



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO

DALLILA MORAES SANTOS

**VIVÊNCIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO
MARANHÃO**

São Luís

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Moraes, Dallila.

Vivências de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior
no Maranhão / Dallila Moraes. - 2024.
163 p.

Orientador(a): Pollianna Galvão.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Psicologia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São
Luís, 2024.

1. Psicologia Escolar. 2. Inclusão. 3. Ensino
Superior. 4. . 5. . I. Galvão, Pollianna. II. Título.

DALLILA MORAES SANTOS

**VIVÊNCIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO
MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Pollianna Galvão

São Luís

2024

DALLILA MORAES SANTOS

**VIVÊNCIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO
MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Pollianna Galvão

Banca Examinadora

Profa. Dra. Pollianna Galvão Soares de Matos
Doutora em Psicologia
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Aline Beckmann Menezes
Doutora em Psicologia
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Joanna de Paoli
Doutora em Educação em Ciências
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Ramon Luís de Santana Alcântara
Doutor em Psicologia
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Rosinete de Jesus Silva Ferreira
Doutora em Psicologia Social
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

O número de matrículas de pessoas com deficiência (PcD) no Ensino Superior, conforme indicado pelo último Censo Superior da Educação (INEP/2023), foi de 0,8% em comparação ao ano anterior (2022). Analisar vivências acadêmicas sob uma perspectiva histórica, social e cultura implica considerar a individualidade e a diversidade presentes nas relações sociais e as especificidades voltadas ao público das PcD quando atravessam a esse nível de ensino. Os ambientes educacionais, locus fértil para as interações sociais, têm um papel central na realização dos princípios da Educação Inclusiva, visando construir espaços democráticos e promover diálogos que considerem grupos historicamente marginalizados. O objetivo desta pesquisa foi compreender as vivências desses estudantes na escolarização básica e Ensino Superior a partir de uma análise do processo de escolarização e da instituição de rede de suporte, incluindo o mapeamento das características do acesso e da permanência no Ensino Superior. De natureza qualitativa, esse trabalho está fundamentado na epistemologia de Vygotsky, que considera o estudo com fenômenos humanos a partir de uma análise processual, histórica e dinâmica, alicerçando análises críticas sobre o desenvolvimento humano. Entender como a PcD vivência a sua trajetória acadêmica requer considerar como a sociedade organizou seus espaços institucionais historicamente e quais concepções adjacentes por parte das pessoas sem deficiência implicam em desdobramentos que se tornam facilitadores ou não para a formação dessa população. Participaram 15 estudantes com deficiência, deste quantitativo apenas setes estavam de acordo com os critérios da pesquisa e frequentaram pelo menos 50% do seu curso no Ensino Superior. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, tanto presencialmente e como também por meio da plataforma *Google Meet*, para fornecer maior flexibilidade aos participantes. A pesquisa foi dividida em duas etapas: a aplicação de um questionário sociodemográfico via *Google Forms* e a elaboração de um memorial reflexivo composto por uma reflexão autorial sobre a trajetória de vida. A seleção dos participantes iniciou-se com a divulgação de um *card* informativo nas redes sociais, utilizando a técnica de amostragem *Snowball*, em que o primeiro entrevistado indicava outros com características semelhantes, aplicando a rede de acesso a estudantes PcD. Para a análise dos resultados, foram definidos quatro eixos temáticos: (1) características da instituição educacional na trajetória da escolarização básica; (2) experiências na Educação Básica; (3) vivências na Educação Superior; e (4) desdobramentos das políticas educacionais para acesso e permanência da PcD na Educação Superior. Foram construídas quatro zonas de sentido: (1) inclusão educacional: pilares de relevância no desenvolvimento da aprendizagem; (2) além dos livros: navegando pelos corredores do Ensino Fundamental e revelando a influência do ambiente escolar; (3) a epopeia dos desafios e descobertas da PcD na Educação Superior; e (4) aspectos formais e estruturais relacionados ao acesso e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior. As informações coletadas indicam que as vivências exercem uma influência direta nos processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem dos indivíduos. O estudo nos mostrou que o estigma em relação a deficiência persiste, influenciando as interações sociais e dificultando em alguns momentos a construção da identidade do estudante com deficiência e a escassez de recursos e tecnologias assistivas podem também contribuir para as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Portanto, é fundamental problematizar as questões sobre a inclusão efetiva e tensionar as Instituições de Ensino Superior a adotar medidas que visem uma plena participação da pessoa com deficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Inclusão. Ensino Superior.

ABSTRACT

The number of enrollments of people with disabilities (PwD) in higher education, as indicated by the last Higher Education Census (INEP/2023), was 0.8% compared to the previous year (2022). Analyzing academic experiences from a historical, social and cultural perspective implies considering the individuality and diversity present in social relationships and the specificities external to the PwD audience when they go through this level of education. Educational environments, fertile locus for social interactions, play a central role in realizing the principles of Inclusive Education, building democratic spaces and promoting dialogues that consider historically marginalized groups. The objective of this research was to understand the experiences of these students in basic schooling and higher education based on an analysis of the schooling process and the support network institution, including mapping the characteristics of access and retention in higher education. Qualitative in nature, this work is based on Vygotsky's epistemology, which considers the study of human characteristics based on a procedural, historical and dynamic analysis, deepening critical analyzes of human development. Understanding how PwD experiences their academic trajectory requires considering how society, its historical specifications and which adjacent conceptions on the part of people without disabilities imply developments that become facilitators or not for the formation of this population. 15 students with disabilities participated, of which only seven met the research criteria and attended at least 50% of their Higher Education course. Semi-structured interviews were carried out, both in person and through the Google Meet platform, to provide greater flexibility to participants. The research was divided into two stages: the application of a sociodemographic questionnaire via Google Forms and the elaboration of a reflective memorial composed of an authorial reflection on the trajectory of life. The selection of participants began with the dissemination of an informative card on social media, using the Snowball sampling technique, in which the first interviewee indicated others with similar characteristics, applying the access network to PwD students. To analyze the results, four thematic axes were defined: (1) characteristics of the educational institution in the trajectory of basic schooling; (2) experiences in basic education; (3) experiences in higher education; and (4) developments in educational policies for access and retention of PwD in higher education. Four zones of meaning were constructed: (1) educational inclusion: pillars of relevance in the development of learning; (2) beyond the books: navigating the corridors of elementary school and revealing the influence of the school environment; (3) the epic challenges and discoveries of PwD in higher education; and (4) formal and structural aspects related to access and retention of students with disabilities in higher education. The information collected indicates that the experiences have a direct influence on the development and teaching-learning processes of individuals. The study showed us that stigma regarding disability persists, influencing social interactions and making it difficult at times to construct the identity of students with disabilities and the scarcity of resources and assistive technologies can also contribute to the difficulties faced by students. Therefore, it is essential to problematize issues about effective inclusion and pressure Higher Education Institutions to adopt measures aimed at full participation of people with disabilities in the teaching-learning process.

Keywords: School Psychology. Inclusion. University education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número total de matrículas de alunos com deficiência por ano	57
Tabela 2 - Número de Matrículas nos Cursos de Graduação por tipo de deficiência presenciais e a distância – 2022	57
Tabela 3 – Raça.....	82
Tabela 4 – Sexo.....	83
Tabela 5 – Tipo de deficiência	84
Tabela 6 – Segmento da educação infantil cursado	84
Tabela 7 – Segmento do ensino médio cursado	85
Tabela 8 – Modalidades de ingresso no Ensino Superior	86
Tabela 9 – Modalidades de ingresso pelo SISU na universidade e suas características	87
Tabela 10 – Zona de sentido 1: Inclusão educacional: pilares de relevância no desenvolvimento da aprendizagem	88
Tabela 11 – Zona de sentido 2: Além dos livros: navegando pelos corredores do ensino fundamental e revelando a influência do ambiente escolar	96
Tabela 12 – Zona de sentido 3: A Epopeia dos desafios e descobertas na educação superior	106
Tabela 13 – Zona de sentido 4: Aspectos formais e estruturais relacionados ao acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior	117
Tabela 14 – Propostas para as Instituições de Ensino Superior	130

LISTA DE SIGLAS

ABPEE – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ANC – Assembleia Nacional Constituinte
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BBR – Associações de Pais e Amigos Excepcionais
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cesi – Centro de Estudos Superiores de Imperatriz
CDPD – Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CESI – Centro de Estudos Superiores de Imperatriz
CID – Classificação Internacional de Doenças
Conade – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Corde – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IES – Instituição de Ensino Superior
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
MDDPD – Movimento de Defesa das Pessoas Portadoras de Deficiência
Onedef – Organização Nacional de Entidades Deficientes
ONU – Organização das Nações Unidas
PcD – Pessoa com Deficiência
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU – Sistema de Seleção Unificada
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
USP – Universidade de São Paulo
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pai de infinita bondade.

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Polliana Galvão, pelas inúmeras horas de orientações científicas, aos momentos de partilha de vivências e sobretudo, por se fazer presente durante o meu processo de escrita, de aprendizagem e superação de desafios. Seu comprometimento e suporte foram elementos fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Estendo meus agradecimentos aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado Acadêmico (PPGPSI/UFMA), que mesmo diante do ensino remoto, nos oportunizaram conhecimentos e reflexões valiosas, oferecendo apoio indispensável ao longo dessa jornada.

Quero agradecer imensamente a minha rede de apoio, rede essa que foi imprescindível para a conclusão deste trabalho. Aos meus irmãos Ramon Lopes, Augusto César e Thais Moraes, que estiveram a meu lado ao longo dessa jornada, oferecendo apoio constante e incentivo. Compreendo que palavras por si só são insuficientes para transmitir a extensão da minha gratidão a cada um de vocês.

As minhas amigas queridas de jornada, Maiara Amorim, Camila Ribeiro, Luciana Alves e Mônica Santos de Oliveira. Nosso percurso só é possível pelo apoio mútuo e as trocas sinceras. Cada uma de vocês contribuiu de maneira única para a riqueza dessa caminhada, e é com apreço que celebro a fortaleza que encontramos juntas no caminho partilhado. Que nossa amizade continue a ser uma fonte de inspiração e apoio nos desafios que ainda estão por vir. Obrigada!

Reservando um agradecimento especial, expresso minha profunda e eterna gratidão a alguém de importância inigualável: minha querida mãezinha, Ednalva Moraes Santos. Embora não possa testemunhar o desfecho deste ciclo pessoalmente, acredito sinceramente que sua presença espiritual estará torcendo por mim. Mãe, agradeço do fundo do meu coração por ter me guiado desde a infância, cultivando em mim a força necessária para resistir aos preconceitos, enfrentar as adversidades e a buscar o incessantemente o conhecimento. Reconheço, com imensa gratidão, a sua postura anticapacista, que se tornou um alicerce fundamental na minha formação. Que a sua luz continue a iluminar meu caminho, e que sua sabedoria perdure como inspiração em cada passo da minha caminhada. Obrigada, eternamente.

*A barreira mais difícil para uma
pessoa com deficiência é a discriminação.*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
2.1 História das pessoas com deficiência: breves considerações	25
2.2 Pessoas com deficiência: da invisibilidade à cidadania por meio dos movimentos sociais a partir de 1960 no Brasil.....	36
2.3 Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior	52
2.3.1 <i>O desenvolvimento da pessoa com deficiência por intermédio do processo de escolarização</i>	<i>62</i>
2.5 Defectologia, Psicologia Histórico-Cultural nos processos de desenvolvimento humano	64
3. PROBLEMAS DE PESQUISA E OBJETIVOS	71
3.1 Objetivo Geral.....	72
3.2 Objetivos específicos.....	72
4. METODOLOGIA	72
4.1 Pressupostos teórico-metodológicos	73
4.2 Cenário da pesquisa.....	76
4.3 Participantes.....	77
4.4 Procedimentos e instrumentos	77
4.5 Análise das informações.....	80
5 DISCUTINDO OS RESULTADOS.....	80
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES	156
Apêndice A – Questionário sociodemográfico.....	156
Apêndice B – Memorial dialógico.....	157
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	158
Apêndice D – Termo de Consentimento Institucional.....	160
Apêndice E – Carta de Anuência.....	161

1. INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa objetiva analisar a vivência acadêmica de pessoas com deficiência no ensino superior no Maranhão, a partir de uma perspectiva histórica do processo de escolarização na educação básica e de seus desdobramentos na vivência universitária. Esta pesquisa de mestrado acadêmico está situada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em nível de mestrado acadêmico, sob orientação da Profa. Dra. Pollianna Galvão.

As motivações para este estudo decorreram de uma série de questionamentos acerca da Educação Inclusiva, os quais buscavam explorar as implicações dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem e no cotidiano dos estudantes com deficiência. A relevância do tema residia na necessidade de compreender como aspectos relacionados ao processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência no ensino superior, as interações sociais nesse contexto e as políticas públicas voltadas para o acesso e a permanência no ensino superior contribuíram para a efetividade da experiência acadêmica desses estudantes.

O desenvolvimento desta pesquisa esteve vinculado à minha própria trajetória pessoal, enquanto indivíduo com deficiência que experimentou tanto o ensino regular na educação básica quanto a vida universitária. Minhas inquietações pessoais, somadas à minha experiência profissional, impeliram-me a concorrer a uma vaga no PPGPSI (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) por meio do Edital PPPGI nº 73/2019, que instituiu políticas de cotas para pessoas com deficiência, representando a primeira implementação dessa medida no referido Programa. Naquela ocasião, a tomada de ciência da existência de uma ação afirmativa voltada para a formação continuada através de uma universidade pública fortaleceu ainda mais meu engajamento na área. A iniciativa do PPGPSI reitera o comprometimento ético, político e social com os direitos de grupos historicamente excluídos dos processos sociais e educacionais, especialmente no tocante ao acesso ao ensino superior.

Ao longo de minha trajetória acadêmica, abrangendo tanto a educação básica quanto o ensino superior, deparei-me com obstáculos, dificuldades, desafios e situações de confronto. Contudo, simultaneamente, tive a oportunidade de estabelecer redes de apoio significativas, superar interações sociais excludentes e fortalecer esse percurso por meio do coletivo. Essas experiências, em conjunto com minha história pessoal e formação escolar, contribuíram gradualmente para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação a mim mesma e ao ambiente que me circunda. Nessa perspectiva, permaneço em constante busca por meio da formação continuada.

O diagnóstico de Artrogripose Múltipla Congênita (CID 10 / Q 74.3) foi atribuído durante a gestação, conforme relatado por minha mãe. Aos três anos de idade, ingressei em uma instituição de ensino regular, onde iniciei uma jornada marcada por desafios decorrentes de procedimentos cirúrgicos e outras intervenções médicas de reabilitação que permearam a fase da educação infantil. Ao revisitar meu percurso escolar, particularmente nos primeiros anos de 1996, destaco a importância das interações sociais com outras crianças para a minha permanência na instituição de ensino, mesmo após enfrentar inúmeras cirurgias e internações hospitalares.

No percurso inicial no ensino fundamental em 2001, deparei-me com diversas situações conflitantes que, apesar da presença de uma rede de apoio familiar e de antigos amigos que também frequentavam a nova instituição, muitas vezes me limitavam a um papel de espectadora durante as atividades de recreação. Com o passar do tempo, amadureci enquanto criança e comecei a questionar a minha participação nas atividades escolares e a natureza da exclusão que eu vivenciava. Esse processo gerou um estreitamento na relação com os demais estudantes da escola à medida que buscava compreender a dinâmica social presente no ambiente escolar.

Durante minha infância, a convivência com meus pares foi fundamental para gradativa abertura social para participação nas atividades corriqueiras, exigindo muitas vezes adaptações nas brincadeiras. Essas pequenas adaptações marcaram minha trajetória de vida, permitindo-me sentir mais segurança em me relacionar com outras pessoas. Na escola, esse processo teve um reflexo direto, visto que a inclusão gradual que ocorreu ao longo dos anos resultou em minha participação ativa em atividades escolares, como a organização de eventos, tais como gincanas, sarais, festas juninas.

Nos anos finais do ensino fundamental, em 2008, foi possível fortalecer uma rede de apoio que havia sido iniciada anteriormente, com a presença de colegas provenientes dos anos iniciais do ensino fundamental. Desde o início desse processo de escolarização, a equipe pedagógica da escola sugeriu a implementação de um ensino com estratégias diferenciadas, considerando as particularidades do meu corpo e minha forma de existência humana. Embora essa sugestão tenha sido acolhida em alguns momentos, como nas aulas experimentais de Ciências, ou seja, a minha não participação e não houve de fato uma adaptação adequada.

