foram os caminhos percorridos por esse sujeito que possibilitaram sua chegada ao ponto de análise, através das suas trajetórias escolares, que são observadas a partir do percurso formativo dos sujeitos durante o seu processo educacional.

Para se compreender a relevância das redes de apoio dos sujeitos durante o seu percurso, na perspectiva dos processos de inclusão, e os seus efeitos para a produção de subjetivação, consideramos a noção de laço social a partir de Rahme (2010). Esta, a partir das abordagens de Freud e Lacan, trabalha essa teoria, juntamente com a sua importância para formação e desenvolvimento do sujeito, considerando o meio educacional como fundamental espaço de fomento para interação entre os indivíduos e produção de significado. Essa noção parece corroborar a noção de reconhecimento, naquilo que este traz de opacidade a partir da relação com o outro.

Devemos pensar, também, como as relações de apoio das pessoas com deficiência influenciam diretamente para que elas tenham uma longevidade educacional, acreditando que essa rede possibilitou com que não desistissem ou que tivessem um aparato humano para continuar. Tal pensamento pode ser observado na narrativa de um fato importante da vida de Cíntia, e que ela mostra a importância de sua família para que ela não desistisse:

(...) Liguei pra minha mãe falei que eu ia desfilar, e aí minha mãe falou: beleza, se você quer desfilar, você vai desfilar. Porque a minha mãe sempre me apoiou, a minha família sempre falou: não você quer fazer tal coisa, vamos fazer tal coisa, a gente está aqui pra isso. E a minha mãe ensaiou comigo tudo, só que quando a gente chegou pra conhecer o local aonde iria ocorrer, a gente percebeu que a escola me excluiu totalmente, não pensou como que seria acessível para que eu pudesse estar participando, a passarela era muito alta, sem suporte lateral, sem nada, e assim eu cheguei e falei: mãe como eu vou desfilar? Eu não sei. E aí eu não queria desistir ali porque, até porque eu era a única pessoa com deficiência naquele local, querendo fazer aquela atividade, e eu sabia que eu iria estar representando muitas pessoas ali, e aí a minha mãe falou: a gente vai dar um jeito. O jeito que a minha mãe deu era que eu desfilasse no chão, perto do público, mas isso foi a minha mãe que precisou sugerir, não foi a escola, porque, pra escola, eu já estaria fora a partir daquele momento. Só que ninguém ia me ver ali, se eu tivesse no chão, só se tivesse tapete, e eu

ia desfilhar. Aí o meu irmão ele ficou muito chateado, ele falou: isso aí é um preconceito velado, e ela vai participar, mas, ao mesmo tempo, diferente das outras pessoas. E o meu irmão, ele não sabia nada, como que ia fazer, como que ia desfilhar, o que ia, como que ia seguir né, o desfile, mas aí ele falou: não, aí eu vou desfilhar com você, e você vai desfilhar em cima da passarela, e foi assim de última hora, e a gente subiu desfilou os dois, a comunidade que tava lá, a cidade toda gritou, ficou feliz (SOARES, 2020, s. p.).

Nesse sentido, a partir da conexão entre a Psicanálise e a Educação, o conceito de laço social nos faz questionar qual o lugar que a pessoa com deficiência ocupa dentro dos ambientes educacionais, seja ele o Ensino Superior ou outro nível qualquer, e quais são os confrontos a partir da vivência e/ou convivência com outros. Ademais, nos conduzem a repensar quais são as suas contribuições para condição subjetiva do sujeito, pensando também na relevância de alguns laços que são formados durante a vida - laços esses, que, no caso de Cíntia, a faz acreditar em si mesma, que a faz não duvidar de seu potencial, mesmo que toda a sociedade diga o contrário.

Durante todo o relato de Cíntia, são evidentes o apoio e a participação familiar, principalmente de sua mãe, em toda sua trajetória. Os encontros que ela teve durante sua vida escolar também são destacados durante a sua narrativa, uma vez que ela demonstra afeto e carinho com colegas e professores, exemplificando a importância que tiveram em sua vida, tanto social quanto educacional.

A interação de um sujeito com o outro, a partir da convivência em determinado ambiente, potencializa a criação dos laços em diversos espaços sociais. Dessa forma, podemos pensar tais concepções acerca da criação dos laços sociais pela pessoa com deficiência e de como ela pode ser promovida por meio da inclusão em todos os ambientes que estes sujeitos foram historicamente excluídos, como, por exemplo, nas escolas regulares.

De acordo com os pensamentos psicanalíticos, os laços sociais que os seres humanos criam durante toda a sua vida são essenciais para o seu desenvolvimento e formação, uma vez que somos, desde os seus primeiros instantes de vida, biologicamente dependentes de outros indivíduos. Por exemplo, um bebê nasce sendo totalmente dependente do cuidado de outras pessoas para a sua sobrevivência. Dessa forma, todas as pessoas são, desde sempre, dependentes dos laços sociais que temos e que também que criamos com o tempo, ao longo da vida, e em todos os ambientes em

que nos encontramos. Com base nessa perspectiva, percebemos a formação das redes de apoio como importante elemento para o reconhecimento dos sujeitos, uma vez que, segundo Butler (2015), é preciso estabelecer uma relação com os demais sujeitos, visto que somos sujeitos sociais, ainda que o (a) outro (a) se mantenha completamente outro (a), o que não impede os processos de reconhecimento. Para a autora acima mencionada, o reconhecimento ocorre em três dimensões – diante do próprio do sujeito, do outro e da coletividade – contudo, sempre marcado pela opacidade das relações que ocorrem nas três dimensões. Isto está relacionado ao relato do sujeito e sua permeabilidade com os relatos dos outros sobre ele, na imprecisão de sabermos onde termina o relato do eu e onde começa a apresentação do outro na fala que o sujeito faz sobre si mesmo.

A gente sempre tem o preconceito, né? Vive o preconceito por causa da deficiência, mas como eu sempre tive uma família que me incentivou a lutar pelos meus direitos, a ser inserida mesmo na sociedade, então isso pra mim acontecia, mas eu ia atrás, sabe, dos meus direitos...mas mesmo assim, com a minha mãe e minha família toda por trás me prestando aquele auxílio. Então, eu nunca me escondi, e nunca escondi que eu era a pessoa com deficiência, porque eu sempre aprendi que eu ter uma deficiência não me fazia pior ou melhor do que ninguém, apenas com uma informação a mais pra passar pras pessoas (SOARES, 2020, s. p.).

Dentro dessa perspectiva, como Rahme (2010) afirma, o laço social é conduzido a partir do (des)encontro entre os sujeitos nos vários espaços sociais, incluindo os educacionais. Assim, esses ambientes precisam proporcionar aos discentes não unicamente os conteúdos básicos para a aprendizagem, mas também um importante local em que os sujeitos possam produzir novos meios para conviver com os demais, possibilitando a criação de laços sociais que são imprescindíveis para as diversas esferas da vida social e cultural.

(...) a instituição escola teria a função de atualizar para o sujeito, na posição de aluno, exposto a todos os desdobramentos da convivência com o outro, as medidas e desmedidas do mal-estar inerente ao pacto civilizatório. Desse modo, inúmeros procedimentos relacionados ao ato de ensinar teriam como objetivo despertar na criança o controle de suas pulsões, medida necessária tanto para o ato de aprender, quando para o de conviver na coletividade e que marcaria, por sua vez, o percurso desse sujeito na cultura (RAHME, 2010, p. 69).

Portanto, as ações dentro das instituições educacionais devem proporcionar aos sujeitos que nelas se encontram condições tanto para seu desenvolvimento e aprendizagem quanto para de conviver no coletivo, uma vez que, de acordo com Rahme (2010), não é possível existir a vida separada dos laços sociais e afetivos criados ao longo de toda a existência, considerando que as relações familiares e/ou sociais constituem o que os sujeitos realmente são. De certa maneira, podemos pensar que os laços sociais podem produziras condições para o sujeito operar o reconhecimento de si.

A compreensão de que a instituição de ensino é um ambiente fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos, não somente para os estudantes, mas também para todo o corpo escolar, é bastante importante para nós. Quando esse processo acontece desde os primeiros anos educacionais do sujeito com deficiência, potencializa o seu percurso, como podemos observar na narrativa:

Eu tive professores assim, no ensino fundamental e médio assim, que foram muito importantes também para que eu chegasse onde eu estou hoje porque, com professor do ensino fundamental assim, tanto professor de Educação Física, que era o Cledson, os professores de aula teórica, a Edna e a Alexandra, né, me ajudaram muito porque eles não me viam como a aluna com deficiência, e sim a Cíntia, não era a aluna que não poderia, por exemplo, participar da Educação Física, porque eu tinha paralisia, não, eu poderia estar jogando bola, poderia tá fazendo o que fosse. E isso ali me ajudou muito a me construir como pessoa, falar assim, não, eu posso estar em qualquer lugar, porque essas pessoas me mostraram que eu poderia estar (SOARES, 2020, s.p.).

O laço estabelecido pela entrevistada com seus docentes na Educação Básica contribuiu significativamente com a sua trajetória educacional, salientando que o simples ato de acreditar no potencial do estudante modifica todo o seu percurso escolar, mesmo que nossa narradora, Cíntia, tenha encontrado outros professores que não acreditavam em sua capacidade. Ainda assim, existiram também outros que acreditaram em seu potencial e a auxiliaram para que chegasse à universidade. Assim, vemos como a precariedade induzida, quando além da precariedade própria da existência humana, soma-se outros dispositivos que prejudicam os sujeitos e está em oposição aos processos de reconhecimento.

Para que a relação entre docente e discente com deficiência aconteça de forma minimamente satisfatória, a formação acadêmica do profissional que atua com a inclusão é

essencial. Segundo Barbosa e Condi (2011), esses profissionais precisam levar em consideração os conhecimentos teóricos e técnicos para atender esses alunos. Os cursos de graduação, principalmente os de licenciatura, também devem ser capazes de criar artifícios de trabalho e estudo para as práticas dos futuros profissionais em relação a uma escola que recepcione e que promova o desenvolvimento de todos. A falta dessas características pode paralisar o processo inclusão, ainda que as capacidades e competências teóricas e práticas estejam presentes.

Um dos principais obstáculos enfrentados pela Educação Inclusiva é a real necessidade de se refletir acerca da formação dos docentes que trabalham com alunos da inclusão. Para Silva e Reis,

Um desafio que se coloca para a efetiva inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais é a falta de preparo de grande parte dos professores e, mais especificamente, a falta de uma formação fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva. É comum ouvir de muitos professores que não estão ou não se sentem preparados para lidar com alunos com diferentes necessidades educativas (SILVA; REIS, 2011, p.5).

A condição docente e a falta de preparo da maioria dos professores acarretam uma defasagem na relação entre o professor e a criança com deficiência. Muitos professores não sabem como trabalhar com algumas dificuldades, mas precisam levar em consideração que todas as crianças possuem necessidades específicas, como podemos observar na narrativa:

(...) mas, mesmo assim, tinha as dificuldades, porque os professores não respeitavam o tempo extra que a gente tinha pra realizar a prova. Já aconteceu de professor tomar a prova da minha mão, por achar que eu não ia saber fazer mais nada e tomou a prova... já aconteceu de ter colegas que me desrespeitaram, né? Aí acontecia sempre aquele confronto, falar não, aqui é o meu espaço e aqui eu vou continuar, você querendo ou não, e assim foi ao longo da minha vida... (SOARES, 2020, s. p.).

Cíntia, ao ter a prova tomada de suas mãos, quando evidencia o não reconhecimento de sua diferença e o não tratamento educacional com equidade, nos leva a identificar um modo de precarização de sua vida. A precariedade não diz somente da experiência educacional de Cíntia, mas, considerando a importância simbólica,

afetiva e social da educação escolar, aquele ato de precarização atinge toda sua vida. Essa relação também é encontrada a partir dos processos de reconhecimento entre o estudante com deficiência com os demais. Uma das principais defesas pela Educação Inclusiva é a relevância da interação entre os discentes com deficiência e com os demais alunos, que isso aconteça em classes do ensino regular, e que essa relação promova o desenvolvimento de todos os discentes. Nesse ínterim, todos devem aprender de diferenciadas formas que a dedicação e a ação individualizada do docente em relação a determinado aluno não prejudica os demais estudantes. Desse modo, a necessidade de atender às individualidades e especificidades de todos contempla as diversas habilidades dos alunos, e, assim, não valoriza a homogeneidade e a competição.

A relação existente entre os estudantes propicia um melhor desempenho do seu desenvolvimento e, dessa forma, o laço criado entre as crianças com deficiência e os demais auxilia tanto ao desenvolvimento daquele que é incluído, como também aos dos demais estudantes, que terão um contato importante e privilegiado com esses alunos com deficiência. Dessa forma, podemos perceber o quanto o convívio e a ligação com o outro se torna fundamental para a formação e desenvolvimento dos sujeitos, haja vista que ela só ocorre, de fato, quando os alunos convivem com a variedade de sujeitos presente na sociedade, implicando assim, em uma nova visão dos indivíduos, que ocorre uma mudança de paradigmas. É somente através dessa mudança que todos os sujeitos serão respeitados, independentemente de suas particularidades e diferenças.

O laço social também se faz presente nas relações familiares do sujeito com deficiência. A relação social da escola está diretamente ligada ao laço social da família, uma vez que as primeiras interações dos sujeitos ocorrem, em grande parte do tempo, com a família. A relação entre a família e a criança pode sofrer influência a partir do seu ingresso no ensino regular, pois, ao se inteirar com outras pessoas, o sujeito amplia seu campo de socialização, se tornando mais aberto a novas interações.

No caso da entrevistada, um dos pontos que mais nos chamaram a atenção foi a sua forte relação com sua família e, principalmente, com sua mãe. A todo o momento da narrativa Cíntia enfatiza a importância da sua mãe em sua vida, pois ela abriu mão de trabalho e da vida que tinha para ir para Ouro Preto e auxiliar a filha a realizar o sonho de cursar uma graduação. Podemos observar essa relação a partir desses trechos retirados da entrevista narrativa realizada:

[...] Vivi o preconceito por causa da deficiência, mas como eu sempre tive uma família que me incentivou a lutar pelos meus direitos, a ser inserida mesmo na sociedade, então isso, pra mim, acontecia, mas eu ia atrás, sabe, dos meus direitos. Mas, mesmo assim, com a minha mãe e minha família toda por trás me prestando aquele auxílio. (...) Liguei pra minha mãe, falei que eu ia desfilar, e aí minha mãe falou: beleza, se você quer desfilar você vai desfilar. Porque a minha mãe sempre me apoiou, a minha família sempre falou: não, você quer fazer tal coisa, vamos fazer tal coisa, a gente tá aqui pra isso. E aí a minha mãe ensaiou comigo tudo. (...) Porque eu tenho um vínculo muito forte com minha mãe, até porque ela sempre esteve comigo, sempre, né, me ajudou, e aí eu sempre quero que ela esteja presente, seja fazendo uma reportagem, seja uma filmagem, e aí ela sempre pode participar, porque a UFOP não tira, e nas escolas muitas vezes queriam tirar esse vínculo né, afastar. (...) Se eu consigo hoje ingressar em uma universidade, se eu consigo ser uma jornalista, muito porque eu tive a minha mãe comigo, a minha família comigo, e tive a minha vontade também. (...) E foi quando eu contei pra minha mãe, mãe eu passei na UFOP, que eu dei um grito, ela achou que eu estava passando mal e eu chorei, enfim, todo mundo achou que eu tava passando mal, mas aí eu contei que eu tinha passado na UFOP. E aí ela esperou até o dia 06 de agosto eu acho, pra poder pedir conta do serviço pra ir comigo, porque ela teria que sair do serviço pra me acompanhar, já que eu não teria condições de tá me cuidando lá sozinha, e aí ela esperou esse tempo todo achando que eu desisti, só que eu não desisti. E aí no dia 06 ela pediu conta, as aulas começavam dia 12 né, e aí a gente foi faltando poucos dias, não tinha casa, não tinha nada, eu não tinha nem lugar pra morar, e eu fui, minha mãe, meu irmão foi comigo, e a gente chegou lá sem conhecer a cidade, sem nada, e aí no dia 12 a gente encontrou uma casa pra ficar... (...) Porque se um aluno não sabe expressar por ele só, o que ele precisa, o pai que convive ele vai saber, a família que convive vai saber, e vai acalmar muito aquele aluno, porque a gente se sente muito seguro tento a presença de um familiar (SOARES, 2020, s. p.).

Segundo Diniz (2007), as ações de cuidado e de interdependência são concepções que organizam a vida em sociedade. A revisão do modelo social da deficiência necessita incorporar: a centralidade da dependência nas relações humanas; o reconhecimento da vulnerabilidade das relações de dependência; e o impacto da dependência sobre nossas obrigações morais. O último objetivo vai de encontro ao reconhecimento das relações de dependência e de cuidado, que estão ligadas às questões de justiça social para pessoas com deficiência e as demais.

Os sujeitos são construídos a partir do outro, uma vez que nosso eu é desenvolvido a partir das relações que estabelecemos e das identificações existentes com o outro sujeito. Essas redes de apoio sociais desenvolvidas ao longo de toda a vida

dos sujeitos podem ser vistas nas relações que o sujeito estabelece com familiares, amigos, docentes e etc., e que marcam todo o percurso formativo desse indivíduo. A entrevistada, por exemplo, cita em diversos momentos o quão foi relevante a presença de seus pais e irmão, de alguns amigos e de alguns professores para que ela conseguisse lutar pelo seu direito de reconhecimento, para que conquistasse o acesso a educação, e até mesmo para que realizasse o seu sonho de ingressar em uma universidade.

E assim, por exemplo, no ensino fundamental e médio eu tinha assim, eu tinha poucos amigos, mas aqueles amigos que iriam tá ali comigo, me auxiliando também. (...) Durante as passagens em algumas escolas, em outras foi super legal, como em BH, que eu participava de tudo, lá eu tinha professores que entendiam as minhas dificuldades, monitores também que entendiam e que me auxiliavam (SOARES, 2020, s. p.).

A produção do laço social, bem como a emergência de reconhecimento, no contexto de crianças com deficiência se dá em condições históricas específicas. Nas últimas décadas, mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, houve uma ampliação de pesquisas e discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação regular, como parte do processo de inclusão proposto nas políticas de Direitos Humanos, questionando uma linguagem que historicamente produz estigmas, exclusões e processos de subalternização nas lógicas societárias (MARCHESI, 2004; PACHECO; ALVES, 2007; GUADENZI; ORTEGA, 2016).

De acordo com Rahme (2010), a instituição educacional tem função essencial de atualizar para o sujeito, uma vez que nesse espaço o está exposto a todos os desenvolvimentos a partir da convivência com o outro. Desse modo, diversos processos que também estão ligados ao ensinamento, como estimular nos estudantes o controle de suas pulsões - medida necessária tanto para o aprendizado quanto para conviver com todos os sujeitos daquele ambiente - marcando assim, o caminho dessa criança na cultura.

Ainda segundo a autora,

A Educação Inclusiva pode ser considerada como um marco simbólico que permite o encontro, na instituição escolar, de crianças que pertenciam a lógicas institucionais diferenciadas. Entretanto, a produção de efeitos não-segregativos no interior da escola, com seus possíveis desdobramentos sociais, persiste como desafio a ser cotidianamente trabalhado, de modo a não tomá-la como perspectiva



desvinculada das questões que delineiam o movimento de exclusão na contemporaneidade (RAHME, 2010, p.4).

Os espaços sociais devem promover a interação e fortalecer os laços sociais dos sujeitos. Desse modo, as universidades precisam ser esses ambientes que consideram a subjetivação singular de cada indivíduo e que desenvolvem estratégias que possibilitem que os discentes com deficiência estabeleçam relações com os demais sujeitos e se reconheçam. Nesse sentido, no próximo tópico serão trabalhadas as formas que os sujeitos com deficiência se reconhecem, a partir das suas subjetividades.

#### **4.1 Deficiência, corpos e reconhecimento**

Na atualidade, a partir de debates do campo acadêmico e das conquistas sociais das pessoas com deficiência, como mostrado no capítulo anterior, podemos observar que a forma como vemos os corpos muda de acordo com o tempo. Nessa seção será trabalhado como a compreensão do corpo físico é produzida nas interdependências sociais, uma vez que a visão que temos das coisas está diretamente ligada às categorias sociais já estabelecidas.