É importante salientar que o movimento de inclusão por parte da escola, decorrente desta experiência, estendeu-se a outras situações em que havia questionamentos diretos em relação àquele tratamento diferenciado. Em muitos momentos, este era ora penoso, ora supervalorizado pela equipe pedagógica e pelos professores. A relação estabelecida naquele ciclo com a escola suscitou uma gradual resistência dos colegas de turma em relação à inclusão, levando-os a um

questionamento coletivo sobre a estrutura física da instituição, uma vez que havia ambientes sem acessibilidade que restringiam minha autonomia e direito de ir e vir.

Durante os anos finais do ensino fundamental, mais especificamente em 2008 na 8ª série, atualmente designada como 9º ano, recordo a presença de um educador que se destacava dos demais por adotar uma postura mais acolhedora e inclusiva, estimulando minha participação nas atividades escolares. Este professor, em particular, ministrava a disciplina de Educação Física, da qual eu havia sido dispensada pela equipe pedagógica da instituição. Contudo, em virtude da abordagem diferenciada desse docente, fui incentivada a participar das aulas, superando a limitação anterior de apenas observar.

Com a chegada desse educador, o panorama sofreu transformações, uma vez que ele me instigava e incentivava a participar das atividades, salientando que eu apresentava uma diferença física em relação aos demais, assim como todos manifestavam distinções entre si, e que isso não justificava minha isenção da disciplina. Ele propunha adaptações nas atividades que considerassem minhas características físicas, bem como as de qualquer outro aluno que necessitasse. Essa situação revelou-se altamente significativa para meu desenvolvimento, pois ser valorizado como indivíduo na diversidade exerce um impacto substancial em nossa trajetória como seres humanos, especialmente quando partimos de um contexto de exclusão. Este episódio evidencia a necessidade de engajamento social no enfrentamento da exclusão, destacando a importância de práticas educacionais inclusivas e politicamente conscientes para promover a equidade e a justiça social.

Na transição para o ensino médio em 2009, deparei-me com novos desafios, incluindo a apreensão relacionada ao novo percurso escolar decorrente da mudança de instituição, bem como as interações com os novos colegas e a equipe pedagógica. Ao longo desse percurso, as inquietações aumentaram diante das novas demandas e do contexto distinto. Desde a chegada à nova escola, percebia o olhar curioso dos demais alunos em razão de ser a única pessoa com deficiência naquele ambiente, evidenciando a limitada efetividade das políticas de inclusão na promoção de uma consciência crítica no público sem deficiência. Este cenário impôs a necessidade de me agarrar ao que já era conhecido, ao exemplo dos colegas, como a única alternativa para sentir-me menos excluída, em um contexto que evidenciava os limites das práticas inclusivas. Cabe ressaltar que tal instituição pública contava com a realocação de alguns professores provenientes da minha antiga escola, proporcionando-me um certo grau de segurança nesse período.

Em um contexto determinado pela escassez de políticas educacionais inclusivas, verificou-se uma mudança significativa decorrente da ausência de conhecimento acerca das características das pessoas com deficiência. A diversidade e o processo de inclusão dessas pessoas em nosso espaço propiciaram a formação de uma rede de amizades fortalecida e ampliada. Esse fato contribuiu de maneira direta para a expansão de meu círculo social e, por conseguinte, para a conscientização de que a diversidade humana constitui uma condição comum, não devendo resultar em tratamentos diferenciados fundamentados na deficiência física.

Minha iniciativa de participar ativamente das atividades escolares e minha busca contínua pela inclusão revelaram-se fundamentais para conquistar espaço no ambiente escolar. Minha postura crítica em relação à importância de envolver-me não apenas nas aulas, mas também em outras atividades escolares como discente, demandou a superação da resistência dos colegas e das propostas de adaptação direcionadas a mim pela escola. Progressivamente, essa resistência foi sendo superada, e medidas inclusivas, como a adaptação da disciplina de Educação Física, foram implementadas para viabilizar minha participação. Cabe ressaltar que, no contexto escolar, constituiu-se necessário buscar ativamente formas de inclusão em diversas atividades, exceto em ocasiões isoladas, como no caso do professor de Educação Física do ensino fundamental. Tal cenário evidencia a carência de políticas de inclusão sistemáticas e efetivas, impondo ao estudante com deficiência a responsabilidade de liderar sua própria busca por inclusão em meio a uma falta estrutural de suporte institucional.

Durante o período do ensino médio, compreendido entre 2009 e 2011, tive a oportunidade de me familiarizar com novas perspectivas e modos de perceber o mundo. Dentre os professores que me incentivaram desde o princípio a assumir meu lugar, destaca-se o docente de História, cuja influência me conduziu a optar por essa área do conhecimento. O estímulo constante por parte desse professor para o questionamento e a participação ativa nos espaços escolares revelou-se fundamental para minha formação. Ele me encorajou a participar do movimento estudantil juvenil, engajando-me em passeatas, greves e outras atividades, com o auxílio dos colegas. Desde então, passei a buscar respaldo nos direitos estabelecidos por lei que garantem uma educação inclusiva e participativa.

Ao atingir o término do percurso no ensino médio, fui convidada por um colega de turma para participar de um cursinho popular oferecido pelo Centro de Ensino Superior de Imperatriz da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CESI). Munida de uma nova compreensão sobre a educação, o movimento estudantil e a minha posição como ser humano no mundo, optei por pleitear o vestibular, apesar da resistência de meus familiares, os quais ponderavam...

Superada essa barreira, o momento mais decisivo de minha trajetória acadêmica havia chegado: o ingresso no ensino superior. Surgiram indagações acerca dos obstáculos que eu poderia enfrentar, da existência de políticas de apoio para estudantes com deficiência, da natureza da interação com os colegas e o corpo docente, e das adaptações necessárias para transpor barreiras arquitetônicas.

Ingressei no curso de Licenciatura em História no segundo semestre de 2012 na Universidade Estadual do Maranhão (CESI). Desde o início do percurso acadêmico, participei ativamente do movimento estudantil, o que ampliou minha visão sobre as necessidades das populações marginalizadas, em especial das pessoas com deficiência. Como militante estudantil, busquei a garantia dos direitos das PcD no ambiente acadêmico e mobilizei diversas vezes em conjunto com o Diretório Central dos Estudantes ações para atender às especificidades desse público.

Por meio de minha participação em movimentos organizados durante o curso de História, desempenhei um papel ativo na construção de espaços inclusivos nos quais meus colegas de turma, pessoas sem deficiência, lutavam por direitos de acessibilidade às PcD. Isso envolvia o acesso à sala no térreo e mecanismos de inclusão para visitas de campo, nas quais frequentemente necessitava de assistência manual. Apesar do apoio oferecido pelos colegas, identifiquei questões explícitas de uma estrutura de injustiça social subjacente: a carência de acessibilidade para a experiência acadêmica impunha obstáculos significativos ao meu direito de autonomia e segurança ao ir e vir, além das outras formas institucionalizadas de capacitismo.

Nessa direção, uma experiência se destacou em minha trajetória no ensino superior. Em tal ocasião, um docente afirmou-me diretamente que não seria apropriado que eu participasse de uma aula de campo, pois supostamente haveria uma série de dificuldades de ordem arquitetônica que impediriam minha participação. Além disso, como uma espécie de “compensação” do professor sobre a minha condição de PcD, alegou que eu não deveria me preocupar com a nota correspondente a tal atividade. Diante deste cenário, alguns amigos de turma negaram-se a participar da atividade em forma de protesto coletivo, visto que salientavam que a presença de toda a turma era indispensável naquele momento.

Os desafios enfrentados no percurso da graduação proporcionaram-me a oportunidade de intensificar ações voltadas à defesa dos meus direitos. Aquele período foi um marco para minha família, que até então adotava uma postura protetora em relação a mim. Na universidade pública, tive a oportunidade de me desenvolver em novas áreas, pesquisando sobre inclusão em disciplinas específicas e compartilhando experiências com outros colegas com e sem deficiência. A universidade, assim como todos os demais níveis de ensino, é um contexto

pautado pela diversidade humana, que deve garantir a inclusão e participação efetiva de todos os estudantes, sem qualquer tipo de segregação (Marinho-Araujo, 2009; Maior, 2017).

A partir do meu primeiro contato com colegas com deficiência no Ensino Superior, compreendi a importância de participar desses ambientes e de fomentar o debate acerca da diversidade humana nos espaços. Esse entendimento despertou meu interesse em investigar a Educação Inclusiva em um Programa de Pós-Graduação em Psicologia, considerando o papel crucial desse conhecimento científico na formação de ambientes educacionais inclusivos. A pesquisa objetiva fundamentar o processo de ensino-aprendizagem em um contexto inclusivo e contribuir para a construção de espaços educacionais mais democráticos.

Aliado ao meu interesse em investigar os desafios e oportunidades na educação inclusiva, minhas experiências pessoais ao longo de todo o processo de escolarização constituíram-se como um fator motivador para almejar uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Durante as diversas etapas do processo seletivo e ao longo da minha trajetória acadêmica, deparei-me com desafios, por exemplo, de ordem arquitetônica, que intensificaram minha motivação. Esse contexto específico foi marcado pela ausência de disposições no edital para atender candidatos com necessidades específicas, seja pela cota destinada a pessoas com deficiência ou pela concorrência ampla. Essas limitações incluíam a falta de uma sala no térreo, de rampas, elevadores, o que se revelava crucial para candidatos com mobilidade reduzida e/ou outras condições.

Essa experiência conduziu-me a uma reflexão mais aprofundada sobre as barreiras presentes na sociedade e sua influência na participação plena e efetiva das pessoas com deficiência. No âmbito desta pesquisa, a partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência compreendemos pessoas com deficiências todas “aquelas que possuem limitações de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em conjunto com diversas barreiras, podem dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, s/p). Essa perspectiva ressalta como a interação do indivíduo com as barreiras sociais pode gerar obstruções ao convívio social autônomo. A política subjacente a essa compreensão fundamenta-se no modelo biopsicossocial do conceito de deficiência, que a concebe como resultado da maneira como a sociedade lida com as diversas manifestações da condição humana. Este modelo enfatiza que as limitações físicas, intelectuais, mentais e sensoriais são inerentes à diversidade e destaca a importância de superar as barreiras sociais para promover uma inclusão efetiva (Brasil, 2018; Chaves, 2020).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tornou-se imperativo examinar estudos relativos a grupos específicos que, historicamente, foram marginalizados e permanecendo à margem da

sociedade, abordando temas como acesso e permanência no ensino superior, a exemplo de negros, quilombolas, LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência. A investigação aprofundada dessas comunidades revelou que diversos autores conduziram pesquisas sobre o acesso e a permanência no ensino superior, explorando a influência direta das políticas de cotas, o impacto do processo de escolarização no ambiente acadêmico e a construção da identidade do indivíduo por meio desses espaços. Compreender esses movimentos se configura como uma necessidade premente para uma análise mais abrangente da vivência acadêmica no ensino superior, especialmente no que tange às pessoas com deficiência.

Investigações acerca da população negra no contexto do ensino superior abordaram diversas temáticas, compreendendo a experiência desse grupo na academia, a análise das ações afirmativas enquanto instrumento de promoção da igualdade, o direito à educação no contexto brasileiro, a condição de permanência desses discentes e a percepção do racismo no âmbito do ensino superior. Furtado (2018), como exemplo paradigmático, contribuiu significativamente para essa temática ao discorrer sobre as condições de acesso e permanência de estudantes negros na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por meio da implementação de cotas raciais.

O propósito da pesquisa consistiu em analisar a construção da subjetividade e identidade dos estudantes negros cotistas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), considerando as socializações estabelecidas, o racismo vivenciado no ambiente acadêmico, as especificidades enfrentadas e como tais aspectos impactavam a autoestima e autoconceito dos discentes. Observou-se a presença de diferenças significativas entre os cursos com maiores notas de corte, exercendo impacto notável sobre os discentes negros cotistas. O estudo foi conduzido por meio de entrevistas realizadas com oito estudantes dos cursos de Direito, Engenharia Química, Medicina e Psicologia. Os resultados salientaram as adversidades enfrentadas pelos discentes, particularmente de ordem financeira e no tocante ao acompanhamento dos colegas de curso em condições desiguais de permanência ao longo da trajetória acadêmica. A autora também evidenciou que os estudantes negros cotistas do curso de Medicina enfrentam preconceito por parte do corpo docente, destacando a necessidade premente de um discurso politizado e crítico no contexto do ensino superior.

O estudo conduzido por Silva (2020) investigou as vivências escolares de estudantes negros que obtiveram acesso à Universidade de São Paulo (USP) por meio do sistema de cotas raciais. A pesquisa analisou os diversos aspectos que compõem a trajetória desses alunos, examinando sua contribuição para o acesso à academia. Ao investigar os fatores que influenciaram a trajetória escolar dos discentes negros, a autora identificou as barreiras superadas para alcançar a universidade e os desafios enfrentados após o ingresso na USP,

enfatizando a relevância da política de cotas raciais para a promoção da igualdade de oportunidades no ensino superior. Utilizando um questionário semiestruturado em uma entrevista, a autora investigou a trajetória escolar de um grupo de estudantes, examinando como as relações estabelecidas ao longo de suas vidas contribuíram para sua entrada no ensino superior. Dentre os fatores que influenciaram diretamente essa trajetória, destacaram-se o desempenho acadêmico, o incentivo dos professores e o apoio da família durante a vida escolar, elementos que possibilitaram aos estudantes alcançar a universidade. Os resultados obtidos revelaram que os estudantes negros constituíam uma minoria nos processos seletivos dos cursos, sendo que a participação em ambientes extracurriculares, como grupos negros universitários, propiciou o desenvolvimento de uma consciência racial e a ressignificação de seu espaço e identidade.

Gomes, Silva e Brito (2021) conduziram uma pesquisa relacionada à população negra com o propósito de explorar os resultados decorrentes da implementação de ações afirmativas e da promoção da igualdade no contexto educacional, considerando-as como instrumentos para a redefinição da luta pelo direito à educação no Brasil. A investigação abarcou a análise das condições de permanência dos discentes beneficiados por tais políticas, bem como a identificação da presença do racismo no sistema educacional, incluindo o ensino superior. Os direitos assegurados pelo Estatuto da Igualdade Racial (Gomes, Silva e Brito, 2021), combinados com o ensino de história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio, têm propiciado, segundo os autores, a emergência de novos saberes e vivências entre os indivíduos negros em seu contexto político, social e cultural. Ainda que a transformação ocorra de maneira gradual, é possível observar mudanças na ciência, na educação e na sociedade como um todo, à medida que essas transformações se desdobram nos espaços ocupados por aqueles que são frequentemente considerados como pertencentes a grupos minorizados.

No âmbito da produção acadêmica relacionada aos quilombolas, merece destaque o estudo realizado por Alves, Sampaio e Costa (2019). Esta pesquisa investigou o sistema de vagas e quotas suplementares destinadas a indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência no ensino superior, em conformidade com a Resolução CONSEPE nº 37/2008, que estabelece diretrizes referentes ao sistema de cotas. Foi realizada uma análise da implementação dessa política, incluindo uma avaliação quantitativa dos indicadores e da trajetória acadêmica dos discentes pertencentes a comunidades quilombolas que receberam as quotas adicionais, como forma de reparação história de justiça. O método de pesquisa adotado envolveu uma abordagem

histórico-conceitual das comunidades quilombolas, empregando revisão bibliográfica e pesquisa documental como procedimentos metodológicos.

O trabalho de Alves, Sampaio e Costa (2019) almejou efetuar uma contribuição substancial para o enriquecimento das discussões relativas ao processo de implementação das políticas públicas nas instituições de ensino superior, com especial ênfase no que concerne ao acesso e à permanência dos estudantes quilombolas, abrangendo, adicionalmente, a integração curricular pertinente a essa comunidade. As ações afirmativas delineadas possuem um caráter reparador, destacando um cenário histórico que, ao longo de séculos, impôs limitações ao acesso à educação e perpetuou a segregação tanto no ensino básico quanto no superior. A pesquisa visa ampliar o entendimento sobre as implicações e potenciais desdobramentos das políticas públicas direcionadas aos estudantes quilombolas no contexto universitário.