A experiência que temos dos corpos e da deficiência é originada e/ou modificada pela visão da sociedade. Assim, o corpo humano é produto dos discursos que o alcançam. Nessa experiência se pode sofrer forte sujeição de normas impostas e pré-estabelecidas, marcando os corpos pela incapacidade. Porém, a depender das experiências da trajetória do sujeito, outros significados podem ter sido acessados, produzindo corpos resilientes perante as lógicas de discursos incapacitantes, possibilitando experiências de reconhecimento (BUTLER, 2015). Nestas, as pessoas com deficiência encontram inteligibilidade para se relatar como sujeito de sua história.

Butler (2015) aborda a perspectiva de que o reconhecimento se faz mais presente na vida daqueles foram/são excluídos das estruturas e terminologias sociais e políticas. As experiências das pessoas com seus corpos se orientam por questões apreendidas ao longo da vida, a partir daquilo que o senso comum vai construindo dentro dos diferentes contextos sociais e históricos. Geralmente, as pessoas com deficiência permanecem localizadas em discursos que apontam muito mais para suas “ditas” limitações do que para sua potência. Porém, é importante a mudança da noção de limitações para

necessidades, bem como perguntar sobre as potencialidades desse corpo. Esse último pressuposto é analisado por Judith Butler e por Sunaura Taylor durante uma das edições do programa americano *Examined Life*, produzido em 2009, ao pensar gênero e deficiência. Nos diálogos entre as duas pensadoras podemos perceber algumas questões que dizem sobre os processos de reconhecimento do sujeito. Sunaura relata questões importantes acerca da formação dos seus membros e da sua mobilidade:

O fato de eu ter nascido com artrogripose, que afeta o que o campo da medicina rotulou como artrogripose. Mas basicamente que minhas juntas são fundidas, meus músculos são mais fracos, eu não posso me mover de determinadas formas, e isso com certeza afeta a minha vida, em todos os tipos de situações. Por exemplo, sabe, tem uma árvore de ameixa no meu jardim, e eu não posso pegar as ameixas direto da árvore, eu tenho que esperar que elas caiam, e tal. Mas aí então tem esta incorporação, nossa própria única incorporação. E então tem a deficiência, que é basicamente, a repressão social das pessoas com deficiência. O fato de que os deficientes têm opções de habitação limitadas. Nós não temos oportunidades de carreira, nós somos socialmente isolados, somos, você sabe, em muitas maneiras há uma aversão cultural às pessoas com deficiência (TAYLOR, 2009, s. p.)

A questão física mencionada por Sunaura (2009) pode ser nomeada como diferença, uma vez que a diferença é aquilo que o sujeito é, sendo entendida como algo que remete a si mesmo, e que simplesmente existe para todos os sujeitos. O depoimento da entrevistada nos indica como a precariedade induzida atinge a vida das pessoas com deficiência, pois, ao dizer que elas não têm oportunidade de carreira, Cíntia toca nas possibilidades de realização profissional e de autonomia desses sujeitos. Abre-se uma questão bastante séria, porque, quando pensamos na vida de Cíntia, podemos questionar quais oportunidades ela conseguirá acessar. Outra informação que diz da precarização de nossas vidas diz respeito ao isolamento tão comum da época em que estamos vivendo, algo que não compreendemos na dimensão de uma solidão comum de nossas vidas, mas de uma solidão imposta a determinadas pessoas por uma sociedade incapacitante. A solidão imposta, que priva o sujeito das relações sociais, produz um enorme gradiente de ações interdidas a certos corpos.

Na entrevista, Butler propõe a seguinte análise:

Eu acho que gênero e deficiência convergem em muitas diferentes maneiras. Mas uma coisa que eu acho é que os dois movimentos fazem é nos levar a repensar, o que o corpo pode fazer. Tem um

ensaio feito pelo filósofo Gilles Deleuze, que se chama: “O que um corpo pode fazer?”, e a questão tenta desafiar os modos tradicionais como pensamos sobre o corpo. Nós frequentemente perguntamos o que é um corpo ou qual a diferença entre o corpo e a alma, mas “o que o corpo pode fazer?”, é um pergunta diferente, isso isola uma série de capacidade e uma série de instrumentalidades, ou ações, e nós somos como uma junção destas coisas. Não é como se houvesse uma essência e é como se não houvesse uma morfologia ideal, como o corpo deveria parecer, e exatamente, esta não é a questão (BUTLER *apud* TAYLOR, 2009, s. p.).

Diante de tais compreensões teóricas, podemos concluir que os processos de reconhecimento produzem formas de subjetivação, ou seja, de sujeitos que se constituem de modo que possam enfrentar os processos de constrangimentos sociais diante daquilo que os desclassifica. Isso pode ser observado quando Taylor relatou que era constrangida a tal ponto que levou anos para que conseguisse entrar numa cafeteria e fazer seu pedido.

(...) isso aconteceu, eu vivia no Brooklyn, e eu realmente tentei fazer com que eu saísse e simplesmente pedir um café sozinha, e eu sentei por horas previamente no parque apenas tentando criar coragem para fazer isso. De certo modo, é um protesto político para mim entrar e pedir um café, e demandar ajuda apenas porque, na minha opinião, ajuda é algo que todos nós precisamos, e isso é algo que é, você sabe, menosprezado e, não é preservado na nossa sociedade, quando todos nós precisamos de ajuda, e somos todos interdependentes em todo tipo de situação (TAYLOR, 2009, s. p.).

Nesse sentido, levar o copo de café à boca, considerando sua mobilidade, era desclassificado dentro das compreensões do que seria uma idealização da gestualidade esperada dos movimentos humanos. Essa experiência de Sunaura Taylor a desloca de um processo de assujeitamento para o outro, e então ela se torna o sujeito de sua vida, ainda que em partes. Sunaura não está ligada a uma identidade da pessoa com deficiência (algo que a fixaria), mas sim a processos de subjetivação, que poderiam também conduzi-la ao assujeitamento (também um modo de se tornar sujeito). O que o corpo pode fazer é o que define o sujeito, e aqui temos a ideia de performatividade em Butler (2015), que se configura por atos corpóreos que nos ligam a uma determinada discursividade. Existe uma idealização sobre os corpos, ligada às questões da sua aparência e do seu movimento, nos fazendo indagar as ações ou atos corpóreos que uma pessoa com deficiência precisa ter para se constituir como estudante no Ensino

Superior, bem como quais são as instrumentalidades (ações) exigidas desse corpo e quais tecnologias estão disponibilizadas para isso no contexto da UFOP.

O processo de relatar a si é de suma importância para que o sujeito com deficiência se reconheça, algo que é presente tanto nos depoimentos de Sunaura Taylor (2009) quanto na narrativa de Cíntia Soares (2020). Desse modo, a metodologia de narrativa é um essencial instrumento da pesquisa como visto, pois possibilitou a escuta do relato dos sujeitos, na perspectiva de entender um sujeito e uma sociedade, e não apenas descrever aquele que narra. Por meio dela é possível produzir uma reflexão de si, contando a história, histórias de vida próprias, do que aconteceu. Dessa forma, o sentido que foi dado ao acontecimento é que se constitui uma identidade, uma vez que, segundo Butler (2015), é preciso tornar-se crítico das normas que são impostas, mas que guia a maioria das ações, podendo auxiliar nas análises qualitativas.

Assim, o que somos ou o sentido de quem somos depende das histórias que narramos para outros ou para nós mesmos. Dessa forma, na construção de uma narrativa nos tornamos o(a) autor(a), o(a) narrador(a) e também o(a) personagem principal, e então as narrativas são construídas a partir das histórias que já vivemos, já escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, podemos produzir nossa própria história de vida.

As narrativas são registros que podem ser escritos e/ou falados, pois todos os sujeitos são seres contadores de histórias de vidas, uma vez que somos formados socialmente. Consideramos ser possível, no contexto de nossa pesquisa, utilizar as narrativas como estratégia potente de metodologia de pesquisa, já que, de acordo com Toricelli e Grando (2011), podemos perceber que esta metodologia desempenha uma dupla função: a de reflexão para o sujeito, por meio da escrita e/ou do relato ao escrever, das memórias e experiências vivenciadas; e também o momento de reflexão interior, sendo sua autoformação. De acordo com Josso (2002), fazer uso de histórias de vida, por meio narrativas, vem cada vez mais ganhando espaço na área das Ciências Humanas como recurso de investigação científica qualitativa, uma vez que compreender os sujeitos, juntamente com as suas subjetividades, é fundamental para entender como se dão os seus processos formativos.

Segundo Alves e Silva (1992), para a realização de uma pesquisa e análise qualitativa é essencial constatarmos a prática da coleta de dados e o estudo de caso, especificando quais seriam os métodos de entrevista e definindo assim uma estrutura

prévia da entrevista narrativa. Desse modo, é possível estabelecer também a importância da relação entre o pesquisador/a com os sujeitos pesquisados e entrevistados, criando uma aproximação, assim como possibilitando ampliar a disponibilidade e o envolvimento com a transmissão das informações.

Ainda nessa perspectiva, para Weller e Zardo (2013), a utilização do instrumento de entrevistas narrativas se justifica porque é por meio delas que se pode “compreender a relação entre o indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 132).

Durante a leitura de textos que utilizaram a metodologia de entrevista narrativa no contexto da Educação Inclusiva, percebemos que a maioria foca seus estudos e análises nas histórias de vida dos docentes e na sua formação, fomentando então a necessidade de escutar aquele que é considerado o principal ator da Educação Inclusiva, os próprios discentes, a fim de conhecer suas trajetórias, os obstáculos enfrentados e os caminhos percorridos para a chegada e permanência no Ensino Superior.

O processo de narrativa e construção da história de vida é fundamental para entender como o sujeito foi se constituindo em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico, sendo um método/recurso que visa investigar a intimidade dos entrevistados e que possibilita grande riqueza de detalhes e aprofundamento das investigações. Podemos considerar que os relatos orais são de extrema importância, pois não podem ser encontrados em documentos físicos, uma vez que, na fala, podemos localizar enunciados sobre a deficiência que têm a capacidade de produzir efeitos de subjetivação, isto é, de produção do próprio sujeito.