Melo (2019) enriqueceu o corpo de conhecimento relacionado à comunidade quilombola ao conduzir uma pesquisa que abordou a deficiente infraestrutura da educação formal e seu impacto na trajetória educacional dos estudantes, bem como sua influência no acesso destes ao ensino superior. A análise concentra-se especificamente na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, examinando as estratégias de inclusão e retenção de estudantes pertencentes a comunidades quilombolas. Este estudo, de natureza qualitativa, adotou uma abordagem exploratória e descritiva, fundamentada na metodologia etnográfica. A pesquisa foi conduzida por meio da aplicação de entrevistas abrangentes, observação participante e registros de diários de campo, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das experiências educacionais desses estudantes.

Os resultados destacaram desafios que surgem antes da admissão no ensino superior, devido à qualidade deficiente do sistema educacional e à falta de informações para incentivar a aspiração ao ensino superior como perspectiva de futuro. Em relação à matrícula universitária, obstáculos se apresentam, especialmente em relação à documentação exigida para validar a filiação do candidato à sua comunidade de origem. A satisfação desses pré-requisitos é crucial para legitimar a ascendência do aspirante, permitindo sua participação no processo seletivo do ensino superior. Esses obstáculos, portanto, impõem restrições significativas à continuidade da jornada acadêmica (Melo, 2019).

Bergamaschi e Kurroschi (2013) conduziram uma pesquisa sobre a comunidade indígena, com o objetivo de analisar a política relacionada ao acesso e à permanência no ensino superior. O intuito subjacente era evidenciar como as políticas públicas influenciam e resultam na notável ampliação da presença de estudantes indígenas nas instituições universitárias brasileiras. Esse aumento no número de estudantes provenientes de povos originários na esfera

acadêmica também é atribuído ao ativismo dos próprios povos indígenas, que incluíram as universidades como um cenário político e de reafirmação de sua identidade cultural. Além disso, as autoras apresentam informações sobre a política afirmativa implementada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), delineando as transformações ocorridas desde a sua instauração em 2008.

Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) conduziram uma pesquisa focada na representatividade dos povos indígenas no ensino superior, considerando as instituições que implementam políticas de ação afirmativa para admissão e representação de estudantes indígenas. O estudo analisou criticamente dissertações e teses de vários programas de pós-graduação relacionados aos estudantes indígenas, refletindo sobre a implementação das políticas de admissão e os procedimentos de seleção associados, bem como as complexidades envolvidas na permanência desses estudantes na academia. Isso foi feito levando em consideração as narrativas dos estudantes indígenas e sua integração nos espaços acadêmicos.

Autores como Lima (2018), Soares, Colares e Ferreira (2020), e Luciano, Simas e Garcia (2020) conduziram pesquisas focadas na comunidade indígena, destacando a importância das políticas públicas que apoiam todo o processo educacional, desde o nível básico até o superior. Essas análises fornecem um quadro interpretativo para contextualizar o pluralismo cultural e assegurar a oferta educacional para todas as comunidades, em conformidade com os princípios estabelecidos na Constituição de 1988. A percepção do aumento quantitativo da presença de indivíduos indígenas nas universidades não reflete completamente os desafios enfrentados por essas minorias ao ocupar esses ambientes e não contempla a necessidade de buscar reconhecimento como agentes ativos no processo educacional. Portanto, as comunidades consideradas minoritárias enfrentam não apenas obstáculos políticos, mas também complexidades interpessoais na construção de suas identidades como seres humanos.

Em relação às pesquisas sobre o ensino superior ligadas à comunidade LGBTQIAPN+, pesquisadores como Sobral e Loguércio (2021) e Almeida (2022) dedicaram-se a investigar esse segmento da população. O estudo de Sobral e Loguércio (2021) propõe uma reflexão teórica sobre a violência LGBTfóbica no contexto do ensino superior, estabelecendo uma conexão entre essa prática e o fenômeno da evasão acadêmica. Ao considerar a sexualidade e o gênero como elementos fundamentais que permeiam os processos de exclusão e violência no ambiente acadêmico, a autora ressalta a notável influência exercida por esses elementos nas condições de permanência dos estudantes, haja vista que a universidade se configura como um

espaço propício tanto à reprodução de violências quanto à geração de significados e à superação desses desafios.

A pesquisa conduzida por Almeida (2022) realizou uma análise detalhada das políticas públicas, medidas assistencialistas, ações afirmativas e seu impacto na Universidade Federal de Ouro Preto. O objetivo era esclarecer e fornecer uma visão dos processos relacionados à integração da comunidade no meio universitário, destacando a importância da representatividade e abordando as experiências vivenciadas no ambiente acadêmico. A pesquisa revelou a notável escassez de pessoas trans nas instituições federais de ensino superior no Brasil, resultando em uma representatividade substancialmente limitada dessa comunidade no contexto acadêmico. Essa limitação contribui para a sensação de não pertencimento no referido espaço. Diante desse contexto, a autora mapeou e identificou as razões subjacentes, as dificuldades enfrentadas e a importância intrínseca da representação da comunidade no ambiente acadêmico.

Quanto ao grupo das pessoas com deficiência, pesquisas desenvolvidas por Siqueira e Santana (2010), Martins, Leite e Lacerda (2015), Wellichan e Souza (2017), Dantas (2018), Padua (2018), Januário (2019), Soares, Oliveira e Sousa (2019), Brunhara *et al.* (2019), Lara e Sebastián-Heredero (2020), Miranda, Matos e Matos (2020) e Bassi (2021) incrementaram dados acerca das vivências no ensino superior desta comunidade. A observação e análise dos resultados tratam sobre o acesso e permanência após implementações de políticas públicas, com o objetivo de promover uma plena participação no processo de ensino-aprendizagem e promover discussões sobre políticas públicas no âmbito educacional e social.

Autores como Brunhara *et al.* (2019) e Lara e Sebastián-Heredero (2020) abordaram a educação como um direito de todos, além de ser um dever do Estado, estando garantida desde a Constituição Federal de 1998. Com uma pesquisa de natureza qualitativa e com caráter bibliográfico, através da análise documental, os autores buscaram mapear e discutir as principais modificações ocorridas após a implementação do Programa INCLUIR. Para a análise bibliográfica foi usado o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDT).

O estudo de Santos Bassi (2021) levanta uma discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência em Instituições Públicas de Educação Superior (IES), abordando as políticas públicas que fundamentam a educação e os documentos legais. Promove um debate sobre aspectos como a acessibilidade, que compreende além do espaço físico, os materiais pedagógicos e a comunicação, preceitos da educação inclusiva. Com uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, com levantamento de dados do Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), analisando o número de matrículas ocorridas na IES a nível nacional entre 2014-2019.

As pesquisas citadas anteriormente e seus dados oportunizam o debate acerca da relevância do processo de escolarização, as mudanças ocorridas após a implementação de políticas públicas e a democratização dos espaços de forma inclusiva, promovendo um ensino-aprendizagem de forma efetiva por aquelas que são consideradas minorias ou minorizadas. A educação pode ser uma ferramenta de ressignificar espaços ou de perpetuá-los.

Tensionar discussões sobre a democratização da educação básica e do ensino superior produz debates sobre o acesso e a permanência dos grupos sociais historicamente excluídos do processo educacional. A busca por diminuir as diferenças existentes requer, sobretudo, a oferta de uma educação superior de qualidade, que busque dialogar com as especificidades de cada discente, corroborando para um processo de ensino e aprendizagem eficaz, com o auxílio das redes de apoio que são fomentadas para o discente na sua caminhada acadêmica (Mussliner *et al.*, 2021; Brito; Sousa; Santos, 2021).

A Psicologia Escolar considera as mudanças que ocorrem no processo de desenvolvimento do sujeito, seja este de ordem cognitiva ou afetiva, onde os elementos comportamentais, sociais e psicológicos influenciam na vivência acadêmica, colaborando para a construção dos mesmos como universitários e na sua formação enquanto ser humano (Marinho-Araujo, 2009). Desta maneira, as mediações que ocorrem em um determinado ambiente impactam diretamente na potencialização dos processos ao qual o indivíduo encontra-se submetido, no caso em questão o ensino superior por meio do processo de ensino-aprendizagem (Araujo, 2003; Marinho-Araujo; Almeida, 2014; Guzzo, 1996, 2001, 2002, 2005; Mitjáns-Martinez, 2010, 2015). Analisar as vivências ocorridas na trajetória acadêmica de pessoas com deficiência no ensino superior é tema central deste estudo.

A Psicologia Escolar será a fundamentação teórica que sustentará este trabalho, contribuindo com uma visão crítica acerca dos processos educacionais. Esta tem se firmado como área de atuação, por meio da pesquisa e da produção de conhecimento, e que vem fundamentando seu trabalho em escolhas epistemológicas, teóricas e metodológicas que consideram as características sociais, políticas, históricas e econômicas como gênese das funções psicológicas humanas (Marinho-Araujo, 2010, 2014).

O processo de constituição da subjetividade humana ocorre por meio das relações que são estabelecidas durante a vida, desde a educação básica ao ensino superior. Tal construção ocorre em unidade, com influência dos fatores biológicos e do contexto social em que se encontra. Com essa concepção, torna-se relevante discorrer sobre a psicologia histórico-cultural

usada como base epistemológica que sustenta a referida pesquisa e, versando sobre a subjetividade dos processos, considerando como vertente principal desse movimento social e histórico como parte basilar para uma compreensão das vivências estabelecidas no ensino superior (Marinho-Araujo, 2016).

Com uma função sociopolítica e por se tratar de um espaço coletivo, o ambiente escolar pode amparar processos da construção humana, com ferramentas educativas que promovam a cooperação e a sociabilização entre os sujeitos (Souza *et al.* 2015). Com isso, Sampaio (2010) chama atenção para os estudos que utilizam o público universitário como participante, mas não buscam compreender e investigar os aspectos da vivência dos grupos. Marinho-Araujo (2009) salienta que as pesquisas voltadas para o discente se interessam predominantemente pela compreensão do desempenho acadêmico, o que consequentemente reproduz a perspectiva individualizante, sem valorizar os processos intersubjetivos vivenciados. Esse cenário coloca o indivíduo em uma concepção integral, sem considerar a importância da dimensão biopsicossocial.

A Psicologia Escolar demonstra a relevância do comprometimento com as transformações sociais, levando em consideração a perspectiva das relações históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas como partes que compõem o processo educacional. Perceber os espaços educativos em sua pluralidade, como base para o processo de ensino-aprendizagem, sua contribuição na construção de espaços democráticos, baseados na diversidade humana, aliado a colaboração da constituição de vivências, respeitando as individualidades (Marinho-Araujo, 2010, 2014, 2016; Mitjáns-Martínez, 2010, 2015; Fleith, 2011; Souza *et al.*, 2014; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo; Almeida, 2014; Bisinoto, Marinho-Araujo, 2014; Moreira; Guzzo, 2015; Guzzo, 2015; Cavalcante; Marinho-Araujo, 2019).

A defesa da construção de espaços por meio do diálogo entre aqueles que compõem o ambiente educacional, é proposta com o objetivo de uma atuação que colabore com a tomada de consciência dos sujeitos frente aos lugares que são ocupados e a forma como esses interferem no processo de construção das relações e do ensino-aprendizagem. Desta maneira, o compromisso com o cenário político e social contribui para uma transformação na sociedade cooperando diretamente com o respeito à diversidade humana (Galvão; Beckman, 2016; Guzzo, 2015; Marinho-Araujo, 2010, 2014, 2016; Marinho-Araujo; Almeida, 2014; Matos; Matos, 2018; Meireles; Guzzo, 2020; Mitjáns-Martínez, 2010, 2015).

A perspectiva da psicologia histórico-cultural, conforme abordada por Vygotsky (2004), problematiza a desassociação histórica entre cultura e o processo de construção humana. Nessa visão, o desenvolvimento social humano se configura por meio das interações entre os

processos de aprendizagem, que, por sua vez, promovem a ressignificação de estruturas já estabelecidas (Gomes *et al.*, 2016). A abordagem histórico-cultural amplia as investigações sobre o desenvolvimento humano para além das causas biológicas, adotando uma perspectiva que busca compreender o ser humano como um ente social, histórico e culturalmente constituído (Cunha; Rossato, 2015; Givigi *et al.*, 2015; Gomes; Souza, 2014; Mori, 2016; Pletsch; Araújo; Lima, 2017; Sales, 2014; Santos; Mitjáns-Martínez, 2016; Terra, 2014).

Conforme Terra (2014), os pressupostos de Vygotsky possibilitam a abertura de caminhos ao se analisar o desenvolvimento humano a partir das relações sociais e da atividade cultural. Sales (2014) corrobora com o fato de que o ser humano é histórico e que participa de forma ativa dos processos sociais, com isso, desenvolvendo e construindo aprendizados. Seguindo esse viés, que busca demonstrar a relação do indivíduo com o contexto histórico e social, os trabalhos de Gomes e Souza (2014), Cunha e Rossato (2015), Santos e Mitjáns-Martínez (2016), Mori (2016) e Pletsch, Araújo e Lima (2017) destacam a urgência em compreender os processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência levando em consideração a individualidade e o coletivo que atravessam esse processo.

A consideração da dimensão subjetiva é fundamental ao investigar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, tradicionalmente, as pesquisas não destacam as experiências e vivências (Cunha; Rossato, 2015; Givigi *et al.*, 2015; Gomes; Souza, 2014; Mori, 2016; Santos; Mitjáns-Martínez, 2016). Estudos, exemplificados por Givigi *et al.*, (2015) e Santos e Mitjáns-Martínez (2016), indicam que a abordagem avaliativa prevalente nas pesquisas negligencia a subjetividade e as vivências, deixando de reconhecer os processos de apropriação do conhecimento. Essa lacuna revela a necessidade de uma perspectiva mais abrangente que integre as dimensões subjetivas para uma compreensão mais completa do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a perspectiva histórico-cultural contribui para uma concepção de educação, abordando reflexões sobre a subjetividade humana e as diferenças presentes nos contextos sociais, incluindo o educacional. Ao contemplar os fatores históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que influenciam o desenvolvimento humano, as pessoas com deficiência carregam um marcador histórico de exclusão. A Psicologia Escolar e a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano oferecem à pesquisa uma estrutura para compreender as experiências das pessoas com deficiência no ensino, levando em consideração suas trajetórias escolares.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o intuito de embasar teoricamente a pesquisa em questão, torna-se imprescindível abordar, na primeira seção, a trajetória histórica da pessoa com deficiência, considerando as nuances sociais, culturais e políticas que permearam a sua inserção na sociedade ao longo do tempo, assim como as transformações ocorridas em cada período histórico. Será realizada uma análise dos contextos em que essa parcela da população esteve inserida, destacando as mudanças sociais, culturais e políticas que influenciaram sua condição ao longo da história. Em seguida, será abordado o papel dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e como a consolidação de um protagonismo por parte dessa comunidade contribuiu para a condução da luta por inclusão, direitos e equidade. Será examinado o empoderamento e a mobilização desse grupo, destacando sua participação ativa na busca por mudanças sociais e políticas que promovam a igualdade de oportunidades e o pleno exercício de sua cidadania. Serão analisados os principais avanços, conquistas e desafios enfrentados pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência ao longo do tempo, assim como seu papel na construção de políticas inclusivas.

Na seção subsequente, será abordada a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, destacando como as políticas advindas dos movimentos sociais influenciaram diretamente na modificação dos números de discentes com deficiência nesse contexto. Será feita uma análise crítica das ações e políticas implementadas para garantir a inclusão e a permanência desses estudantes no ensino superior, identificando desafios, avanços e lacunas existentes nesse contexto educacional. Por fim, será discorrido sobre a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, que servirá como base teórica para a análise da pesquisa em questão. Essa teoria concebe o ser humano como um ser social, cujo desenvolvimento ocorre por meio das interações humanas e das contribuições advindas do processo de ensino-aprendizagem ao qual o indivíduo está exposto. Serão apresentados os principais conceitos e fundamentos dessa abordagem teórica, destacando sua relevância para a compreensão do desenvolvimento humano em contextos educacionais e sociais, e sua aplicabilidade na análise dos dados coletados na presente pesquisa.

2.1 História das pessoas com deficiência: breves considerações

Para apresentar de forma abrangente o percurso histórico das pessoas com deficiência ao longo do tempo, é imprescindível realizar uma análise criteriosa dos fatos históricos, uma vez que estes são intrinsecamente dinâmicos e não se sujeitam a uma linha absoluta e imutável

na história. A reflexão sobre a trajetória da pessoa com deficiência na história exige uma observância sutil das circunstâncias estabelecidas, considerando as vertentes escritas, bem como o contexto histórico, cultural, social e econômico do momento e local específico que está sendo analisado. Essas abordagens constituem-se como ferramentas essenciais para uma compreensão crítica e aprofundada do que foi registrado e estudado.

O orador romano Cícero afirmava que a história é a “mestra da vida” (expressão em latim “*magistra vitae*”), com o propósito de evidenciar que por meio dos exemplos do passado é possível observar e extrair lições que orientem as práticas adotadas no presente. Através do estudo da história, o ser humano se desenvolve, se conhece e ascende conscientemente ao que é, permitindo uma compreensão quase simultânea do presente e das possibilidades futuras. Nesse sentido, o conhecimento histórico se apresenta como uma necessidade inerente à condição humana, possibilitando a compreensão de nossa trajetória, identidade e perspectivas de futuro (Saviani, 2008).

Cabe salientar que, no estudo histórico, é importante manter fidelidade em relação às concepções apresentadas por diversos autores. Nesse sentido, será possível constatar que nem sempre o termo “pessoa com deficiência” (PcD) foi utilizado. É imprescindível ressaltar que a presença da deficiência sempre fez parte da história da humanidade, ainda que tenha sido tratada de forma omissa, ignorada e, em muitos momentos, sujeita a repreensões, julgamentos e condenações. A deficiência, assim, esteve intrinsecamente ligada à trajetória do ser humano ao longo da história, independentemente da sua aceitação ou negação em diferentes épocas.

Como referência teórica para abordar a trajetória histórica da pessoa com deficiência, escolhe-se Otto Marques Silva, autor do livro “A Epopéia Ignorada”, publicado em 1987. Além disso, serão utilizados outros estudos que apoiam essa temática, como o trabalho de Kanner (1964), Hamada e Rida (1972), Pessoti (1984), Frayer *et al.* (1987), Dornelles (1989), Buscaglia (1993), Amaral (1994) Finger (1994), Mazzota (1996), Bianchetti (1998), Marcílio (1998), Aranha (2000), Touraine (2002) Miranda (2003), Carvalho (2004), Corrêa (2004), Aranhza (2005), Maranhão (2005), Pereira (2006), Silva (2006), Kozma (2006, 2011), Gugel (2007), Weneck (2008), Buquet-Marcon *et al.* (2009), Monteiro (2009), Araújo (2010), Bergamo (2010), Silva (2010), Hawass *et al.* (2010), Sassaki (2010), Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), Mazzota (2011), Schmidt (2011), Wells (2011), Mori e Sander (2015), Santos e Aureliano (2012), Fernandes (2013), Gugel (2015), Monteiro *et al.* (2016), Belther (2017), Rodrigues e Lima (2017), Pereira e Saraiva (2017), Strelhow (2018), Hilgemberg (2019), Moises e Stockmann (2020), Sousa (2020) e Lima (2021).

Destacaremos períodos específicos para fornecer breves comentários sobre a trajetória da pessoa com deficiência, dividindo-os em: pré-história, idade antiga, idade média, idade moderna e idade contemporânea. Inicialmente, focaremos na pré-história e idade antiga, com ênfase no Egito, Grécia e Roma, cidades que detinham maior visibilidade naquele período. Destacaremos também a influência do Cristianismo, desempenhando papel fundamental na discussão das pessoas com deficiência. Relataremos na idade média, moderna e contemporânea a ascensão da pessoa com deficiência e o processo de ressignificação de seu papel social.

A trajetória das pessoas com deficiência na pré-história foi marcada por práticas de abandono que se justificavam pela busca da sobrevivência daqueles considerados normais, pois existia a necessidade de se manter em constante movimento e as pessoas com deficiência, seja ela de qual ordem fosse, atrasavam os demais, conforme concepções das pessoas daquele período. Uma vez que diante de práticas ainda rudimentares sobre a natureza, os homens buscavam garantir questões básicas para a sobrevivência e o nomadismo ocasionava deslocamentos constantes, estando ligado diretamente a um dos fatores do abandono (Bianchetti, 1998).

As primeiras civilizações da humanidade se desenvolveram nas proximidades dos rios Eufrates, Tigre, Nilo, Ganges, Amarelo e Indo. Estes banhavam vastas e férteis terras e foi ao longo dessas áreas, irrigadas por estes rios que o chamado “Crescente Fértil”, região que se situava entre o norte da África e o Oriente Médio, formaram-se as primeiras civilizações, com características próprias, como assírios, egípcios, hebreus, babilônios, fenícios, mesopertsa, entre outros. Não há nada de concreto nestas primeiras civilizações sobre a vida das pessoas com deficiências físicas ou mentais, dos doentes e dos velhos. Mesmo com o auxílio dos arqueólogos, dados sobre a fase pré-histórica são difíceis de serem estabelecidos, a possibilidade mais viável é significar como seriam os ambientes para a sobrevivência humana em situações que hipoteticamente seriam enfrentadas por uma pessoa com alguma deficiência (Silva, 1987; Gugel, 2007; Wells, 2011).

Para exemplificar essa situação, Silva (1987) e Coma (1992) apontam que algumas doenças e deficiências já existiam desde os primeiros dias da humanidade. Embora não seja possível listar com segurança todas as condições presentes, os autores referem-se a algumas patologias que afetavam a vida do homem pré-histórico, como defeitos de nascimento, malformações, esclerose múltipla, distrofia muscular, fraturas e problemas ortopédicos, paralisias (paraplegia, tetraplegia, hemiplegia), entre outras. Nesse período histórico, o homem vivia desprotegido em um ambiente físico hostil, frequentemente habitando abrigos naturais, como cavernas, o que contribuía para a prática do abandono.

Diferente das primeiras civilizações nômades, no Antigo Egito a sociedade mantinha uma postura diferente em relação às pessoas com deficiência. A exclusão frente à deficiência era mais branda, contrária ao abandono utilizado na pré-história. Naquele período, as relações estabelecidas demonstravam um teor caritativo para com essas questões. Há mais de cinco mil anos no Egito Antigo, as evidências arqueológicas demonstram que a pessoa com deficiência participava de diferentes formas na sociedade, mesmo em classes sociais hierarquizadas (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos), nos mais variados cargos, desde pescadores, domadores de animais, enfermeiros, dançarinos, entre outros (Hamada; Rida, 1972; Silva, 1987).

Era possível encontrar pessoas com deficiência ocupando os mais altos cargos de confiança dos faraós, as pessoas com nanismo ocupavam cargos de conselheiros, por exemplo, e costumavam receber honrarias na ocasião de suas mortes, desdobramento da relevância que estes tinham para o faraó e a sociedade. Outro motivo para a valorização das pessoas com deficiência no Egito se dava pelo fato de que era comum as pessoas ficarem cegas, em virtude das tempestades de areia que ocorriam, ocasionando assim várias infecções que resultavam em cegueiras, contribuindo para que o Egito Antigo fosse conhecido por muito tempo como a Terra dos Cegos. Em alguns papiros¹ (planta usada como suporte para a escrita) encontraram-se fórmulas para o tratamento de diversas doenças, inclusive a dos olhos (Silva, 1987; Kozma, 2006; Gugel, 2015).

Documentos egípcios como as frescos, papiros e túmulos, estão cheios de evidências demonstrando pessoas com deficiência ocupando os espaços públicos. Estudos baseados em restos biológicos de cerca de 4.500 a.C., comprovam que pessoas com nanismos não tinham restrição em relação a sua participação e ocupação na sociedade, como músicos, dançarinos e em algumas ocasiões ocupando cargos de confiança dentro da pirâmide social do Antigo Egito (Silva, 1987; Gugel, 2015).

Os egípcios buscavam um desenvolvimento espiritual, e os ensinamentos tradicionais faziam parte da vida destes. Como consequência, era possível perceber um tipo de conduta quanto às deficiências. Neste sentido, existia um documento chamado “Instruções de Amenemope”, tratava-se de um código de conduta moral, que era colocado como um dever e todos deviam segui-lo, assinalando que anões e deficientes fossem respeitados. Esse documento está preservado no Museu Britânico, onde um de seus trechos diz “Não faça gozações de um

¹ O papiro é feito a partir das fibras do caule da planta que leve o mesmo nome deste "papel". A técnica para obtenção da folha de papiro foi desenvolvida pelos antigos egípcios, há mais de 3 mil anos antes de Cristo. Com o intuito de desenvolver a escrita de forma mais duradoura.

homem cego nem caçoe de um anão, nem interfira com a condição de um aleijado. Não insulte um homem que está na mão de Deus, nem desaprove se ele erra” (Kozma, 2006; Kozma *et al*, 2011).

Outro documento importante é o famoso “Papiro de Ebers”, um dos tratados médicos mais importantes. Encontrado pelo egiptólogo George Ebers, que confirma as informações sobre as doenças oftalmológicas que acometiam o povo egípcio, como conjuntivite, catarata e glaucoma. O registro que data de 1.500 a.C. contém em sua descrição a fórmula para o tratamento de várias doenças, inclusive as oftalmológicas, contendo ainda uma descrição minuciosa do sistema circulatório para estudo (Finger, 1994).

Hawass *et al.* (2010) ao finalizar sua pesquisa, revelou que o rei Tutancâmon, o jovem faraó que faleceu aos 19 anos por volta de 1.234 a.C., era uma pessoa com deficiência e apresentava “desordens múltiplas”, sendo descrito como frágil. Os pesquisadores observaram na múmia de Tutancâmon diversas lesões ortopédicas, presumindo que ele sofria de uma doença óssea rara chamada de Doença de Köhler II, atingindo principalmente a região do pé no suprimento vascular, ocasionando desta maneira dor, edema e, por fim, necrose. Além disso, evidências demonstram que ele sofria de pé equinovaro, conhecido como pé torto. Essas informações são apoiadas pela grande quantidade de medicamentos e bengalas encontrada em sua tumba.

Apesar dos contextos apresentados até o momento demonstrarem que as pessoas com deficiência eram eliminadas da sociedade em função do que consideravam como sua inutilidade em determinadas localidades, alguns estudos demonstram que isso não ocorreu em todos os períodos históricos, como no caso do Egito. Segundo esses documentos, o povo egípcio era referendado como aquele que mais produziu formas de inclusão social e tentativas de produzir ferramentas que pudesse sanar as lesões. Nota-se que essa prática social não foi notada em épocas mais remotas como na pré-história (Frayer, 1987; Buquet-Marcon *et al.*, 2009).

Na escrita da época, como os papiros e na bíblia, é possível encontrar passagens que remetem à análise das características que existiam naquele período. Dois grupos sociais eram os mais observados: a nobreza, caracterizada por aqueles que detinham poder social, político e econômico, e o populacho, aqueles considerados sub-humanos, que mantinham uma relação de dependência econômica com os nobres e, ainda careciam de suas terras. De acordo com o padrão estabelecido pela nobreza, o valor de um homem estava vinculado e baseado na sua utilidade como indivíduo, ou seja, no que este poderia oferecer. Desta maneira, a “pessoa diferente” sofria uma exclusão de maneira parcial, através do abandono (MEC/SEESP, 2000; Aranha, 2005). Esta supressão em relação à pessoa acontecia em função da deficiência que

estava associada a uma ineficiência, pois se julgava que não haveria um retorno através da produtividade para a nobreza. Quando ocorria uma prática de aceitação, era em uma perspectiva caritativa em detrimento da condição de pessoas com diferenças humanas que detém potenciais diversificados.

Aqueles que nasciam fora do padrão considerado como normal, sofriam inúmeras barbaridade, desdobramento de estigmas e preconceitos partilhados socialmente contra a pessoa com deficiência. Durante a história antiga, no período em que a Grécia e Roma estavam em seu apogeu, à carga de preconceito e discriminação daqueles que eram considerados aptos em relação às pessoas com deficiência era perceptível. Os gregos costumavam venerar o intelecto, colocando seus líderes e mestres em uma posição privilegiada. Por outro lado, os romanos idolatravam os corpos, buscando músculos expressivos e robustos. É notório como estes povos valorizavam a intelectualidade e a virilidade, o que conduzia a construção de significados especificamente voltados aos corpos com distorções cuja concepção decorria da convenção social estabelecida sobre “o belo”, culminando em uma compreensão da pessoa com deficiência como “aberrações” e, até mesmo, castigo dos deuses (Marcílio, 1998; Mori; Sander, 2012).

Na antiguidade, a deficiência esteve entre dois polos contraditórios: poderia ser um sinal dos deuses ou dos demônios, estava ligada sempre a condição supra-humana ou na esfera da infra-humano. A ideia de que as pessoas com deficiência deveriam ser erradicadas da humanidade sadia ocorreu por muito tempo em várias civilizações. Não obstante, na Grécia Antiga também havia uma veneração à perfeição do corpo e, por isso, a pessoa com deficiência era isolada da sociedade, abandonada em locais inóspitos e em muitas ocasiões o desdobramento era o sacrifício da pessoa (Silva, 1987; Amaral, 1994; Barbosa; Matos; Costa, 2011).

Duas cidades gregas tiveram grande destaque na colaboração da criação do modelo cultural, político e econômico: Atenas e Esparta. Essas estimavam a formação militar, buscando preparar os jovens para a guerra, visando o desenvolvimento de habilidades físicas através da força e da obediência, devido aos conflitos territoriais constantes. O projeto de sociedade destas cidades visava a formação de guerreiros e, por isso, as crianças do sexo masculino eram afastadas de seus pais aos sete anos de idade, permanecendo até os dezoito anos mantidos em escolas para se instruírem e aprenderem o manejo de armas e ferramentas utilizadas nos combates (Monteiro, 2009; Schmidt, 2011). A sociedade ateniense buscava um homem que tivesse utilidade ao Estado, pois priorizavam uma ideia de “educação integral”. Havia ainda uma política de eugenia, aliada ao incentivo as mulheres gerarem filhos sadios e fortes. Em

decorrência disso, cabia ao pai a incumbência de matar a criança ou abandoná-la em alguma localidade distante da cidade (Corrêa, 2004; Monteiro, 2009).

Nos livros “A República” e “A Política, Platão e Aristóteles”, respectivamente, versaram sobre a organização das cidades gregas, demonstrando que havia a indicação para que as pessoas nascidas “disformes” fossem eliminadas. Isso deveria acontecer por abandono ou eliminação, jogadas do alto de uma cadeia de montanhas chamadas Taygetos, na Grécia. Gugel (2015) expõe:

Aristóteles. A Política, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b – Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida) (Gugel, 2007, p. 63).

As competições esportivas eram uma prática importante na Grécia, têm-se como exemplo os Jogos Olímpicos surgindo nesse contexto. Em decorrência das práticas constantes de exercícios físicos pelos gregos, havia um culto ao físico já mencionado anteriormente. Essa cultura buscava o corpo sadio ligado à sabedoria, não se admitindo nenhum tipo de deficiência entre eles (Monteiro, 2009; Schmidt, 2011). Para a sociedade grega, as pessoas com deficiência não tinham utilidade, já que se admitia a necessidade de um corpo “perfeito”.

Em Esparta e Atenas, as crianças com deformidades física, sensorial e mental eram colocadas em uma posição subumana, isto validava o abandono ou morte. Essa prática corroborava com os ideais atléticos, do padrão de beleza estabelecido e das classes sociais que promovia uma organização sociocultural dos locais. Em Esparta, ao serem sacrificadas, as pessoas com deficiência eram jogadas do alto das montanhas enquanto em Atenas acontecia o abandono em praças públicas ou em campos (Brasil, 2008). Percebe-se que há uma variação na forma de tratamento das pessoas com deficiência, dependendo da sociedade, como se segue o caso da civilização romana, que durante um período segregou tais pessoas.

Na Roma Antiga, as crianças consideradas “defeituosas” também não tinham valor, assim como na Grécia. Era comum em algumas localidades a permissão para que estas pessoas fossem mortas ou submetidas a procedimentos de purificação, com o intuito de livrá-los de maus desígnios (Amaral, 1994; Negreiros, 2014). Com a permissão concedida pelo governo romano, caso a morte não fosse uma opção viável, o abandono era permitido, ocorrendo geralmente às margens do rio Tibre. Entretanto, famílias da plebe costumavam recolher esses indivíduos para que posteriormente fossem colocados para pedir esmola ou servirem como

bobos para o entretenimento da corte e, ainda, trabalharem nos circos romanos (Kanner, 1964; Aranha, 2000; Corrêa, 2004; Pereira; Saraiva, 2017).