As histórias de vida demandam por uma escuta sensível, se tornando uma prática humana e social, estando compreendida também ao processo de desenvolvimento e análise das experiências, por meio da relação com o outro. Dessa forma, uma escuta sensível requer do pesquisador a consciência do seu papel e do seu afeto ao outro sujeito, exigindo, pois, uma análise e olhar também sensíveis, estando atentas as singularidades da narrativa, percebendo também, os esquemas corporais e pré-linguísticos e os movimentos do corpo, que também têm papel privilegiado nos relatos, uma vez que possibilita sentir e expressar o mundo.

Essa captação sensível acredita por um trabalho sobre si, em função de uma

consideração acerca da relação do outro com a sua realidade, buscando compreender através da escuta os fatos da realidade e a relação com a singularidade do outro, considerando sempre suas experiências e suas memórias.

Segundo Barbier (1993), é preciso estabelecer uma confiança estável entre o narrador e o pesquisador que precisará ter a escuta sensível, possibilitando que, assim, a história de vida seja rica em detalhes, a partir da qual os fatos surgem com naturalidade, com foco em acontecimento e ações, considerando que cada experiência pessoal é única e irredutível a um único modelo, uma vez que a narrativa não é o espelho do mundo, mas, sim, uma representação/interpretação particular do mundo.

Para entender como o sujeito se constitui, é preciso observar a singularidade e como ele se reconhece e é reconhecido perante o coletivo, entrelaçando o individual ao grupal, uma vez que nas narrativas existem pontos de convergência e “generalização” entre as histórias de vida de outros sujeitos, e que todas as histórias e narrativas podem existir, sem que uma anule a outra.

A narrativa expressa uma experiência humana e que pode ser rica de indícios, pois se refere à experiência pessoal e tende a ser detalhadas, com foco em acontecimentos e ações. Dessa forma, a narrativa é o estudo a respeito das diferentes formas como os seres humanos vivenciam a relação com o mundo. Os sujeitos possuem histórias e também contam histórias das suas vidas para outros, enquanto o pesquisador que faz uso do método da narrativa as descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais.

A partir do próprio ato de narrar, o sujeito se apropria do seu processo de formação e da sua trajetória. Para Passegi (2009), no relato, a voz do sujeito revela o seu cotidiano, as suas lembranças e os seus valores, na busca de compreender os seus sentidos, suas vivências e suas experiências.

De acordo Larrosa (2000), a partir de uma perspectiva foucaultiana, em uma análise acerca da experiência de si, podem ser feitos importantes apontamentos acerca do narrar-se, da expressão e do discurso. Para ele, o ato de narrar-se vem de um sujeito que se expressa, na busca de exteriorizar algo que está presente em sua memória, assim se remetendo às suas recordações, que resulta em uma imaginação e composição, em certo sentido do que somos, caracterizando em uma habilidade da narrativa e em um ato reflexivo do sujeito. Já as expressões seriam os elementos não verbalizados, que estão

presentes também em uma narrativa; assim, a expressão seria a externalização do estado e intenções internas ou subjetivas do sujeito.

Segundo Larrosa (2000), uma narrativa que seja expressiva, precisa ser aquela que mostra a subjetividade do sujeito, que é algo prévio e independente do discurso, ligados à sinceridade e à espontaneidade livre, uma vez que o que é visível vai paralelo ao que é dizível. Contudo, o discurso configura-se em possibilidades tanto de um narrador singular, quando de uma comunidade que fala. Desse modo, as narrativas podem se entrelaçar e trazer pontos que se convergem ou que se divergem, representando, assim, não apenas um único sujeito, mas também um grupo ou uma sociedade.

Conheci a Cíntia em alguns eventos do NEI, antes mesmo de ingressar no mestrado, e após o contato com o Marcelo Santana, eu pude conhecer mais alguns dos estudantes de graduação que são atendidos pelo NEI atualmente, e um desses estudantes era ela. Assim, por meio da indicação do Marcelo de pessoas que aceitariam fazer parte da pesquisa, e também por conhecê-la, entrei em contato com a entrevistada, que se mostrou receptiva e adepta da entrevista.

Devido à pandemia da Covid-19, conseguimos ter apenas um encontro, que durou 2 horas e ocorreu de forma virtual, mas continuamos estabelecendo o contato e o vínculo via Whatsapp.

Podemos destacar que a narrativa de Cíntia, transcorreu de forma muito tranquila, pois ela demonstrava clareza e tranquilidade ao relatar todo o seu percurso educacional, trazendo diversos elementos enriquecedores para a pesquisa. Mesmo que a entrevista não tenha se dado de forma presencial, se tornou um relato gratificante e que nos aproximou muito da discente colaboradora, uma vez que ela se mostrou aberta para relatar pontos que são individuais. Também houve momentos com a presença de sua mãe, representando uma relação de confiança conosco. O relato tinha como pergunta geradora: “Conte-me sobre como foi sua trajetória escolar desde quando você se recorda até hoje, quando chega ao Ensino Superior” e durou por volta de uma hora e meia, sendo transcrito logo em seguida, para que não houvesse a perda elementos e percepções que não podem ser encontrados na gravação e que também são fundamentais para a posterior análise. A transcrição gerou 23.766 caracteres e se encontra como Anexo desta dissertação.

O processo de análise dos dados é destinado para a classificação de qualquer tipo de informação colhida, incluindo os conteúdos procedentes nas histórias de vida, como elementos essenciais para a pesquisa. Durante relato da história de vida de Cíntia, algumas noções analíticas se revelaram a nós como centrais, sendo fontes de investigação da pesquisa:

1. Relação e apoio dos familiares e amigos, como quando sua mãe sai de sua cidade e se muda junto com Cíntia para que ela fizesse a graduação;
2. Solidariedade dos docentes da Educação Básica, ainda que ela tenha se deparado com uma precarização grande durante essa etapa de ensino, ali ela também teve relações de solidariedade e reconhecimento de alguns professores, que destacavam que ela seria, sim, estudante de uma universidade federal;
3. E por fim, o que Cíntia encontrou dentro da universidade: algumas barreiras, mas também ações de acessibilidade e de inclusão promovidas pelo NEI.

Portanto, para a análise e discussão dos dados, observamos nas histórias de vida a singularidade do sujeito, como ele se constituiu durante o seu percurso escolar, quais foram suas possibilidades e os seus desafios e quais foram as relações sociais que ele estabeleceu dentro e fora dos ambientes educacionais.

Contudo, podemos considerar que a pesquisa narrativa é compreendida como uma maneira de conceber as experiências dos sujeitos, e por isso pode ser considerada como o estudo das histórias que são vividas e que serão narradas. Dentro do campo das pesquisas em Educação, o método de narrativas e autobiografias tem ganhado cada vez mais espaço e se tornado um dos importantes instrumentos para investigação, já que os estudos nessa área não consistem apenas em analisar questões ligadas à Educação dos sujeitos, mas também abrangem questões filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, etc. Todos os processos são fundamentais para a metodologia de narrativa, independente da abordagem teórica utilizada, considerando sempre o sujeito e suas especificidades, uma vez que uma real pesquisa narrativa se constitui pelo processo de relatar histórias e vivências.

Durante toda a narrativa, Cíntia trouxe diversos elementos essenciais para nossa pesquisa, como seu processo de escolarização durante a Educação Básica— tanto os



momentos que induziram a precarização da sua vida, como as redes de apoio e ações que impulsionaram a sua chegada ao Ensino Superior, juntamente com a percepção da educação inclusiva dentro da UFOP – e o reconhecimento dentro da instituição de ensino em que está atualmente matriculada, bem como a análise desse processo de inclusão promovido pelo NEI.

A partir dessa narrativa podemos analisar como alguns corpos são tomados socialmente como desimportantes, induzindo a uma precarização da vida das pessoas com deficiência. No entanto, a UFOP, enquanto instituição educadora, busca produzir uma universidade inclusiva, disponibilizando através do NEI trabalhos, tecnologias e ações de acessibilidade que buscam tornar a vida do estudante com deficiência que está matriculado menos precária, fazendo com que ele acesse, tenha um ensino de qualidade e, conseqüentemente, conclua seu curso de graduação.

Desse modo, antes de chegar ao Ensino Superior, é necessário observar os percursos desses estudantes, uma vez que eles ainda são vistos como “alunos de APAES”, ou que não precisam/devem ocupar o espaço educacional, pois não terão um futuro depois que concluírem a graduação. Esses são imaginários que nós, enquanto pertencentes aos domínios dos ditos “normais”, estabelecemos para esses estudantes. Podemos observar esses pontos na fala da narrativa de Cíntia:

(...) eu mudei de cidade, que eu morava em BH, eu vim pra São Domingos do Prata, e aí aqui não tinha é essa coisa da pessoa com deficiência estar em uma escola regular, era sempre APAE, e eu sempre tive um histórico de escola regular, até porque a minha mãe e todo mundo entendia que eu tinha capacidade de estar ali inserida na educação inclusiva. Aí a minha mãe chegou na minha cidade e falou assim: eu vou te matricular na escola regular. Então, eu fui a primeira pessoa com deficiência a ser matriculada em uma escola regular aqui na minha cidade, e isso movimentou muito, porque até então, ninguém sabia, né, que a gente poderia estudar em uma escola regular. E aí, né, as pessoas tiveram aquela dificuldade... (SOARES, 2020, s. p.).

Neste trecho do relato da entrevistada podemos observar uma circunstância que atinge a todos aqueles que têm deficiência: não existe disponibilidade da escola regular em colaborar. A mãe de Cíntia precisa fazer um movimento para alteração do estabelecimento escolar. Isto nos indica que, se alguém não fizer o movimento realizado pela mãe da entrevistada, a história seria outra. Temos aqui uma fragilidade do sistema educacional em recepcionar aquilo que preconiza como uma educação inclusiva. A

inclusão exige muito mais que a ação localizada de certos sujeitos. A partir de tal processo, esses sujeitos precisam lidar com esse conflito e situações para fortalecer e reafirmar o porquê conquistaram o acesso, a permanência e o sucesso dentro do campo universitário, como podemos observar no relato de Cíntia:

(...) Então eu nunca me escondi, e nunca escondi que eu era a pessoa com deficiência, porque eu sempre aprendi que eu ter uma deficiência não me fazia pior ou melhor do que ninguém, apenas com uma informação a mais pra passar para as pessoas. Mas na escola, assim como na sociedade eu passei muitos preconceitos, eu tinha escolas que não me queria lá (SOARES, 2020, s. p.).

A inclusão surge na perspectiva de promover a produção de reconhecimento dos sujeitos com deficiência, a partir da ação e diferentes mobilizações, desde aquelas dos sujeitos até as normatizações legais no contexto nacional, saindo da ideia de normalidade/padronização e passando para a noção de diversidade, uma vez que a sociedade é muito ampla, com diversos tipos de sujeitos, sendo uma sociedade da diferença e não da igualdade. Segundo Coole (1996), as relações de desigualdade podem ocultar o reconhecimento aos grupos minoritários, que por meio de lutas sociais reivindicam pelo “reconhecimento das diferenças”.

Tal pensamento pode estar relacionado ao de Santos (2009) que em seu livro, *As Vozes no Mundo*, trabalha com as narrativas de militantes de movimentos sociais. O autor produz análises na perspectiva do reconhecimento das diferenças, promovendo a manifestação de todas as identidades e buscando formas para garantir que estas se manifestem em todos os espaços sociais e anulem os pensamentos que calam as vozes dos sujeitos. A partir dessas histórias de vidas de sujeitos que foram historicamente excluídos e que possuem histórias de lutas e reivindicações, podemos relacioná-las com reconhecimento como sujeito.

A partir dessa perspectiva, é possível pensarmos sobre o modelo social da deficiência, que segundo Silva (2018), auxilia o entendimento da acessibilidade, que deve ser vista como muito mais que apenas um direito que é garantido por lei, mas como um valor cultural que está diretamente relacionado a movimentos pessoais e coletivos de busca por atitudes favoráveis que equilibrem diferenças humanas e que são inerentes liberdades.

Não podemos negar as limitações biológicas das pessoas com deficiência, mas

não podemos caracterizar o sujeito como incapaz; ele apenas possui outra forma de funcionamento, uma diversidade funcional.

Martins (2015), a partir de Foucault (1994), mostra que a deficiência foi definida a partir da concepção de que os seus corpos precisam ser normalizados, devendo seguir um padrão, sendo delineada enquanto forma cultural moderna, ligada a uma supervalorização do corpo como objeto de saberes e como componente importante nas relações de poder concebidas no início do século XVII. A sociedade ainda banaliza ou busca “normalizar” os corpos das pessoas com deficiência, com o intuito de construir um padrão totalmente homogêneo e excluir os demais sujeitos que não se enquadram nesse modelo capacitista.

Quando eu fiz foto jornalismo, e que a professora falava: como que ela vai fotografar? Então na graduação, vocês não veem na prática ali o que vai ser viável ou o que não vai ser. Por isso foi importante o diálogo que eu tive com a professora de falar assim: olha, eu tenho tal dificuldades, tenho dificuldade motora, segurar a câmera não vai ser possível, mas se por um suporte talvez vai ser, e aí ela viu que não precisava ter ali de fato um profissional, mas sim ter eu e ela ali conversando. E aí a gente conseguiu com que eu fizesse fotos maravilhosas e que eu passasse na disciplina, e em uma disciplina que eu tinha pensado até em trancar, porque eu não conseguia fazer o que os meus colegas faziam. Mas aí ela sempre falando comigo: calma, a gente vai dar um jeito (SOARES, 2020, s. p.).

Nesse relato podemos observar que, no começo da disciplina, ainda existia um modelo capacitista das pessoas que poderiam ou deveriam segurar uma câmera e fazer a disciplina. Esse padrão não contemplava a Cíntia, pois ela tinha dificuldades motoras e físicas para carregar uma câmera e fotografar, fazendo com que ela até pensasse em trancar a disciplina. Porém, essa visão e busca pela normalização do corpo do estudante dessa disciplina não reverberou, uma vez que a docente e a aluna trabalharam juntas, buscando formas de inclusão e conclusão da disciplina.

Numa sociedade onde as pessoas com deficiência foram tradicionalmente excluídas e deixadas à margem, é preciso que se pense que a esses sujeitos precisam ser vistos e afirmados como uma singularidade existente entre todos, promovendo maior equidade, menos exclusão e desconstrução da ideia de incapacidade, uma vez que todos os sujeitos funcionam de formas diversas, e que a deficiência não os tornam incapazes.

Conforme Anache (2007), os sujeitos com deficiência devem ser olhados a partir

da sua singularidade, sendo nosso dever considerar como a deficiência é constituída socialmente. Como foi abordado nos capítulos anteriores, foi retirada dessas pessoas a convivência com os demais sujeitos, assim como negado o acesso à educação e à vida em sociedade como um todo. Por muito tempo houve o apagamento e a restrição dessas pessoas considerando-se apenas as suas deficiências, impedindo que elas vivenciassem as relações sociais e humanas que são essenciais para o desenvolvimento dos sujeitos.

De acordo com Mantoan (2011), os sujeitos não se reduzem aos modelos que são pré-estabelecidos despoticamente, uma vez que essas rotulações confirmam mais que a diferença seja um desvio de um modelo que foi socialmente inventado e pré-determinado, a partir de agrupamentos formados pela semelhança de apenas um, qual seja, o sujeito universal (padrão e igualitário).

À vista disso, para Burbules (2008), essas representações da diferença começam pela desconstrução entre um sujeito padrão/ “normal” em comparação a um sujeito com deficiência considerado “anormal”. Contudo, as mudanças propostas pela inclusão devem estar livres de comparações e sem firmamentos de modelos. Portanto, é preciso que se considerem as particularidades de cada indivíduo, uma vez que cada um possui características, interesses, habilidades e necessidades que são únicas.

Porém, os corpos dos sujeitos com deficiência ainda são associados a adjetivos como incapazes, “defeituosos”, “inválidos”, entre outras expressões que apresentam o preconceito explícito, que, de acordo com Sasaki (2002), são consideradas formas de segregação social e exclusão. Essa exclusão também está presente em ações que não são tão evidentes, como não deixar participar de algo, por achar que essa pessoa não daria conta:

(...) diversas atividades eu não participava, como educação física, festa junina, pra participar tinha um desgaste, porque eu tinha que ir atrás das pessoas, brigar, discutir e falar que era meu direito e tal, e sempre com a minha mãe, né... Até porque eu era nova ainda, era muito pequena e quem lutava por mim, quem tinha voz por mim era a minha mãe. E aí eu tive a minha mãe por trás, mas eu nunca também deixei que as pessoas fizessem o que queria comigo, então assim, se a escola não estava respeitando um direito eu ia atrás de outra escola e assim sucessivamente. (...) Teve uma vez que eu queria muito participar de um desfile, e aí eu falei assim: não eu quero participar... E aí a própria professora falou assim: mas você vai desfilar? Tipo assim, todo mundo pode, mas você não. E aí eu falei assim: vou! (SOARES, 2020, s. p.).

Relatos como esses ainda estão presentes no cotidiano das pessoas com deficiência, e podem ser caracterizados a partir do capacitismo, que significa o preconceito contra esses sujeitos, e pode acontecer de diversas formas, desde a falta de acessibilidade até as formas que consideram a pessoa com deficiência menos capaz de realizar ações que as pessoas ditas normais, ou quando olhamos para esses sujeitos e vemos primeiro a sua deficiência para depois o considerar como uma pessoa, e que também faz parte da sociedade.

Nessa perspectiva, para Butler (2015), o processo de reconhecimento que perpassa o sujeito está relacionado a um conjunto de normas, sendo elas sociais e/ou culturais, que são estabelecidas a partir da relação que o sujeito cria com o coletivo, sendo com o outro e/ou com o próprio “eu”. A partir desta compreensão, podemos entender que as experiências pessoais e coletivas de crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência apontam formas de reconhecimentos destes grupos sociais durante o século XX. Neste período se estabeleceu um importante deslocamento entre uma linguagem acerca da deficiência para compreensões de uma sociedade e escola que fossem mais inclusivas (MARCHESI, 2004).

Butler (2015) amarra as questões acerca de: “Como (eu) devo agir?” ou “O que (eu) devo fazer?”, com quem é o verdadeiro “eu”, e como ele é obrigado a agir de determinada forma, uma vez que os sujeitos são compostos através dos meios, das histórias sociais, das convenções de poder e realidade física -fatores que dificultam com que o sujeito se conheça por completo. Segundo a mesma autora, a ética está presente no reconhecimento do outro enquanto sujeito “diferente”, sem que exista algo que o constranja a seguir um quadro normativo. É preciso que o outro continue sendo ele, sem que precise se encaixar em normas pré-estabelecidas, e que ainda seja reconhecido por ele mesmo e pelos demais indivíduos.

Tais pensamentos são fundamentais, de acordo com os argumentos de Butler (2015), na produção das normas que são exigidas socialmente e que refletem sobre todos os sujeitos que não respondem aos modelos pré-determinados arbitrariamente. Ao relacionarmos os traços de existência dos sujeitos com deficiência e a teoria de Butler, trazemos a noção de subjetivação, ou seja, as experiências desses sujeitos como produtoras de certa inteligibilidade, ainda que não totalmente racionalizada. Esses processos de subjetivação dizem daquilo que faz o sujeito perceber o mundo, ele próprio

e o outro, por meio de pensamentos, sentimentos, ideias, desejos, enfim, de um mundo que vai além da racionalidade.

O processo de normalização e de busca por resposta aos modelos que já estão pré-estabelecidos nos diversos âmbitos da sociedade se faz presente na narrativa de Cíntia, quando ela relata que não poderia desfilar como os demais estudantes, ou por não aceitarem que ela tirou 10 em uma prova, por duvidarem da sua capacidade. Durante toda a sua vida, Cíntia teve que, constantemente, provar sua capacidade e que não precisaria fazer parte do padrão de mulher ou de estudante para ser uma discente do curso de Jornalismo da UFOP.

Segundo Butler (2015), a partir do momento que o indivíduo constitui uma relação de reconhecimento, ele é conduzido ao exercício da ética, no momento em que o sujeito compreende todas as suas formas de existência, para além das tradicionalmente estabelecidas, que se tornaram impedidos de dar sentido as estas existências.