Como mencionado anteriormente, a sobrevivência dessas pessoas não se dava apenas por efeito da caridade, mas por questões comerciais. A população romana tinha o hábito de frequentar casas de prostituição, como os bordéis e ambientes onde a pessoa com deficiência era usada como divertimento, sendo humilhada e sofrendo com a prostituição. Nestes locais, não havia distinção em relação às pessoas cegas, surdas, com deficiência intelectual, com deficiência física e outros tipos de “má formação”, todos estavam sujeitos a esse tipo de serviço degradante (Silva, 1987; Negreiros, 2014).

Com o surgimento do Cristianismo, ligado diretamente ao Império Romano, surgiu uma nova imagem da deficiência dentro desta tradição. Abordando esta questão de forma menos cruel, colocando em evidência o conceito da caridade conectada a religião. A vida dos romanos passa a ter uma nova dinâmica, com conceitos que antes eram ignorados e desprezados, a exemplo da filantropia². As dificuldades que eram vividas pelas pessoas com menos privilégios socioeconômicos, como pessoas com deficiência, mendigos, pobres e idosos, foi ao encontro com o nascimento dessa nova ideologia cristã, pregadora do bem, da ajuda ao próximo e aos necessitados. Naquele momento, as pessoas com deficiência começaram a ser categorizadas como “presente de Deus”, “anjo(a)”, “iluminado(a)” (Carvalho, 2004; Fernandes, 2011; Negreiros, 2014; Strelhow, 2018).

A emergência do Cristianismo na sociedade ocorreu por meio da ascensão do Império Romano, que se destacava pela superioridade material e bélica em relação a outros impérios. Essa supremacia evidenciou uma realidade única, fundamentada em bases sólidas, contribuindo para o surgimento de uma religião que se opunha às práticas de infanticídio. Apesar de enfrentar séculos de lutas e alcançar muitas vitórias, os líderes vaidosos do império mantinham sua autoridade por meio da força de uma legião bem treinada e equipada. Foi nesse contexto que um grupo de pessoas simples, com pouca cultura e de origem judaica, emergiu e impactou a humanidade, iniciando uma transformação significativa que alterou todo o curso histórico do mundo por meio do Cristianismo (Silva, 1987).

Embora naquele novo cenário existisse a ideia da caridade, como consequência do fortalecimento da Igreja Católica, um novo panorama político e religioso surgiu e se instaurou, pautado na ideia de caridade, movimentando toda a sociedade, pois o povo ficava com o trabalho e o clero e a nobreza com a prosperidade financeira e o poder (Mazzotta, 1996; Aranha,

² Com o advento do Cristianismo a ideia de filantropia passa a ser incorporada sobretudo pela Igreja Católica, como ferramenta de desenvolvimento da caridade (SILVA, 1987).

2005). Imprescindível mencionar que a doutrina cristã corroborou com uma ampliação da visão desta população, com uma discreta melhoria em relação à forma como os “deficientes” eram tratados, pois mesmo que o distanciamento social ainda existisse, o sacrifício/abandono não era apoiado, portanto, deixou de ser praticado em grande escala. Mesmo com a existência da discriminação, o medo do castigo de Deus produzia uma caridade forçada nas pessoas a partir daquele momento (Pessotti, 1984; Silva, 2010).

Com efeito do que já foi mencionado anteriormente acerca da imagem da deficiência dentro da tradição cristã, é indispensável apresentar algumas conceituações que caracterizavam a pessoa com deficiência naquele período, através das relações desenvolvidas por meio da Igreja. Considera-se que alguns destes conceitos podem ter influenciado a forma como as pessoas com deficiência são identificadas na atualidade, onde é comum 33ceita33da-las como “anjo(a)”, “iluminado(a)”, “presente de Deus” e “especial”, depositando desta forma, uma concepção mística e mitológica (Maranhão, 2005; Strelhow, 2018). Estas formas de tratamento eram colocadas como uma maneira de resolver o desapontamento perante as expectativas fracassadas dos pais que idealizavam o filho(a) de forma diferente (Buscaglia, 1993; Miranda, 2003; Pereira, 2006; Sassaki, 2010; Santos, Aureliano, 2012)

A partir do século XII, a Inquisição da Igreja Católica e a Reforma protestante oportunizaram à Igreja um maior poder durante cinco séculos, embora como consequência tenha gerado inúmeras contradições no que tange ao discurso religioso e às ações do clero, analisadas como abusivas e resultando em divergências dentro e fora dos próprios templos. A ameaça ao poder da igreja foi eminente, gerando um momento de tensão e sendo colocado como um dos piores momentos da história deste domínio, pois a mínima suspeita de posicionamento contrário era considerada condenatória e levava à perseguição e extermínio, inclusive pela morte na fogueira. Em documentos da Igreja consta que a pessoa com deficiência mental era colocada como ameaça, pois no plano religioso e da metafísica, esta pessoa era considerada “demoníaca” (Aranha, 2005; Silva, 2008; Araújo, 2010; Fernandes, 2013).

Seguindo esta linha, relacionada à visão caritativa que a Igreja desdobrou sobre as pessoas com deficiência, na Idade Média o abandono delas passou a ser condenatório e esta parcela da população passou a ganhar abrigo em asilos e especialmente em conventos. Contudo, era comum ainda a crença de que a deficiência se tratava de um castigo divino, pelos pecados que haviam sido cometidos pelos pais, o que consequentemente gerava uma hostilidade e preconceito (Aranha, 2005; Bergamo, 2010; Silva, 2010).

Após esse período de influência da igreja houve o desencadeamento da Revolução Burguesa, que derrubou o poder religioso. A partir daquele momento, a deficiência passou a ser

vista sob nova perspectiva, ligada à natureza orgânica, produto de causas naturais, ocorrendo então tratamento por meio da magia, alquimia e da astrologia. Mas no século XVII a medicina avançou e conseguiu elucidar a tese da organicidade, defendendo que as deficiências são causadas por fatores naturais e não transcendentais ou espirituais, favorecendo o tratamento das pessoas com deficiência alinhada com a tese do desenvolvimento por estimulação (Aranha, 2000, 2005; Belther, 2017).

Com a chegada da ciência moderna, novas ideias surgiram referentes à natureza orgânica da deficiência e o entendimento dela como “problema” médico, fortalecendo a tese da organicidade. Desta maneira surgem as primeiras ações direcionadas para um tratamento médico, explicando as possíveis causas das deficiências, buscando as causas biológicas associadas, o que consequentemente contribuiu de forma direta para o surgindo do “modelo médico” (Aranha, 2005; Mazzota, 2011).

Naquele período, a medicina passou a assumir uma posição de “técnica de saúde”, onde ampliou sua influência nas esferas administrativas e em diferentes faces do poder, projetando uma espécie de ascendência político-médica em detrimento de uma parcela da população que se encontrava com inúmeras prescrições que não estão ligadas somente as doenças, mas as formas de existência e do comportamento (Foucault, 1984). Com a substituição de Deus pela ciência como referência, esta última tornou-se predominante. Os métodos científicos que surgiram foram resultado de uma filosofia humanística, na qual o homem passou a ser compreendido como um ser racional. Esse cenário proporcionou a abertura para estudos em torno das deficiências (Dornelles, 1988; Touraine, 2002).

Todas as transformações ocorridas na idade moderna colaboraram para uma atenção mais humanizada quanto à pessoa com deficiência e neste contexto surgiram os hospitais, abrigos e asilos com o objetivo de atender aos pobres e enfermos, sobretudo os “deficientes”, que faziam parte do grupo marginalizado (Aranha, 2005; Maranhão, 2005). Embora houvesse mudanças significativas, boa parte da população não tinha acesso às novas interpretações sobre deficiência. A falta de disseminação dessa concepção contribuiu com a manutenção da imagem da pessoa com deficiência como ser incapacitado e inválido, como consequência disso essa visão colaborou para uma sociedade omissa em relação ao atendimento das necessidades específicas deste grupo. Somente após o século XVIII a sociedade começou a se organizar, propondo ações e medidas que pudessem viabilizar um melhor atendimento das pessoas com deficiência, os primeiros movimentos ocorreram na Europa, posteriormente nos Estados Unidos, Canadá e em outros países (Corrêa, 2004).

Na Europa, surgiram locais específicos destinados à proteção e assistência de cegos, surdos, idosos e mutilados provenientes das grandes guerras. A ortopedia, um segmento da medicina, estava avançando para aprimorar a reabilitação e o tratamento de pessoas com lesões corporais. Isso respaldava a ideia de que, além dos cuidados médicos, essas pessoas necessitavam de serviços especiais para possibilitar a continuidade de sua jornada como ser humano, garantindo-lhes condições para desfrutar plenamente de suas vidas (Silva, 1987).

No início do século XX, ocorreu um evento histórico que representou um marco na humanidade, marcado pelos avanços que culminaram em segregação e morte para milhares de pessoas, incluindo aquelas com deficiência. Esse episódio foi desencadeado pelo estabelecimento do regime totalitário na Alemanha nazista, que desenvolveu e promoveu um programa de Eugenia conhecido como “vida que não merecia ser vivida”. Os alvos desse programa incluíam pessoas com deficiências físicas e mentais, doentes incuráveis, idosos, assim como judeus, negros, pessoas com trissomia 21 (síndrome de *Down*), entre outros (Robert, 1988; Ryan, Schuchman, 2002).

Como desdobramento da modernidade, surgiu uma atenção especializada, iniciando os estudos que são específicos para cada tipo de deficiência, onde a biologia ganhou campo de conhecimento, fornecendo a participação médica voltada à reabilitação das pessoas com deficiência. Mesmo com o aparecimento do método científico, a forma como a classificação das deficiências era feita ainda se encontrava impregnada do modelo médico, com noções de patologia, colocando a doença e o tratamento em evidência. A criação divina perde lugar para a fatalidade hereditária ou congênita, com isto o médico é o novo detentor do destino da pessoa com deficiência, pois é ele quem julga, salva ou condena (Pessoti, 1984).

Considerando os progressos na área da medicina e as mudanças na abordagem de tratamento para pessoas com deficiência, que passaram a ser examinadas sob uma ótica médica, afastando-se da perspectiva divina, emerge a criação de hospitais psiquiátricos. Essas instituições tinham como propósito afastar essas pessoas da sociedade, não proporcionando tratamento, mas, pelo contrário, fortalecendo a visão médica que permeava esse método. Isso resultou na continuação de um padrão de segregação social, sem contribuir para a promoção da diversidade humana (Lima, 2021).

Após a Segunda Guerra Mundial, a organização e fundação do Estado de Bem-Estar Social nos países da Europa, elevou a preocupação com assistência, qualidade de tratamento que a população de forma geral recebia, incluindo as pessoas com deficiência. Surgiu, então, as políticas e programas de assistência, no intuito de atender a população pobre, os idosos, crianças em desvantagem social e pessoas com deficiência, em especial as vítimas de guerra e

mutilados. Aumentou significativamente o número de pessoas com deficiência após a implementação das políticas assistencialistas, o que contribuiu para que a Organização das Nações Unidas (ONU) se envolvesse na discussão sobre a necessidade de tais políticas (Garcia, 2011).

Frente a essas práticas de segregação e preconceito que foram utilizadas na pré-história, na idade antiga, idade média, idade moderna e na contemporaneidade, com a chegada do modelo social, muitas pessoas com deficiência que tiveram por séculos os seus direitos fundamentais negados, marcados por uma segregação e exclusão, passam a serem sujeitos ativos que buscam o pleno desenvolvimento, participando dos espaços e ampliando a luta por seus direitos através dos movimentos sociais.

Dentro desse contexto de mudanças frente à forma como a pessoa com deficiência era percebida na sociedade, saindo de um status passível para a construção de uma representatividade com voz e altivez dentro dos movimentos sociais. Inicialmente, apoiadas por cuidadores e familiares, as pessoas com deficiência, em busca de uma participação efetiva, conquistaram direitos ao longo de um histórico marcado por exclusão. Esse processo foi conduzido de maneira democrática, por meio de lutas e da redefinição de espaços, com a colaboração dos movimentos sociais.

2.2 Pessoas com deficiência: da invisibilidade à cidadania por meio dos movimentos sociais a partir de 1960 no Brasil

A diferença presente entre os seres humanos tem sido por séculos pretexto por parte de grupos hegemônicos para a exclusão e diversas formas de segregação em relação às pessoas com deficiência e outros grupos minoritários, colocando-as em alguns momentos históricos como um risco à sociedade, doentes e incapazes. Tais situações manifestam a opressão daqueles que são detentores do poder sobre os indivíduos em situação de vulnerabilidade. Uma longa trajetória representa o percurso da invisibilidade à cidadania, desde as medidas caritativas e assistencialistas, mantendo as pessoas com deficiência isoladas no seio familiar ou, em instituições de confinamento, mantendo-as distante seus direitos civis (Maior, 2016).

Há registro de instituições de amparo a pessoas com deficiência no Brasil desde o período Imperial no século XIX, como o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto de Educação de Surdos – INES) e Imperial Instituto de Meninos Cegos, órgãos assistencialistas e psiquiátricos. Tais organizações faziam parte de um movimento mundial pautado em uma visão higienista, com a finalidade de retirar as pessoas com deficiência do convívio social, com

uma finalidade assistencialista direcionada para a correção da deficiência, sem valorizar a dignidade e autonomia das pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

Entre 1850 e 1920 houve um aumento significativo no número de instituições segregacionistas e este processo foi paralelo ao ensino regular, por exemplo, apresentando como consequência o isolamento daqueles que eram considerados anormais. A partir da última década do século XIX o modelo segregacionista utilizado se constituiu como inadequado, inclusive para a educação das pessoas com deficiência, pois não oferecia autonomia e socialização. Paralelamente este foi um período relevante para a formação das discussões acerca da incapacidade, inferioridade e das pessoas com deficiência, pois as instituições que abrigavam, ao mesmo tempo, reforçavam o estigma daqueles com corpos considerados anormais, dependentes de medidas caritativas (Pereira, 2006; Mazzota, 2011).

A sociedade civil também organizou as próprias iniciativas no início das primeiras décadas do século XX no Brasil República, como as Sociedades de Pestalozzi (década de 1920). Além disso, vários centros de reabilitação emergiram como consequência do surto de poliomielite que atingiu o Brasil em 1950, como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) que foi construída para o auxílio no decorrer do surto. A ABBR passou a executar suas ações de cunho assistencialista a partir de 1954, voltadas para o amparo de pessoas com deficiência mental, atualmente reconhecida como deficiência intelectual pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e a Organização Mundial da Saúde, que realizaram um evento em Montreal, Canadá, em outubro de 2004. Evento este que o Brasil participou e onde foi aprovado o documento *Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual* (Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual, 2004). Desta forma, estes centros adotaram formas de terapias desenvolvidas na II Guerra Mundial (Pereira, 2006; Beck, 2007; Crespo, 2009; Lanna Júnior, 2010; Beltrami; Moura, 2015; Maior, 2017).

Neste mesmo movimento, surgiram às primeiras organizações conduzidas pelas próprias pessoas com deficiência, em sua maioria sem sede própria, estatuto, ou algo que garantisse uma formalidade, com o objetivo de auxílio mútuo e discussão de políticas entre as pessoas com uma mesma deficiência. Essa ampliação das associações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência, surgiu colocando-os contrários às associações prestadoras de serviços a esse público. Tal contexto desenvolveu um processo político em prol dos direitos humanos, como consequência disso, o movimento ganhou visibilidade no final da década de 1970 (Lanna Júnior, 2011; Freire, 2020).

Após o surgimento da primeira associação para pessoas com deficiência outras vieram e estas pautavam ainda seu atendimento correspondendo ao modelo biomédico da deficiência,

interpretando desta maneira a deficiência como uma consequência de um acidente ou doença, gerando uma incapacidade a ser superada através de um tratamento. Este modelo tem ligação com a integração social e aos esforços que o indivíduo deve fazer para atender aos padrões estéticos que a coletividade impõe. Ou seja, naquele período, eram desconsideradas barreiras existentes dentro do contexto social e situando a limitação funcional direcionada ao indivíduo, sem considerar o seu contexto (Sassaki, 2003; Maior, 2017).