Os sujeitos e suas características vão muito além da racionalidade do discurso: são considerados como parte de possibilidade de reconhecimento do outro. De acordo com Butler (2015), é preciso considerar que a opacidade é relacionada a essa dificuldade de declarar que está no reconhecimento é do próprio sujeito, é do outro ou é da coletividade, uma vez que não somos capazes de narrar a história por completo, desde sua origem, possibilitando o surgimento do laço social. Para que aconteça, é preciso que o “eu” que relata experimente uma inteligibilidade racional e afetiva de sua existência.

Ainda de acordo com a análise de Butler (2015), a partir da busca pelo reconhecimento do sujeito é que se estabelecem as condições de violência ética, pensando quais são as condições necessárias para que um sujeito possa ser realmente reconhecido. Mas a ética deveria estar presente no reconhecimento do outro enquanto diferente, sem que exista nenhum tipo de padrão e/ou exigência para que esse outro sujeito venha a ser obrigado a se enquadrar ao meu quadro normativo, considerado o certo.

Resta-nos, portanto, pontuar que a nossa sociedade atual ainda incapacita o sujeito com deficiência, tornando a sua vida mais precária, estabelecendo normas para que esse sujeito seja reconhecido e buscando formas para “adaptar” e/ou “normalizar” a pessoa com deficiência, para que ela possa viver em sociedade, estudar em uma

instituição de Ensino Superior, ir ao cinema, entre outras situações que excluem a participação desses sujeitos. Ainda há um longo caminho para que, de fato, os reconheçamos como sujeitos que possuem direitos e que são capazes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação tem como foco principal analisar como se dá a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito universitário, em especial na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), as noções de reconhecimento do sujeito que acontecem/aconteceram durante todo seu percurso educacional, bem como compreender as acessibilidades e barreiras enfrentadas por uma discente do curso de Jornalismo durante toda sua Educação Básica e agora durante seu curso de graduação na UFOP. Dentro dessa perspectiva buscamos evidenciar os movimentos históricos e sociais que transformaram a Educação Inclusiva no Brasil e no mundo, e que influenciaram diretamente para organizações como o Núcleo de Educação Inclusiva (NEI) fossem criadas, para que a estudante acessasse a universidade utilizando as cotas, e para que fosse garantido a ela e aos demais discentes com deficiência o direito a uma educação de qualidade, desprendida dos padrões e preconceitos estabelecidos pela sociedade, minimizando assim a precariedade da vida desses sujeitos.

A pesquisa a narrativa com a estudante de Jornalismo da UFOP, Cíntia Soares, e a entrevista semiestruturada com o coordenador do NEI, Marcelo Santanna, foram muito importantes para nós porque, por meio dessas ferramentas emergiram o eixo de nossas análises. Os participantes trouxeram perspectivas e discussões acerca da construção dos processos de reconhecimento de estudantes com deficiência no Ensino Superior de forma muito particular, o que nos permitiu analisar elementos que tratam de dimensões sociais mais amplas e de questões cotidianas da vida de uma pessoa com deficiência que adentra o espaço acadêmico.

Consideramos que o ponto crucial da pesquisa foi a realização da entrevista narrativa com Cíntia, porque escutá-la nos aproximou de questões fundamentais do processo de inclusão, indicando a singularidade das questões trazidas por um sujeito contextualizado social e historicamente em nosso tempo.

Acreditamos que escutar a voz das pessoas com deficiência numa universidade e contribuir com a visibilidade do movimento de Educação Inclusiva, dentro UFOP, é imprescindível para que saibamos da efetivação de leis e decretos que buscam assegurar o direito das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a pesquisa orientada por uma defesa da Educação Inclusiva pode contribuir para processos de reconhecimento e



combate à precarização das vidas destas pessoas. A ação de escuta e análise da trajetória escolar da estudante nos faz compreender como se deu o processo anterior ao ingresso na universidade, observar quais foram os obstáculos e caminhos que ela enfrentou para que conseguisse concluir a Educação Básica e ingressasse em uma universidade federal, bem como conhecer também quais foram suas experiências acadêmicas dentro UFOP, as barreiras encontradas, as ações de acessibilidade e as redes de apoio que a auxiliam e a impulsionam diariamente, como o incentivo de alguns docentes, dos demais estudantes que a impulsionou dentro e fora dos ambientes educacionais e, em especial, da mãe.

A trajetória narrada pela estudante com deficiência, desde a Educação Básica, traz importantes reflexos à sua atual etapa de ensino, o Ensino Superior. Todos os obstáculos enfrentados, todas as redes de apoio criadas, todo o processo de reconhecimento perante a ela mesma e ao coletivo, todos os acontecimentos que foram narrados espelham as mesmas relações no âmbito universitário. Na história de Cíntia, o preconceito, o capacitismo e a precarização da sua vida ainda reverbera em grande parte do seu contexto social e educacional, mas que de certa forma foi minimizada quando ingressou na UFOP.

Devemos salientar, portanto, que para além da existência das legislações, observamos que existiram também a disposição das pessoas que estão dentro do núcleo que pretendem pela promoção da acessibilidade e inclusão desses estudantes, como quando a coordenadora do núcleo foi até a casa de Cíntia para conhecer e saber onde ela iria morar, mostrando que esse olhar e ação de solidariedade também são elementos essenciais que devem existir dentro da universidade.

Como conclusão, podemos observar a relevância de se trabalhar a Educação Inclusiva desde os primeiros anos escolares, devendo esse processo acompanhar esses sujeitos nos demais níveis de ensino. Percebemos que a inclusão não se inicia do nada; ela precisa ser um trabalho contínuo e diário, através da luta e reivindicação para a garantia do direito ao acesso à Educação Básica e, posteriormente, ao Ensino Superior. Portanto, o processo de inclusão deve ser um meio para oportunizar o desenvolvimento e a aprendizagem qualitativa, através da superação das diversas barreiras que ainda são encontradas na sociedade, incluindo nos ambientes educacionais.

A partir da pesquisa, podemos salientar também que a inclusão deve ser presente

em todas as ambiências educacionais, para além da sala de aula. No Ensino Superior, a inclusão deve ser debatida, pensada e realizada nas salas de aula, mas também nas Pró-reitorias, nas coordenações e em toda comunidade universitária

No caso da entrevistada, podemos analisar que o processo de inclusão dessa estudante se deu melhor dentro da ambiência universitária, sendo o local onde ela se sentiu mais acolhida e que garantia sua maior autonomia. Consideramos, então, o NEI como um dos principais pontos para que os estudantes com deficiência tenham, para além do acesso, a permanência na Educação Superior e consigam concluir um curso de graduação. Desse modo, observamos que o processo de inclusão vai muito além de apenas assegurar o direito ao acesso a uma universidade, mas, sim, as formas pelas quais se está promovendo e garantindo a equidade dentro desse espaço educacional – quais sejam o desenvolvimento, a aprendizagem, o reconhecimento desse sujeito, a partir de uma corrente entre os membros das instituições de Ensino Superior.

Destacamos, a partir da análise dos dados, o trabalho da UFOP, que priorizou e buscou uma Educação Inclusiva antes mesmo da criação das leis, o qual estabeleceu estratégias tanto políticas quanto pedagógicas, que pretendem pela de eliminação das barreiras atitudinais, físicas, comunicacionais e metodológicas desde o processo de matrícula do estudante, mas também de todo o seu percurso dentro da universidade, até a conclusão do curso. Porém, precisamos destacar que mesmo com a existência do NEI, ainda reverberam algumas barreiras e ações capacitistas na universidade.

Diante de tais fatos, podemos concluir que os objetivos da pesquisa, que foram analisar a inclusão, a acessibilidade e a permanência dos sujeitos com deficiência na perspectiva do Ensino Superior, bem como entender como as pessoas com deficiência têm acessado formas de reconhecimento, por meio dos saberes, lutas, políticas acerca dos seus direitos; investigar a relação da trajetória escolar durante a Educação Básica, com o acesso e permanência no Ensino Superior; e analisar como é o processo de Inclusão na Universidade Federal de Ouro Preto, foram alcançados. Durante a narrativa de Cíntia sobre sua sua trajetória social e escolar, ficaram evidenciados processos tanto de inclusão quanto de exclusão, que garantiram a sua permanência na Educação Básica e conseqüentemente a sua chegada ao Ensino Superior. Não foi um percurso fácil, uma vez que, em diversos momentos, ela enfrentou o não reconhecimento e a precarização da sua vida. Todavia, com força de vontade e com as redes de apoio que estabeleceu, ela

conseguiu ingressar em uma universidade pública e está cursando o tão sonhado curso. Nesse âmbito, a própria Cíntia caracteriza o NEI como principal meio que visa a garantir sua acessibilidade, a sua permanência e a conclusão qualitativa do seu curso.

Esta pesquisa nos revelou um novo olhar acerca da pessoa com deficiência: um olhar de que somos, geralmente, pessoas que se privilegiam da sociedade capacitante, embora não comunguemos desse processo. Conhecer a história de uma estudante com deficiência nos fez perceber o quanto ainda estamos distantes de uma sociedade realmente inclusiva, mesmo que já caminhamos bastante para isso. Acreditamos que é necessário que as leis e normas sejam mais palpáveis e reais para que as pessoas com deficiência estejam e sejam reconhecidas. Como pesquisadores e educadores, nos deparamos com a necessidade de escutar a voz dessas pessoas, uma escuta sensível e necessária, uma vez que nossa sociedade eliminou/elimina constantemente essa voz e essa existência. Precisamos que as pessoas com deficiência estejam em todos os ambientes sociais, para possamos questionar essa sociedade excludente e capacitante.

Por fim, a pesquisa fomentou em nós também a necessidade de escutar e conhecer outra vivência que é relevante para o processo de inclusão dentro das universidades e das escolas brasileiras - que são a dos docentes que se deparam com uma defasagem no seu processo de formação, e que em grande parte precisam se desdobrar para que os seus estudantes com deficiência sejam reconhecidos, buscando formas de tornar menos precário o seu processo social e educacional. Os professores são umas das importantes peças para que a inclusão esteja nas instituições de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H.G. F. Dias. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta**. Ribeirão Preto: Paidéia, FFCLRP-USP, 1992.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: Processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. *In: JESUS, D. M. de et al. Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007.p.309-p. 310.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Sorocaba, v.16, n. 2, p. 355-374, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000200007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso: 02 de fevereiro de 2021.