A conquista dos direitos das pessoas com deficiência é considerada uma história recente em comparação aos séculos anteriores de exclusão, e pode ser dividida, de acordo com Maior (2017) em duas fases. No seu andamento inicial há um envolvimento e condução pelas famílias e pelos profissionais ligados ao atendimento deste público e, em seguida, as próprias pessoas com deficiência protagonizaram o movimento, apoiadas por familiares. Em ambos os períodos, foi possível notar a efervescência das instituições da sociedade civil que lutavam por espaço para as pessoas com deficiência, visando um protagonismo frente às esferas políticas. Os movimentos sociais buscavam vencer a discriminação e a indiferença por parte dos governos (Maior, 2016, 2017).

A partir das décadas de 1960 e 1970 os movimentos sociais intensificaram a luta pelos direitos humanos, sobretudo no Reino Unido e nos Estados Unidos, amparados por ativistas e teóricos dos movimentos sociais das pessoas com deficiência que buscavam questionar o conceito de normalidade frente à deficiência, contestando desigualdades e segregações (Mendes, 2006; Pereira, 2006; Diniz, 2007; Diniz; Barbosa; Santos, 2009; Maior, 2016). Com isto, a pessoa com deficiência não pode ser colocada como doente, pois as limitações surgem das barreiras que aparecem em contato com o meio social e não das particularidades físicas do indivíduo. Uma sociedade homogeneizadora, que construiu ao longo da história marcadores culturais e sociais, que estão ligados ao tempo e espaço (Chaves, 2020).

O surgimento do modelo social da deficiência é fruto de lutas intensas contra o modelo biomédico. Este modelo está baseado na condição de interação entre a sociedade e o indivíduo com limitação funcional, pois as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, cidadãos que requerem a garantia de acesso aos suportes sociais que sejam indispensáveis a independência e a autonomia (Palacios, 2008; Maior, 2016). Com a chegada deste novo panorama as discussões passam a ser entorno das barreiras sociais que limitam a capacidade de uma pessoa, colocado como uma construção coletiva e não mais usando a deficiência como problema do indivíduo (Weneck, 2008; Lima, 2021).

Uma das primeiras ações advindas dos militantes, estudiosos e ativistas que lutavam pelo modelo social da deficiência questionava as terminologias que estavam ligadas às pessoas

desse público, levantando denúncias sobre como a denominação do grupo sempre esteve submetida ao controle e à estigmatização. Para os teóricos sociais o ponto de partida é que, como a deficiência se trata de uma construção sociocultural, tornava-se relevante demonstrar como tal apropriação simbólica da classificação se desdobrava nas interações humanas, sendo utilizado principalmente a linguagem e a ideologia que circulavam e contribuíam para tal sistema de opressão (Honneth, 2003).

Tratar sobre conceitos, classificações e taxonomias em relação às pessoas com deficiência remete a questões sensíveis para com a população com restrições físicas, sensoriais e mentais, segundo os ensinamentos de Nietzsche (1998) acerca do corpo, os conceitos desmerecem a história e são limitações semânticas. Isto está relacionado com a forma como as pessoas com deficiência foram tratadas ao decorrer do tempo, colocadas como indivíduos inválidos, incapazes e incapacitados, excepcionais, defeituosos portadores de necessidades especiais, portadores de deficiência e pessoas com deficiência. A discussão sobre a terminologia correta não se trata de fetichismo conceitual, pois que está ligada a representatividade deste público no mundo social e político. Toda linguagem tem em si uma forma de poder (Muller, 1995).

Além da importância de discutir as terminologias para além das questões conceituais, torna-se necessário em razão da identidade e da busca por reconhecimento (Honneth, 2003). Nesse sentido, percebe-se que o modelo social buscou reescrever os papéis sociais da pessoa com deficiência. Para que tal mudança pudesse acontecer, era necessário que um primeiro passo fosse tomado de forma emergente: ressignificar a deficiência (Chaves, 2020). O modelo social é denominado como movimento de politização da deficiência, pois o caminho para a ressignificação da semântica médica se dá através da esfera política, onde as pessoas com deficiência deixaram de ser colocadas como objetos da medicina, assumindo uma posição de indivíduos com direitos e vítimas de um modo de opressão latente: a estigmatização. Com isto, este modelo visa contemplar as especificidades de cada segmento (Barnes; Barton; Oliver, 1998; Sassaki, 2003; Berman-Bieler, 2005).

Como frutos disso, ainda na década de 1970 os movimentos pautados no modelo social ganharam espaço e fomentaram resistência, com políticas de ações estratégicas para alcançar o público das pessoas com deficiência, demonstrando o contraste entre as associações *para* atendimento e associações *de* pessoas com deficiência, corroborando com o protagonismo e autonomia que fazia parte deste movimento para a emancipação da tutela daqueles que estiverem presentes no início dos movimentos (Mendes, 2006; Lanna Júnior, 2010; Gadelha; Crespo; Ribeiro, 2011).

Mesmo sob a influência do processo de redemocratização, lutando pelo fim da ditadura militar nas décadas de 1970 e 1980, este momento é pautado como um marco no movimento político das pessoas com deficiência no Brasil, pois se percebe um crescimento no protagonismo referente às mobilizações pelos direitos, tornando-se um momento em que se tornaram agentes de suas próprias ações e, buscando dissolver o histórico de invisibilidade e tutela ao qual estavam direcionados, lutavam contra a segregação social, desconstruindo valores que eram pautados na desigualdade (Lanna Júnior, 2010; Cabral Filho; Ferreira, 2013).

Sob esse protagonismo, foi notada uma agitação dos movimentos sociais onde estiveram junto aos setores da sociedade que buscavam a redemocratização do país e permaneceram presentes nas discussões em relação às políticas públicas no setor da educação, saúde e trabalho. Em 1981, aconteceu o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, e, a partir deste marco, passou-se a constatar uma crescente luta pelos interesses deste público. Neste primeiro momento, as principais pautas foram debatidas em relação às questões arquitetônicas, em relação à acessibilidade, discutindo ainda a relevância da Língua de Sinais e do Braille, como formas de inclusão das pessoas com deficiência (Crespo, 2009; Júnior; Martins, 2010; Sassaki, 2010; Rocha *et al.*, 2011; Bernardes, 2011; Cardozo, 2017).

Ainda na década 1980, o movimento das pessoas com deficiências no Brasil passou por uma reorganização política e organizacional que definiu a divisão dos grupos por tipos de deficiência, pois existia uma necessidade de discussões específicas, o que não poderia ser discutida em uma única linha. A ideia era discutir as especificidades de cada tipo de deficiência, para melhor promover ações que pudessem ultrapassar as barreiras específicas. A partir daquele momento, criaram-se federações nacionais por tipos de deficiências, com o intuito de fortalecer as especificidades de cada organização, buscando amparar de forma mais particular as reivindicações de cada categoria (Lanna Júnior; Martins, 2010).

Era possível notar a efervescência dos movimentos sociais na década de 1980 no Brasil, sobretudo após o fim da ditadura militar, onde se instaurou uma expectativa referente ao novo sistema democrático que se consolidaria para a construção da nova Constituição, intitulado pela sociedade civil organizada como movimentos pré-constituintes. O movimento das pessoas com deficiência esteve presente neste processo, angariando que suas demandas fossem inseridas no texto constitucional, após 21 anos de repressão do Estado, a esperança dos brasileiros estava em torno desta nova Carta Magna (Lanna Júnior, 2010).

A *fase heroica* do movimento das pessoas com deficiência incide com o mandato do general João Batista Figueiredo (1979-1985). Foi durante o governo de Figueiredo que se deu a continuidade a uma abertura política, que foi iniciada durante o governo de Ernesto Geisel

(1974-1979), onde foi promulgada a Lei de Anistia. Foi naquela fase que as reivindicações começaram a crescer e aconteceu, então, o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência, que se realizou entre 22 e 25 de outubro de 1981, em Brasília. Este evento tornou-se um momento histórico, pois reuniu mais de 500 participantes para discutir a política nacional sobre a pessoa com deficiência (São Paulo, 2011).

A partir deste evento, um sentimento de pertencimento a um grupo, foi gerado, o que promovia um fortalecimento frente às batalhas e conquistas (São Paulo, 2011). Segundo Figueira (2008) foi a partir daquele momento que a pessoa com deficiência que se encontrava em um estado de segregação e caminhava sozinha, iniciou uma organização que visava à busca política de seus direitos e de espaço dentro da sociedade civil (Gadelha; Crespo; Ribeiro, 2011).

No âmbito federal, em 1986 foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que teria como responsabilidade a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, em 1999, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) (Maior, 2017). Em 1987 ocorreu a Assembleia Constituinte Nacional para a discussão de várias pautas referentes à pessoa com deficiência, onde as associações ligadas a este grupo forneciam temáticas para o debate frente às especificidades e particularidades de cada grupo, pois o texto gerado destas discussões seria incluído na Constituição Federal de 1988 (Lanna Júnior, 2010; Cardozo, 2017).

As conquistas mais relevantes alavancadas pelos movimentos sociais na década de 1980 estão ligadas a atuação no processo constituinte, onde não foi permitido que houvesse uma seção para as pessoas com deficiência e, sim, a inserção nos diversos capítulos da *Constituição de 1988* dos seus direitos, mas que não deixa de ser um marco para o momento em questão (Maior, 2017). Embora as pessoas com deficiência tenham participado das discussões acerca da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), os assuntos que eram relacionados ao grupo foram discutidos na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, que se encontrava subordinada à Comissão da Temática da Ordem Social (Lanna Júnior, 2010).

Com a Carta Magna (Brasil, 1988), a deficiência passou a ser uma questão incorporada à proteção social pública e expressa de forma transversal em todo o texto constitucional, o que demonstrou uma igualdade em relação aos demais cidadãos. Desta maneira, com a promulgação da Constituição uma série de direitos das pessoas com deficiência foram definidos, evidenciando o reconhecimento da responsabilidade que o Estado deveria possuir em relação a proteção e integração social nas mais variadas áreas, como na assistência social (art. 203, IV e V); educação (art. 208, II); saúde (art. 23, II); trabalho (art. 7º, XXXI e art. 37, VIII); e

acessibilidade (art. 227, §2º e art. 244). Outras regulamentações mais específicas ocorreram nos anos seguintes (Imperatori; Neves, 2019).

As propostas que foram implementadas a respeito das pessoas com deficiência na Constituição Federal de 1988, resultou na construção de políticas sociais que pudessem garantir alguns direitos. Tais propostas iam de encontro ao rompimento do modelo de tutela que foi usado durante muitos séculos, promovendo uma ruptura com o viés caritativo. Como resultado dessa articulação, há o respaldo político e o reconhecimento das propostas implementadas por toda a sociedade brasileira. Todos os artigos da Constituição relacionados à pessoa com deficiência indicam formas de proteção social para esse grupo, sendo estabelecidos por meio das lutas e aspirações dessas pessoas (Cabral Filho; Ferreira, 2013).

Findada a fase de sistematização do texto da Constituição que seria votada em plenário, as propostas do movimento das pessoas com deficiência não foram incorporadas da forma adequada e esperada. Decorrente deste cenário o movimento preparou um projeto de Emenda Popular para que o texto fosse alterado, com as campanhas em todo o Brasil foi possível recolher as 30 mil assinaturas necessárias para submeter à ANC (Lanna Júnior, 2010). A Emenda Popular nº PE00086-5 foi submetida à ANC sob a responsabilidade de três organizações do movimento das pessoas com deficiência, Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (Onedef), a Associação Nacional dos Ostomizados e o Movimento de Defesa das Pessoas Portadoras de Deficiência (MDPD), contando com 32.899 assinaturas. A proposta tinha 14 artigos sugerindo alterações no texto da Constituição, com os mais variados temas, desde a acessibilidade, igualdade de direitos, educação básica e trabalho (Lanna júnior, 2010).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação foi oficialmente estabelecida como um princípio e direito universal (art. 205). O foco predominante era a implementação de um sistema educacional abrangente para atender a toda a população. Contudo, apesar do contínuo debate sobre a igualdade de direitos, verificou-se que, no caso das pessoas com deficiência, essa realidade não se refletia na prática, especialmente no âmbito acadêmico e no mercado de trabalho.

No que diz respeito à educação das pessoas com deficiência, Lima e Hermida (2022) esclarecem que a obrigatoriedade da matrícula de crianças com deficiência no sistema regular de ensino brasileiro foi instituída no final da década de 1980, por meio da promulgação da Lei nº 7853/89. Além disso, salientam que, conforme essa legislação, a recusa de matrícula para alunos com deficiência constitui um crime, sujeito a uma pena de reclusão de dois a cinco anos. Nesse período, notou-se um aumento nos movimentos sociais que buscavam os direitos das

peças com deficiência, destacando-se a luta pela inclusão na sociedade, liderada pelas próprias pessoas com deficiência e seus familiares (Abrão; Souza, 2012).

Até meados da década de 1990, o governo brasileiro implementou políticas assistencialistas direcionadas à população em geral por meio da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Fundada em 28 de agosto de 1942 por Darcy Vargas, então primeira-dama, a LBA transformou-se em uma instituição da sociedade civil com o propósito de “congregar as organizações de boa vontade”. Observa-se uma inclinação para estabelecer um suporte institucional separado para lidar com os excluídos, seja como uma entidade específica no aparato governamental, seja como um programa especial dentro das organizações já existentes (Sposati, 2008).

Nesse cenário, a deficiência, abordada por meio dessas políticas assistencialistas, era interpretada como decorrente de doença ou acidente, gerando a necessidade de reabilitação diante de uma incapacidade a ser superada. Essa perspectiva estava alinhada ao modelo biomédico da deficiência (Maior, 2017). A inclinação para manter uma abordagem assistencialista, conforme os princípios do modelo biomédico, refletia a resistência da sociedade em adotar transformações em suas estruturas e atitudes em relação à inclusão das pessoas com deficiência (Sasaki, 2003).

Era possível observar progressos nas políticas de inclusão, especialmente após a publicação de documentos internacionais fundamentais, tais como a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que orientam a garantia dos direitos educacionais, estabelecendo a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional, independentemente da condição física, intelectual, social e emocional do indivíduo, e promovendo discussões sobre a educação inclusiva para pessoas com deficiência. A convenção mencionada buscou defender o direito à educação para pessoas com deficiência, e durante o encontro internacional, foi elaborada a *Declaração de Salamanca* (1994) considerado um dos documentos mais importantes sobre a educação inclusiva, garantindo a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional, contribuindo para a melhoria do acesso à educação para os indivíduos desfavorecidos.

No âmbito da política educacional brasileira, apesar das modificações na estrutura administrativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em relação à educação especial, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi publicado o documento denominado “*Política Nacional de Educação Especial*” (Brasil, 1994). Este documento tinha como propósito assegurar o atendimento educacional às “[...] pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como

orientar todas as atividades que garantem a conquista e a manutenção de tais objetivos” (Referência, página ou artigo).

Essa política adotou a nova terminologia, substituindo o termo “excepcional”, em conformidade com os padrões internacionais mencionados anteriormente. Segundo Góes (2009, p. 24), essa política tem como fundamentos a “Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Decenal de Educação para Todos e o Estatuto da Criança e do Adolescente”. Embora faça referência à educação inclusiva em seu discurso, a política estabelece que o atendimento aos alunos seja realizado “preferencialmente na rede regular de ensino”, embasando-se no princípio da integração (Garcia, 2004). Os alunos podiam ser atendidos na classe regular, na classe especial, na classe hospitalar, no Centro Integrado de Educação Especial e na Escola Especial.

A Conferência dos Direitos da Criança para o século XXI reconheceu o ano de 1996 como *Ano Internacional contra a Exclusão*, evento realizado em Salamanca, na Espanha. Com o objetivo de discutir sobre a Educação para o século seguinte, apresentando em sua fundamentação que a educação tem por intenção transmitir conhecimentos teóricos e técnicos, estabelecendo uma relação de alcance para todos. Os sistemas de educação devem segundo este ano se encontrarem baseados nas diversidades e em espaços democráticos, sendo ferramentas para o combate à discriminação (Soares; Paulino, 2009).

Neste mesmo ano, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9.934/96 (Brasil, 1996), em seu artigo 58, esclarece que a Educação Especial se trata de uma modalidade de educação escolar e que esta deve ser oferecida preferencialmente na rede de ensino regular, para pessoas com deficiência. Outro evento de suma importância é a Convenção de Guatemala (1999) que teve como objetivo frisar as premissas anteriores, buscando orientar sobre as formas de eliminar a discriminação direcionada para a pessoa com deficiência (Ciantelli, 2020; Oliveira; Ferrão, 2021).

É importante ressaltar que as pessoas com deficiência buscavam por intermédio dos movimentos sociais, abordarem a deficiência de uma forma diferente da perspectiva religiosa e médica. Este anseio por uma mudança gerou uma cobrança ao Estado para que políticas públicas viessem a garantir oportunidades e direitos. Consequentemente aspiravam por uma visibilidade maior do grupo, uma inclusão social e autonomia para que pudessem conduzir a própria trajetória de vida (Crespo, 2009).

Em 1999, um evento significativo de natureza internacional ocorreu com a ratificação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, comumente referida como a Convenção da Guatemala.

Os termos estabelecidos por essa Convenção passaram a ter eficácia no Brasil por meio do Decreto Legislativo No 198/2001. A essência dessa Convenção está fundamentada no compromisso de eliminar a discriminação, alinhando-se aos princípios estabelecidos na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, que preconiza o respeito pelos direitos e liberdades individuais (Brasil, 2001^a). Esse comprometimento desencadeou desdobramentos na luta contra práticas pedagógicas que possam favorecer a segregação e discriminação de pessoas.

Foi promulgado em 1999 o Decreto No 3.298, estabelecendo a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, com o intuito de garantir o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. No tocante à educação, o decreto define a Educação Especial como abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a Educação Profissional, com o princípio da equiparação de oportunidades. Nesse mesmo ano, a Câmara de Educação Básica (CEB) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, por meio do Parecer CEB No 16/1999, reforçando o compromisso dos órgãos competentes em estabelecer um sistema nacional de certificação profissional fundamentado em competências (Brasil, 1999^a, 1999b).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CEB No17/2001, que aborda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O referido documento é amplamente abrangente, incorporando diversos textos normativos relacionados à educação especial. Ele propõe uma visão significativa da inclusão de alunos com deficiência que transcende a mera integração e presença física junto aos demais alunos. Essa abordagem contribui para uma revisão de concepções e paradigmas, aprofundando o debate sobre a necessidade de ações que vão além da lógica da integração. Adicionalmente, o parecer reitera a ideia de que a educação especial não se limita à educação básica, sendo transversal a todos os níveis de ensino (Brasil, 2001).

Após a emissão desse Parecer, no mesmo ano, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foram estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB No 2, de 11 de setembro de 2001. Essa Resolução normatizou o processo de matrícula de todos os alunos pelos sistemas de ensino, atribuindo às escolas a responsabilidade de buscar meios para garantir o atendimento adequado aos educandos com deficiência. Esse atendimento deveria ser realizado nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 2001b, 2001c).

No contexto da expansão das políticas educacionais brasileiras, destaca-se o Parecer No. CNE/CP 009/2001, que aborda as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, nos cursos de licenciatura e graduação plena.

Esse documento foi elaborado após extenso debate, minuciosamente descrito no abrangente texto do parecer, e está alinhado com a busca pela democratização do acesso à educação básica, assim como pelo aprimoramento de sua qualidade. Além disso, defende a necessidade de uma abordagem inclusiva, respondendo a uma política que atenda aos alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, a formação dos professores deve contemplar aspectos relacionados ao entendimento da educação desses educandos (Brasil, 2001d).

A exemplo disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) é fruto dos movimentos do grupo para o fortalecimento dos direitos civis, sociais, econômicos e políticos. Foi adotada pela Assembleia Geral pela ONU em 13 de dezembro de 2006 e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 8.949, em 25 de agosto de 2009 (Garcia, 2011). Esta convenção apoiou o conceito de deficiência que reconhece as situações de opressão vivenciadas pelas pessoas com impedimentos. Esse novo conceito leva em consideração que a ideia de impedimento como sinônimo de deficiência deve ser superada, onde através da restrição social percebe-se a desigualdade pela deficiência (Dhanda, 2008; Diniz; Barbosa; Santos, 2009; Rocha, 2016).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi adotada pela ONU como resultado de uma mobilização em conjunto deste público. É o mais recente tratado internacional de direitos humanos e teve a participação ativa dos movimentos sociais na sua fase de elaboração, sob o lema “*Nada sobre nós, sem nós*”, expressão difundida internacionalmente a partir de 1970. Apresentando uma série de medidas que deveriam ser cumpridas pelos governos e pela sociedade, com igual responsabilidade, visando à justiça social, como resultado de uma equiparação de oportunidades (Lanna Júnior, 2010; Maior, 2016).

O Governo Federal introduziu o Programa de Direitos de Cidadania das Pessoas com Deficiência em setembro de 2007, contemplando uma série de medidas abrangentes para esse segmento populacional, além de destinar recursos financeiros adicionais, conferindo maior relevância ao tema. Embora seja uma iniciativa relativamente recente, o programa se concentra principalmente na implementação e aceleração de aspectos já mencionados em legislações e programas anteriores. Portanto, destaca-se a importância de uma integração efetiva das medidas preexistentes para que a ação social alcance resultados concretos, evitando assim a mera formulação de novos programas e políticas que permaneçam apenas no âmbito teórico (Guedes; Barbosa, 2020).

Uma característica destacada nas políticas públicas brasileiras consiste na sua fragmentação, a qual, em determinadas situações, resulta em problemas decorrentes das

discrepâncias entre distintas agências de controle em assuntos burocráticos. Adicionalmente, ressalta-se a presença da descontinuidade administrativa como um atributo notório, em que as agências encarregadas frequentemente formulam políticas públicas alinhadas aos interesses de seus gestores, ocasionando a alteração dessas políticas a cada mudança de liderança. Uma terceira característica, especialmente nas políticas sociais, é a priorização do que é ofertado, sem uma devida consideração das necessidades dos beneficiários. Essa abordagem resulta em problemas relacionados à credibilidade governamental, à frustração da população, a desperdícios, entre outros. Outros aspectos relevantes englobam a focalização e a seletividade, pautadas nos princípios dos direitos universais.

Outro marco significativo no contexto educacional voltado para pessoas com deficiência é a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008. Essa política visa impulsionar a transformação das práticas pedagógicas, representando um avanço relevante no que concerne à inclusão, ao reconhecer as particularidades individuais de cada estudante. Dessa forma, ela advoga pelo direito de participar de um ambiente escolar caracterizado pela diversidade, isento de segregação e discriminação, ao mesmo tempo em que propõe mecanismos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à criação de espaços que ampliem as competências desses alunos (Brasil, 2008b; Fleith, 2011; Galvão; Beckman, 2016; Machado; PAN, 2012).

No Brasil foi congregada à legislação sendo colocada como marco constitucional pelo Decreto 6.949/2009, onde a terminologia que era usada anteriormente como deficiente fosse alterada para pessoa com deficiência (Brasil, 2009; Diniz; Barbosa; Santos, 2009). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece que as pessoas com deficiência têm direito de forma equitativa. Essa afirmação contesta a ideia de que uma vida com deficiência é menos valiosa, por conseguinte, não precisa ser protegida. A diferença contribui para os processos de construção humana. Dito isso, a deficiência não é um déficit que precisa ser eliminado (Dhanda, 2008). Assegurar o pleno exercício dos direitos e liberdades das pessoas com deficiência faz parte da gama de leis e decretos, com o objetivo de garantir por meio da diversidade humana, espaços democráticos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência trata-se da única convenção com o *status* constitucional, tendo como princípios: a autonomia, liberdade, não-discriminação, a inclusão e a participação efetiva, com o respeito pelas diferenças e a pessoa com deficiência como parte da diversidade humana. Esta convenção coloca a acessibilidade como um direito básico e princípio para a garantia dos direitos a serem respeitos, ultrapassando

a lógica da segregação que envolve a comunidade das pessoas com deficiência (Maior; Meirelles, 2010; Maior, 2017; Bezerra, 2014).

Segundo Maior (2016) a deficiência é um conceito que se encontra em evolução, multidimensional e a participação da pessoa com deficiência em comunidade depende da responsabilidade que a sociedade assume no processo de inclusão. O novo conceito adotado pela Convenção, como já mencionado anteriormente no corpo do texto, não se limita ao atributo biológico, se referindo à interação do indivíduo e as barreiras que podem auxiliar no processo de autonomia deste público, provendo acessibilidade e elementos de suporte como tecnologias assistivas.

O diálogo sobre a diversidade humana, o respeito às diferenças e a igualdade está inserido no paradigma dos direitos humanos conferindo à pessoa com deficiência dignidade, autonomia para fazer suas escolhas e direitos civis. Em 2009 surge a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, sendo conservada no Ministério dos Direitos Humanos em 2017. Esta secretaria tem como objetivo avaliar as leis e decretos que circulam, promovendo uma articulação frente às políticas que surgem (Maior, 2017).

Na busca por ampliar políticas, em 2015 é aprovada a Lei 13.146/2015, conhecida como a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”. Compreendendo que a sociedade brasileira ainda não reconhece a violência praticada para com as pessoas com deficiência, a lei citada anteriormente objetiva corrigir este panorama. Evidenciando o enfrentamento a discriminação de gênero e outras maneiras de exploração, violação e abuso contra as pessoas com deficiência. Este cenário demanda medidas que possam apurar, impedir, resgatar e apoiar as vítimas, denunciando os agressores, especialmente quando são membros da família ou cuidadores (Maior, 2017).

No que tange ao âmbito educacional, a LBI trouxe em seu Capítulo IV, dos artigos 27 ao 30, a garantia de políticas educacionais e espaços inclusivos no ambiente escolar. Tais espaços devem estar presente na rede pública de ensino e na rede privada, em todos os níveis de educação, conforme está previsto no art. 28º, em seu inciso I, intitulado “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015). O principal enfoque da LBI recai sobre sistemas de ensino inclusivos, visando proporcionar acesso e condições adequadas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior. No entanto, ao analisar mais profundamente a aplicação desses princípios no contexto do ensino superior, emergem questões críticas relacionadas à efetividade das medidas inclusivas. É imperativo destacar que, embora a LBI estabeleça diretrizes para a inclusão

educacional, a realidade no ensino superior frequentemente revela lacunas na implementação dessas políticas.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência e a LBI representam uma conquista importante no cenário das tensas lutas pelos direitos das pessoas com deficiência. A concepção de uma educação inclusiva no cenário brasileiro trata-se de uma luta constante, pelo fortalecimento dos direitos desse público. Não obstante, é imprescindível trazer para a discussão o Decreto nº 10.502/2020 que institui a Política de Educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. A proposta fere os direitos da pessoa com deficiência e afronta os princípios constitucionais, da Convenção Internacional das Pessoas com deficiência e da LBI, segregando, marando um período de retrocesso na educação inclusiva. Após sua publicação várias entidades científicas, pesquisadoras da educação especial e inclusiva, demonstraram as inconformidades da proposta com estudos e pesquisas acadêmicas (ABPEE; ANPED, 2020).

A proposta de “atualização” para a PNEE surgiu no cenário político subsequente ao golpe midiático, jurídico e parlamentar de 2016, que resultou na interrupção do governo de Dilma Rousseff e na ascensão de um novo bloco no poder, com Michel Temer assumindo a presidência da República. Esse novo bloco, constituído por frações apoiadas pela burguesia internacional, vinha se movimentando ao longo do tempo por meio de diversos dispositivos privados de hegemonia e intelectuais das diferentes frações de classe, que buscavam criar um consenso favorável à atualização da hegemonia burguesa (Casimiro, 2020). Esse bloco iniciou amplas reformas nas políticas sociais com o intuito de reestruturar a economia brasileira em favor do capital, dentro do contexto de acumulação flexível (Barcelos; Garcia; Lorenzini, 2022).

Essa emenda estabeleceu limites para os gastos, impulsionando reformas trabalhistas, previdenciárias e o fomento à terceirização, com reflexos também na área educacional. Diante desse cenário, “observa-se uma série de tensões políticas e sociais relacionadas à tentativa do Governo Federal de ‘atualizar’ a PNEEPEI de 2008, especialmente após alterações no Ministério da Educação” (Marinho-Araújo; Galvão *et al.*, 2022). Em 2018, o MEC apresentou uma proposta de reforma que visava, após uma década de implementação, ajustar a política de inclusão. Uma das mudanças principais consistiu na exclusão do termo “perspectiva da educação inclusiva” do nome da política, configurando um retrocesso.

As investidas contra a educação foram acentuadas durante o governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), um período político marcado por ataques constantes à democracia, aos direitos constitucionais e às políticas públicas, sobretudo na área da educação especial. Nesse contexto,

em 1º de outubro de 2020, foi promulgado o Decreto nº 10.502, publicado no Diário Oficial da União em 30 de setembro de 2020, o qual estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva com aprendizado ao longo da vida. De maneira abrangente, essa política buscava eliminar a obrigatoriedade das escolas regulares em matricular alunos com deficiência em instituições comuns, transferindo essa decisão para as famílias, ao mesmo tempo em que advogava pelo retorno das escolas especiais (Santos; Moreira, 2020).

Em 2020, o Decreto nº 10.502/2020 foi suspenso devido à sua consideração como inconstitucional e antidemocrático pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF). Posteriormente, foi revogado pelo atual presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 11.370, datado de 1º de janeiro de 2023, sendo uma das suas primeiras decisões após tomar posse. Essa medida foi recebida com entusiasmo por grupos de ativistas, profissionais da área da educação e pais de pessoas com deficiência (Brasil, 2020).

Outro episódio significativo durante o retorno de Lula à presidência foi a cerimônia de transmissão da faixa presidencial. O ex-presidente Jair Bolsonaro optou por não realizar a transferência tradicional da faixa presidencial, sendo este símbolo entregue ao novo presidente por membros da sociedade civil. Destacam-se entre esses representantes indivíduos ligados a grupos historicamente minorizados, com ênfase em povos indígenas, pessoas negras e pessoas com deficiência, temáticas consideradas prioritárias para o novo governo de Lula. Essa atitude simbolizou a sua recondução ao cargo presidencial pelo respaldo popular.

Em consideração aos recentes desdobramentos das políticas de inclusão, encontra-se em processo de apreciação na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 3035/2020, o qual abre espaço para a inserção de profissionais da área da saúde no ambiente escolar, delineando perspectivas para intervenções clínicas no contexto educacional. Este projeto de lei tem suscitado divergentes posicionamentos entre os especialistas. Uma corrente de análise sugere que tal medida pode resultar em situações de exclusão, pois não contempla todos os alunos com deficiência, focalizando suas ações principalmente nos estudantes com deficiência intelectual, notadamente aqueles com autismo, negligenciando as demais modalidades de deficiência.

Ademais, é pertinente salientar que o referido PL, o qual propõe alterações na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tramita sem a prévia instauração de debates e a efetiva participação da sociedade civil, em especial das Pessoas com Deficiência (PcD). Tal circunstância tem suscitado significativas manifestações por parte de diversas entidades representativas, tais como a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), a Associação Nacional para a Inclusão das Pessoas Autistas

(ANIA-BR) e a Comissão Nacional da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNPEEI) (Ventura, 2023).

No transcorrer do mês de julho de 2023, foi sancionada a Lei 14.624/2023, que promulgou a utilização do cordão de fita ornamentado com desenhos de girassóis para a identificação de indivíduos portadores de deficiências não aparentes. Esta legislação, promovendo modificações no Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI/2015), foi aprovada com o desiderato de simplificar o reconhecimento em âmbito nacional das pessoas com autismo, assim como aquelas que apresentam deficiências não visíveis, tais como surdez, deficiências cognitivas e limitações intelectuais. Destarte, a medida estabeleceu o cordão de fita adornado com desenhos de girassóis como símbolo nacional de identificação para pessoas com deficiências não aparentes (Brasil, 2023).

Os movimentos sociais contribuíram para que alguns direitos da pessoa com deficiência fossem alcançados, além de ampliar as discussões acerca da temática inclusiva, promovendo uma série de leis que dão garantias essenciais a este público, o ensino é uma destas formas que foi promovida através destas lutas. O movimento político das pessoas com deficiência trabalhou para que o processo de mudança do quadro que estava estabelecido há séculos fosse reformulado, resultando em garantia de direitos, cidadania e autonomia para que seus direitos possam ser exercidos de forma independente.

Este trajeto foi atravessado por demandas da sociedade civil, onde as discussões foram pautadas podendo fomentar a criação de políticas públicas, leis e órgãos governamentais que estivessem incumbidos de assegurar a defesa dos direitos deste segmento, com isto os movimentos sociais foram marcadores fundamentais para uma mudança panorâmica dos direitos das pessoas com deficiência, embora, ainda há muito que se discutir em relação as barreiras arquitetônicas e, sobretudo barreiras atitudinais, buscando retirar os resquícios de tutela que possa existir para com a forma de tratar as pessoas com deficiência.