BAMPI, L. N. S.;GUILHEM D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 816 – p.823, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt\\_22.pdf](https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf).Acesso em: 10 de Janeiro de 2021.

BARBIER, R.. A escuta sensível em educação. 15ª Reunião Anual da Anped, **Cadernos da Anped**, nº 5, 1993. p. 187- 216, Porto Alegre.

BARBOSA, A. J. G.; CONDI, C. F. Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo,v. 15, n.2, p. 231- 240, 2011.

BARBY, A. A. de O. M. Inclusão de Alunos com Deficiência no Sistema Regular de Ensino: O Pensar dos Futuros Professores. 144f. 2005. Dissertação de Mestrado, UFPR, Curitiba, 2005. .

BARNES, C. Un chiste “malo”: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? *In: BROGNA, P. (Org.).Visiones e revisiones de ladiscapacidad*. México: FCE, 2009. p. 101-122

BLANCO, M. R. Implicações educativas do aprendizado na diversidade. **Revista Gestão em Rede**, 2002.

BORGES, A. A. P.; BARBOSA, E. A. N. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **História, ciência, saúde**, Rio de Janeiro, v. 26, supl. 1, p. 163-177, Dezembro 2019. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010459702019000900163&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459702019000900163&lng=en&nrm=iso). Acesso 04 de Fevereiro de 2021.

BRASIL. **Lei n. 7.853 de 24 de dezembro de 1989**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf> Acesso em: 19 de janeiro 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 19 de janeiro 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 20 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n. 8069.** ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 13 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em 30 de junho de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. MICRO dados do Censo Escolar 2018. MEC/Inep/DEED, Brasil, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ SEESP. **Programa Incluir, edital nº 3, de 26 de abril de 2007.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/incluir\\_acessibilidade.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/incluir_acessibilidade.pdf). Acesso em: 25 de agosto de 2020.

BRUNER, J. **Atos de significação.** 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, n.1, p. 13-33, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatar a si mesmo.** Crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

\_\_\_\_\_. **Corpos em aliança e a política das ruas:** notas para uma teoria performativa de assembleia. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 266p.

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. *In*: GARCIA, R. L.; MOREIRA,

A. F. B.(Org.). **Currículo, na contemporaneidade-incertezas e desafios**. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência e educação*, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151673132017000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132017000100001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 de abril de 2020.

CASTRO, B. G.S. M. M. d.; AMARAL, S. C.S.; SILVA, G. R. A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão. **O Social em Questão**, ano XX, n.37, p. 55-70, 2017. Disponível em: [http://osocialemquestao.ser.pucRio.br/media/OSQ\\_37\\_art\\_3\\_Castro\\_Amaral\\_Silva.pdf](http://osocialemquestao.ser.pucRio.br/media/OSQ_37_art_3_Castro_Amaral_Silva.pdf). Acesso em: 16 de junho de 2020.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. v.22, n.3, p.413-428, 2016.

COOLE, Diana. Is class a difference that makes a difference? **Radical Philosophy**, [s.l.], v. 77, p. 17-25, 1996.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2ª edição. Rio Grande do Sul: Artmed, 2007.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

COSTA, O. N. S. **Pedagogia Diversidade**. Ceará: INTA - Instituto Superior de Teologia Aplicada, 2015.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista. Internacional de direitos humanos**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180664452005000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180664452005000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 de julho de 2020.

Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Segundo Portaria do MEC. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 de outubro de 2019.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. **Anais do II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência**, São Paulo, 2013.

DINIZ, D. **O que é Deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense; 2007.

DUARTE, E. R. *et al* . Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no

Ensino Superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 289-300, 2013.

Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382013000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000200011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 07 julho 2020.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no Ensino Superior: uma reflexão. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01040362009000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01040362009000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em 10 de agosto de 2020.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, [s.l.], v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013. Disponível em <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>. Acesso em: 24 de novembro de 2020.

FRANCO, M. M.; SILVA, M.; FERREIRA, C. J. O Ensino Superior perante as demandas da educação inclusiva: o que pensam os gestores da Universidade Federal de Ouro Preto. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourador/MS, v. 8, n. 22, p. 115-130, 2018.

FRANCO, M. M.; SILVA, M.; TORISU, E. Inclusão e inovação pedagógica: políticas e práticas de formação no Ensino Superior. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1320-133, 2018.

FRANCO, M. A. Pedagogia: por entre resistências e insistências. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.10, n.2, p. 161-173, 2017.

FREITAS, M. A. G.; Tenório, R. M. **Equidade e eficácia no Ensino Superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência**. 139f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2015.

FREUD, S. O mal estar na civilização. *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Edição Standart Brasileira, vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1974 [1930], p. 75-177.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. São Paulo: Artmed, 2009.

GLAT, R.; OLIVEIRA, M. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação Inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, 2003.

GUADENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência e saúde coletiva**, São Paulo, v.21, n.10, p.3061-3070, 2016.

GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J.H. da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 31-60, Mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141440772014000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772014000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em 07 de julho de 2020.

HALL, S. **Identidade cultural na pós modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu Silva. 7ª edição. São Paulo: DP&A Editora, 2005.

HERZOG, R. O laço social na contemporaneidade. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.** São Paulo, v. 7, n. 3, p. 40-55, Setembro, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141547142004000300040&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141547142004000300040&lng=en&nrm=iso). Acesso em 30 de agora de 2020.

HOPPEN, M. F; BARBY, A. A. O. M. Inclusão de alunos com dificuldades educacionais especiais na escola regular: um olhar sobre a diversidade. Mariópolis: 2007.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 433p. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/asprimeiras-historia-pcd>. Acesso em: 02 de Fevereiro de 2021.

JATOBÁ, C. M. R.; LOPES, T. F. A escola e a educação inclusiva: professoras e alunos em cena. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 29, n. 55, maio/ago. 2016,. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19093>. Acesso em: 12 de junho de 2020.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T da. (Org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002

LOURENÇO, É. **Educação inclusiva**: uma contribuição da história da psicologia. Belo Horizonte, 2000.

MAGNABOSCO, M. de B.; SOUZA, L. L. Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 27, n. 2, e56147, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104026X2019000200225&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2019000200225&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 de julho de 2020.

MAIOR, M. M. de L.. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 28-36, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer?. 1ª ed. São



Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARCHESI, Á. A prática das escolas inclusivas. *In*: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Trad. Fátima Murad. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, B. S. Fractal. A reinvenção da deficiência: novas metáforas na natureza dos corpos. **Revista de Psicologia**, [s.l.], v. 27, n. 3, p. 264-271, 2015.

MARTINS, L. M. da S. M.; SILVA, L. G. DOS S. Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no Ensino Superior. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 41, p.251-274, 2016.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014 175 Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0175.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

MUYLAERT, C. *J.et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. esc. enferm. USP [online]**, v. 48,n.2, p.184-189, 2014. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342014000800184&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000800184&lng=en&nrm=iso). Acesso: 20 de novembro de 2019.

NEI - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA UFOP, 2017. Disponível em: [http://www.nei.ufop.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=95&Itemid=299](http://www.nei.ufop.br/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=299).> Acesso em: 14 de dezembro de 2019.

NEVES, J. de V.; MACIEL, R. A.; OLIVEIRA, M. V.S. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no Ensino Superior na Amazônia paraense. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 443-463, Aug. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217666812019000200443&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812019000200443&lng=en&nrm=iso). Acesso em 09 de julho de 2020.

PASSAGGI, M. da C.; CUNHA, L. M. da. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. *In*: VICENTINI, P. P; SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C. (orgs.). Curitiba: CRV, 2013. p. 43- 57

PASTORIZA, Tais Buch. **Estudantes com deficiência na educação superior: estudo do perfil e do ingresso via Prouni**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PETTEN, A. M. V. N. V., ROCHA, T. C. C., BORGES, A. A. P. Política de cotas na universidade federal de minas gerais: uma análise do perfil dos alunos com deficiência.

**Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 127-140, 2018.

PORTAL MEC. **Perguntas Frequentes sobre a Lei Nº 12.711/2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntasfrequent.html#:~:text=As%20vagas%20reservadas%20%C3%A0s%20cotas,um%20sal%C3%A1rio%20m%C3%ADnimo%20e%20meio>. Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

PORTAL MEC. **Declaração de Salamanca**, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2019.

RAHME, M. **Laço Social e Educação**: Um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. São Paulo: Catálogo USP, 2010.

SAMPAIO, C.T.; SAMPAIO, S.M.R. **Educação Inclusiva**: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, B. S. **As vozes do mundo**. 1ª ed. V. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v.5, n.25, p.5-14, 2002.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. São Paulo: RNR, 2003.

SASSAKI, R.K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, [s.l.], ano X, n. 58., p.20-30, 2007.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano XII p. 10-16, 2009.

SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, J. S., Revisitando a Acessibilidade a partir do Modelo Social da Deficiência: Experiências na Educação Superior. **Revista Educação Especial**, v.31, n. 60, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23590>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

SILVA, L. R. S.; REIS, M. B. F. Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG**, Inhumas, v. 3, n.1, p. 07-17, 2011.

SILVA, M. M. S. **Processo de Inclusão no Ensino Superior: O caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto**. 2016. 253 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Minas Gerais, Mariana, 2016.

SILVA, T.T.da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T.T. (Org.), **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.p. 73-102.

SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 65-66, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302002000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002000300005&lng=en&nrm=iso). Acesso 05 de maio de 2020.

SPOSATI, A. *et al.* **Assistência na trajetória das Políticas Sociais Brasileiras: uma questão em análise**. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

SOUZA, B. C. S. de. **Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOUZA, T. A. de. **Trajетória escolar de pessoas com deficiência até a educação superior: análise das condições familiares e escolares**. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara - SP, 2018.

TORICELLI, L.; GRANDO, R. C. Contribuições da leitura e produção de narrativas como estratégias formativas no curso de formação de professores dos anos iniciais. **Revista Interações**, São Paulo, n. 18, p. 204-228, 2011. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/465/419>. Acesso em: 03 de junho de 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1994. Salamanca, Espanha, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 22 abr. 2019.

VALDÉS, M. T. M. **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e Desafios**. Fortaleza: Editora Unesco, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/259563228\\_Inclusao\\_de\\_Pessoas\\_com\\_Deficiencia\\_no\\_Ensino\\_Superior\\_no\\_Brasil\\_Caminhos\\_e\\_Desafios](https://www.researchgate.net/publication/259563228_Inclusao_de_Pessoas_com_Deficiencia_no_Ensino_Superior_no_Brasil_Caminhos_e_Desafios). Acesso em: 06 de janeiro de 2021.

VILARONGA, C. A. R.; CAIADO, K. R. M. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.19, n.1, p.61-78, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382013000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 de Agosto de 2020.

VOLTOLINI, R. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do

que social. **Revista Educação especial e Psicanálise**, cidade, v. 38 n. 2 (2015). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20048> Acesso em: 06 de agosto de 2020.

WELLER, W.; ZARDO, S. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

## **ANEXO I – CONVITE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E INSTRUMENTOS DE CESSÃO DE DIREITO**

Prezado (a) Senhor (a);

Eu, Ana Carolina Alves Silva aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, e meu orientador, Prof. Dr. Marco Antônio Torres, vimos convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa monográfica intitulada: “Trajetórias escolares de graduandos/as com deficiência no contexto da educação inclusiva: possibilidades, desafios e os caminhos para se chegar e permanecer lá.”. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as trajetórias formativas de pessoas com deficiência que estão cursando a graduação.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em entrevista via Google Meet, como não será possível anotar todas as respostas, solicitaremos sua autorização para o uso do gravador.

Sua participação é voluntária, não havendo remuneração para esta tarefa. Você é livre para retirar esse consentimento, bem como desistir a qualquer momento da pesquisa ou se recusar a responder qualquer questão específica do questionário, sem que isso lhe traga quaisquer constrangimentos, penalidades ou prejuízos. Sempre que você desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas da pesquisa. Se depois de consentir sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

A sua participação na pesquisa não implicará em maiores riscos ou desconforto direto, ficando estabelecido que caso aceite participar da entrevista, você terá o tempo necessário para realizar tal tarefa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, sob a responsabilidade do professor orientador Dr. Marco Antônio Torres. Este termo de

consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os/as pesquisadores/as tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

A pesquisa terá início assim que houver a autorização do Comitê de Ética da UFOP e contará como apoio do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

Por fim informamos que a investigação foi submetida e aprovada com parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP)

Dados: CAAE: 26066419.3.0000.5150 / Número do Parecer: 154487/2019

Qualquer dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFOP, Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação - Campus Universitário Morro do Cruzeiro, s/n, Bauxita, Ouro Preto -MG, CEP: 35.400-000/ telefone (31) 3559-1368.

Para mais esclarecimentos que se fizerem necessários apresentamos o nosso endereço para contato:

#### **CONTATOS**

##### **ANA CAROLINA ALVES SILVA (Pesquisadora)**

Universidade Federal de Ouro Preto /Intituto de Ciências Humanas e Sociais. Rua do Seminário, S/N, Centro – Mariana / MG/ [alves7anacarolina@gmail.com](mailto:alves7anacarolina@gmail.com)//

\*\*\*

##### **MARCO ANTONIO TORRES (Professor Orientador Pesquisador)**

Universidade Federal de Ouro Preto /Intituto de Ciências Humanas e Sociais. Rua do Seminário, S/N, Centro – Mariana / MG/ [marcoatorres@ichs.ufop.br](mailto:marcoatorres@ichs.ufop.br)/ (31) 3557.9407/  
<http://lattes.cnpq.br/1187338993234801>

#### **Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, portador/a do documento de identificação \_\_\_\_\_, REGISTRO que recebi da pesquisadora Ana Carolina Alves Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, a requisição de minha participação na pesquisa intitulada “Trajetórias escolares de graduandos/as com deficiência no contexto da educação inclusiva: possibilidades, desafios e os caminhos para se chegar e

permanecer lá.”, sob a orientação do Prof. Dr. *Marco Antonio Torres* e autorizada pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Investigação submetida, apreciada e aprovada com parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP - CAAE)

### **Objetivos da pesquisa**

DECLARO estar ciente do objetivo geral da pesquisa que visa analisar os desafios do desenvolvimento psicossocial no contexto da educação inclusiva na educação básica, do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental.

DECLARO que conversei sobre o projeto com os pesquisadores e que sanei todas as dúvidas e de que estou CIENTE que uma cópia física encontra-se disponível junto à Direção do Centro.

### **Procedimentos da pesquisa**

Tenho CONSCIÊNCIA de que a minha participação se limita a responder a uma entrevista referente à identificação das questões proposta pelos/as pesquisadores/as e à cessão de uma entrevista gravada por meio de recurso digital. Em ambos os casos, as questões versam, necessariamente, a respeito do tema relacionado ao objeto da pesquisa. Tenho ainda CONSCIÊNCIA de que a resposta a todas as questões não é obrigatória e de que, a qualquer momento, poderei desistir de participar e/ou retirar meu consentimento e a cessão de direitos de uso e de publicação e, ainda, que minha recusa não trará nenhum prejuízo à minha relação com os pesquisadores. No entanto, caso novas informações sejam necessárias no decorrer da pesquisa, coloco-me à disposição dos pesquisadores, desde que respeitados meus interesses, minhas possibilidades e minhas limitações.

### **Riscos e desconfortos**

AFIRMO ter ciência de que os riscos de influências negativas, tais como: desconfortos, lesões, prejuízos ou riscos materiais e/ou morais, bem como de constrangimento de qualquer espécie, provocados pela pesquisa, são praticamente inexistentes, uma vez que a minha participação está condicionada apenas à cessão de direitos sobre o uso e a publicação de meus depoimentos apreendidos por meio de questionário próprio e de entrevista cujas perguntas são pertinentes ao estudo. Isso significa que a investigação pode apresentar apenas desconfortos psicológicos, devido às exposições de minhas opiniões durante os meus depoimentos. Em relação a isso, DECLARO conhecer os cuidados que os pesquisadores me apresentaram como forma de minimizar os possíveis efeitos de tais desconfortos, tais como: 1) a realização da entrevista e do questionário ocorrerá em local por mim escolhido, respeitando a minha segurança e também da pesquisadora, 2) a realização da entrevista ocorrerá de maneira individual estando presentes no mesmo ambiente somente eu e a pesquisadora e; 3) os pesquisadores se comprometeram a não divulgar, sob nenhuma hipótese, a minha identidade, mantendo assim meu anonimato e, sempre que necessário, efetuando a troca dos nomes verídicos de pessoas e instituições que porventura eu venha a utilizar no meu depoimento.

DECLARO ainda ceder aos pesquisadores, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais dos depoimentos de caráter histórico e documental que prestei.

#### **Confidencialidade da pesquisa**

Estou CIENTE de que todos os dados coletados terão caráter sigiloso, sendo preservada a minha identidade como depoente. Somente os pesquisadores envolvidos no estudo terão acesso às minhas informações, que serão utilizadas apenas para fins acadêmico-científicos relacionados aos objetivos da pesquisa.

#### **Benefícios sociais da pesquisa**

Com a minha participação, ACREDITO que a pesquisa poderá oferecer benefícios diretos e/ou indiretos à comunidade acadêmica, uma vez que os resultados do estudo poderão contribuir futuramente para o maior conhecimento a respeito do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, assim como a realidade dos/as conselheiros no que se refere a sua atuação e experiências adquiridas naquele espaço de deliberação e construção política, já que poderão refletir sobre si mesmos/as, além de permitir que até mesmo o Instituto de Ciências Humanas e Sociais desenvolva ações específicas para pensar sobre os apontamentos da pesquisa.

#### **Custos/Reembolso financeiro para o/a participante**

Tenho CONHECIMENTO de que minha participação não gerará nenhum gasto decorrente do meu depoimento. Igualmente DOU FÉ de que não receberei qualquer espécie de gratificação, reembolso ou vantagem pela minha participação voluntária na pesquisa, seja ela educacional ou financeira.

#### **Dúvidas e contatos**

Estou CIENTE de que tenho total liberdade para esclarecer qualquer dúvida em relação à pesquisa e/ou à minha participação diretamente com os pesquisadores. Para tanto, confirmo receber neste documento todos os contatos atualizados dos pesquisadores. Também estou CIENTE de que serei previamente comunicado/a da data de apresentação pública dos resultados da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, DECLARO que li todas as informações contidas neste documento e que fui devidamente informada pela pesquisadora, *Ana Carolina Alves Silva*, dos procedimentos que serão utilizados, para o cumprimento dos **objetivos** da pesquisa, seus **riscos**, o caráter **confidencial** dos dados coletados para o estudo, seus **benefícios sociais**, a relação de **custos** e os **contatos** da pesquisadora, **concordando com a minha participação voluntária**. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. DECLARO ainda que recebi uma cópia desse Termo de consentimento Livre e Esclarecido e Cessão de Direitos, devidamente paginado em quatro laudas e assinado.

#### **Assinam em duas vias de igual teor, as pessoas interessadas:**

Ciente e de acordo,



Assinatura do/a colaborador/a voluntário/a: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Mariana/MG, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

**ANEXO II – QUESTÃO GERADORA DA ENTREVISTA NARRATIVA**

Questão Gerativa:

Conte-me sobre como foi sua trajetória escolar desde quando você se recorda até hoje, quando chega ao Ensino Superior.

**ANEXO III – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1- Para iniciarmos a nossa conversa, gostaria de ouvir de você Marcelo, para você o que é inclusão?
- 2- Conte-me sobre como é o trabalho realizado pelo NEI para atender os (as) estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto.
- 3- Quantos alunos (as) são atendidos atualmente pelo NEI?
- 4- E quais são os canais de acesso entre o Nei e as pessoas com deficiência (como eles chegam para vocês)? E como é o processo até a conclusão do curso?
- 5- Como é o contato com o corpo docente, ou o trabalho é focado apenas no (a) aluno (a)?
- 6- Vocês realizam algum relatório de atividades, com o perfil dos (as) atendidos (as) e mudanças que têm ocorrido com eles, etc.
- 7- Existe algum tipo de rede com outras instituições e/ou universidades?
- 8- Como o NEI observa os processos de inclusão em todas as esferas da Universidade?