O percurso em direção ao acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior foi moldado por demandas da sociedade civil, impulsionando discussões que resultaram na criação de políticas públicas, leis e órgãos governamentais dedicados à defesa de seus direitos. Os movimentos sociais desempenharam um papel crucial na transformação panorâmica desses direitos. No entanto, desafios persistem, especialmente em relação às barreiras arquitetônicas e atitudinais, destacando a necessidade contínua de superar resquícios de tutela na abordagem às pessoas com deficiência. A revisão de literatura apresentada na seção seguinte deste trabalho é essencial para compreender a evolução desse percurso, marcado por demandas da sociedade civil. As discussões, fundamentadas em questões cruciais, contribuíram

para o desenvolvimento de políticas públicas, legislação específica e a criação de órgãos governamentais dedicados a garantir os direitos dessa parcela da população.

2.3 Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior

A educação superior, assim como a ciência, tem por objetivo principal a promoção do conhecimento (Goldman, 1999). Diante disso, organizar, sistematizar e transmitir o saber científico ou não científico está entre suas atribuições. Além de fornecer condições e estratégias para a produção de novos conhecimentos, produzindo técnicas que possam viabilizar a difusão de informações confiáveis. Outra atribuição deste campo diz respeito à promoção de condições para que estudantes, corpo docente e técnico possam atuar como *agentes epistêmicos autônomos* e, como agentes produtores e difusores de informações. Embora a instituição universitária tenha em sua composição ideais construtivos, preservam em sua composição as contradições de uma sociedade, ligadas especialmente a desigualdade social, econômica, étnica de gênero (DazzanI *et al.*, 2021).

Nesta seção, trataremos dos mecanismos que as universidades fornecem para a atuação do discente com deficiência, o comprometimento para uma participação plena destes no ambiente acadêmico. A resistência da sociedade em reconhecer a relevância histórica da adoção de políticas públicas convida a uma avaliação constante e a divulgação dos dados que corroborem com esse avanço, com isso, trataremos também nesta seção, sobre os dados divulgados pelo Censo Superior da Educação.

Nesse contexto, torna-se primordial compreender que a escola, enquanto instituição de caráter público, deve garantir a participação plena de todos os sujeitos que nela atuam, com vistas a promover a discussão e a tomada de decisões no que tange às suas metas e finalidades, abarcando tanto aspectos administrativos quanto pedagógicos. Faz-se necessário, portanto, a construção de uma estrutura de poder horizontalizada, em que cada componente da cadeia decisória detenha autonomia para deliberar e, se necessário, intervir, conciliando a esfera burocrática com a esfera prática em uma relação colaborativa (Referência).

Assim como as políticas de ações afirmativas, que objetivam valorizar a identidade e promover a ascensão de grupos minoritários historicamente marginalizados, a abordagem adotada nas instituições de ensino contribui significativamente para a promoção da justiça social e a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, abarcando de forma abrangente e holística tanto os aspectos administrativos quanto os pedagógicos. No contexto brasileiro, as políticas de cotas em universidades públicas têm sido frequentemente

implementadas como um exemplo paradigmático de ações afirmativas nesse sentido, buscando mitigar as desigualdades e promover a diversidade (Fry, Maggie, 2004; Gomes, 2005).

Torna-se imperativo ressaltar, no contexto da discussão acerca das políticas de acesso e permanência no ensino superior para pessoas com deficiência, a Lei nº 7.853/1989. A mencionada legislação estabelece, em seu art. 17, a obrigatoriedade de que os censos nacionais incorporem em sua estrutura questões específicas sobre a deficiência, com o propósito de embasar a formulação de políticas públicas a partir de uma apreensão da realidade (Brasil, 1989). Com isso, os dados obtidos por meio do Censo Superior da Educação fornecerão um panorama estatístico do resultado da implementação de políticas debatidas e implementadas pelas Instituições de Ensino Superior.

Diante do exposto, a partir do ano de 2003, foram implementadas uma série de políticas públicas com a pretensão de ampliar e interiorizar o Ensino Superior no território brasileiro. No que tange ao ensino público, a partir de 2008, com a adoção do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), foram implementadas medidas como: a adoção de cotas étnico-raciais e para estudantes provenientes de escolas públicas; a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como instrumento de aprovação em universidades públicas; a expansão nacional do Sistema de Seleção Unificada (SISU), tanto nas capitais quanto no interior; e a criação de novas universidades. Em decorrência dessas ações, observou-se um aumento significativo do acesso ao ensino superior público, sobretudo por parte de segmentos historicamente sub representados (Zago, Paixão & Pereira, 2016; Coulon, 2017).

No ano de 2004 surge o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), esse visa garantir bolsas de estudos em universidades particulares para alunos que tenham cursado o ensino médio em rede pública, bolsas para professores da rede pública de ensino e ainda a pessoas com deficiência, neste caso, em conformidade com o art. 2º da Lei 11.096/2005. É concedido pela lei bolsa de 100% do valor do curso, o que como consequência promove o acesso desta população ao ensino superior (Passos, 2021).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) têm em sua composição diretrizes e informações sobre a implantação da educação inclusiva nas escolas e a garantia do amparo necessário aos alunos para que estes possam participar do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2008). No ano de 2015 o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido como Lei Brasileira de Inclusão, dispõe sobre o direito assegurado de que os discentes com deficiência estejam matriculados no sistema educacional inclusivo, estando contido no Art. 27 da referida lei (Brasil, 2015).

Apesar da abertura que ocorreu nos últimos anos, Zago, Paixão e Pereira (2016) sinalizam que ainda existem muitas desigualdades em relação ao acesso e permanência dos discentes no ensino superior. Em muitas situações, os estudantes de origem popular fazem o que os autores chamam de “escolha tutelada” pela graduação que irão cursar, tal escolha é orientada tanto pela impossibilidade de conciliação com o trabalho quanto pela dificuldade para adentrar cursos mais concorridos, como Medicina e Direito.

Diante do crescimento relacionado ao debate sobre a igualdade e equidade de direitos, é possível perceber que, ao se discutir políticas e espaços para as pessoas com deficiência, essa realidade ainda é permeada por lutas. Há um aumento considerável desse público nos espaços sociais e nos meios de comunicação, mas nem sempre esses meios estão adaptados para aceitá-los. Um reflexo disso está relacionado ao ingresso dessas pessoas, desde o ensino regular fundamental e médio até a universidade e o mercado de trabalho, porém não permanecem por falta de condições (Prandi *et al.*, 2016).

A escola tem uma história de enxergar a educação como uma oportunidade restrita a alguns grupos, o que resulta em exclusão através de suas políticas e métodos educacionais, perpetuando a estrutura social existente. Assegurar uma educação de alta qualidade para todos envolve, entre outros aspectos, redimensionar a escola para incluir não apenas a aceitação, mas também o valor das diferenças. Isso é alcançado através da recuperação dos valores culturais, que reforçam a identidade individual e coletiva, e também através do respeito pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento (Frias, 2009).

A chegada ao ensino superior requer modificações na vida do aluno em vários aspectos, a intensidade e o impacto destas mudanças podem variar segundo as características sociais e pessoais de cada indivíduo. Mas essas transformações podem estar ligadas também às cobranças e ao apoio que o estudante receberá no contexto em que estará inserido (Polydoro *et al.*, 2001; Santos; Almeida, 2001). Desta forma, a inclusão ou a exclusão do estudante será constituída no contexto da vida universitária, onde se percebe um vínculo entre as relações do estudante e a instituição, “pela troca entre as expectativas, características e habilidades próprias dos estudantes, de um lado e, de outro, a estrutura, normas e os contextos acadêmicos que compõem a universidade [...]” (Granado *et al.*, 2005). Observando-se como as intervenções ocorridas na vida do indivíduo podem contribuir para o acesso e permanência dele no processo de ensino-aprendizagem, visando aceitá-lo um participante ativo na construção social, evidenciando seu direito de iniciar seus estudos e alcançar o ensino superior através da inclusão social.

Segundo Magalhães (2010) é imprescindível ter consciência sobre a materialidade e historicidade da identidade. O debate em torno da constituição da identidade, mesmo a pessoal, traz a perspectiva de situá-la e contextualizá-la em um tempo e espaço específicos, percebendo as influências e pressões que a sociedade impõe na sua formação. É relevante ressaltar que os interesses e relações de poder presentes na sociedade influenciarão a maneira como o indivíduo se constituirá como pessoa no mundo, através da ocupação de espaços. Assim como esse sujeito transformará o seu contexto.

O combate à discriminação coloca as políticas públicas como medidas compensatórias que devem fornecer as orientações no processo de acesso aos meios para a equidade social. Na intenção de garantir essa equidade, é imprescindível promover estratégias que possam favorecer a inclusão escolar de grupos minoritários e discriminados historicamente (Piovesan, 2008). Portanto, a existência de políticas de ação afirmativa colabora para que pessoas com deficiência adentrem o universo acadêmico, pois sempre estiveram em uma posição de desvantagem, desigualdade social, vulnerabilidade e sofrendo com a falta de acesso a recursos considerados essenciais (Pimenta; Salvado, 2010). Para que essa construção pessoal seja possível, surgem políticas de ações afirmativas, que são descritas como programas ou políticas que buscam beneficiar os grupos sociais ou minorias que, devido às discriminações existentes ou passadas, se encontram em condições de desvantagem, como idosos, pessoas com deficiência, mulheres, negros e indígenas (Moraes, 2003).

A acessibilidade é um item que não deve passar despercebido na discussão da educação inclusiva, pois muito influencia em relação à autonomia do indivíduo. Quando se trata de acessibilidade das PcD, bem como às suas condições de igualdade e direitos de cidadania garantidos têm-se o Decreto nº 5.296/2004 e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015) que em seu Artigo 30 apontada sobre o ingresso e permanência da pessoa com deficiência nos cursos oferecidos pelas IES e da Educação Profissional e Tecnológica de redes públicas e privadas, prevendo algumas medidas, como:

- I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

Tais orientações visam além do ingresso deste estudante, a sua permanência, buscando propor medidas para uma acessibilidade que além das questões arquitetônicas se encontrem em consonância com as metodologias aplicadas. Desta maneira o acesso e permanência dos discentes com deficiência em instituições públicas demonstra a forma que a educação especial foi construída na conjuntura das políticas públicas no Brasil, mediada por interesses de classes sociais distintas, promovendo uma luta das classes desfavorecidas em defesa de seus direitos, o que remete a refletir sobre as políticas de inclusão e a funcionalidade das mesmas dentro das instituições de ensino superior e a forma como estas são colocadas em prática (Farias; Lopes, 2015).

Para a construção de um estado democrático, a educação inclusiva é parte de um processo fundamental neste percurso. Embora o universo acadêmico tenha sido marcado pelas desigualdades de populações historicamente excluídas, como aquelas que se encontram em situações de vulnerabilidade, seja ela de ordem social, econômica e/ou cultural, onde em muitas ocasiões há uma dificuldade em se munir do direito de acesso e permanência no ensino superior. As universidades no Brasil enfrentam um grande desafio em relação à inclusão das pessoas com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação ofertados, como as questões estruturais e de capacitação da equipe docente e pedagógica (Mitjáns-Martinez; González-Rey, 2017), embora a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tenham elencado diretrizes para as instituições de ensino superior, em seu artigo 24:

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, 2010, p. 35).

Em vista disso, as Ações Afirmativas de Inclusão Social são um meio de garantir ao cidadão que se encontra em vulnerabilidade o ingresso no ensino superior, estas são descritas como políticas públicas ou programas que buscam beneficiar os grupos sociais ou minorias que em razão de discriminações existentes ou passadas, se encontrem em condições de desvantagem, como idosos, pessoas com deficiência física, mulheres, negros e indígenas (Moraes, 2003). O combate à discriminação coloca as políticas públicas como medidas

compensatórias que devem auxiliar no processo de aceleração da igualdade, na intenção de garantir essa equidade é imprescindível promover estratégias que possam estimular a inclusão de grupos minoritários no ensino (Amaral, 2006; Piovesan, 2008; Dias; Da Costa, 2016).

Pela necessidade de fornecer medidas que garantissem os direitos das pessoas em situação de vulnerabilidade social, foi sancionada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre as cotas nas Universidades Federais e nas instituições de ensino técnico (BRASIL, 2012). Com o objetivo de alcançar o público das Pessoas com Deficiência (PcD), foi organizada a Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), que alterou a legislação sobre cotas no ensino superior, pois a mesma já contemplava estudantes negros, pardos, indígenas e estudantes vindos de escola pública. Isso decretou as cotas para PcD e promoveu uma mudança no percentual desse público nas instituições de ensino superior (Fernandes, 2019), como demonstra o Censo Superior da Educação, na tabela abaixo:

Tabela 1 – Número total de matrículas de alunos com deficiência por ano

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2010	19.869	0,3%
2011	22.455	0,3%
2012	26.663	0,4%
2013	29.221	0,4%
2014	33.475	0,4%
2015	37.986	0,5%
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%
2019	48.520	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2022.

Os dados do Censo Superior da Educação demonstram um aumento no número de matrículas de PcD (seja esta de ordem física, baixa visão, auditiva, intelectual, transtorno global do desenvolvimento, cegueira, surdez, superdotação e surdo/cegueira) nos cursos de Graduação, sobretudo nos anos após a implementação da referida Lei. O percentual se manteve em ampliação embora as instituições de ensino ainda possuam barreiras atitudinais,

pedagógicas e arquitetônicas que precisam ser dissolvidas para uma inclusão efetiva de todos os sujeitos, contribuindo assim no processo de ensino-aprendizagem.

O último Censo Superior da Educação (Brasil, 2022) fornece os dados divididos por tipo de deficiência em nível, como demonstra a tabela:

Tabela 2 – Número de Matrículas nos Cursos de Graduação por tipo de deficiência presenciais e a distância – 2022

Tipo de Deficiência	Número de Matrículas
Surdo/Cegueira	344
Altas habilidade – superdotação	2.969
Surdez	2.591
Cegueira	4.071
Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)	6.063
Deficiência intelectual	8.353
Deficiência auditiva	8.722
Baixa visão	22.104
Deficiência física	29.454

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2022.

A apresentação dos dados do Censo Superior da Educação³ atualizado em 10/10/2023, são para fundamentar o aumento das matrículas de PcD, exemplificando sobre a relevância da inclusão escolar como direito e a mudança no percentual após a implementação das políticas públicas de ação afirmativa, é possível notar a mudança nos dados da Tabela 1, fazendo uma análise entre o ano de 2010 a 2022, colocando em pauta mais de dez anos de políticas públicas voltadas para a inclusão. No ano de 2010 temos um quantitativo de 19.869 alunos com deficiência matriculados no ensino superior, esse número chega a 79.262 discentes matriculados no ano de 2022, divididos em categorias por deficiência, com uma porcentagem de 298,3% de aumento entre o primeiro ano mencionado e o último.

A ampliação no número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior pode ser atribuída principalmente à implementação de políticas públicas que garantem medidas de proteção, respaldadas por fundamentação legal, para assegurar o acesso e a permanência desse grupo no ambiente acadêmico, como se observa na tabela acima. Tal êxito decorre da

³ Nota: um mesmo aluno matriculado pode ter mais de um tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (INEP).

instituição de condições para atender às necessidades educacionais específicas apresentadas por esse segmento (Ciantelli; Leite, 2016).

Com isto, é possível discorrer sobre a relevância das políticas e avaliar as mudanças obtidas após a implantação de cada uma. Embora os valores mencionados aqui sejam a partir de 2010, o Censo Superior da Educação começou a ser elaborado em 1999, quando as políticas de ação afirmativa não estavam baseadas em uma educação democrática. A educação tem a função de colaboração na instrução e formação das pessoas, devendo desempenhar de forma universal e gratuita seu posto social de conduzir o conhecimento sem qualquer tipo de discriminação ou preconceito (Sena *et al.*, 2006). Para que a política de inclusão possa avançar, é imprescindível que as matrículas estejam acompanhadas de políticas públicas que, além da acessibilidade, garantam também a permanência dos discentes já matriculados e a disseminação de informações (Brasileiro, 2018).

As políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência têm como objetivo garantir o acesso e a inclusão desse grupo em todas as esferas da sociedade, incluindo o ensino superior. Essas políticas incluem medidas como reserva de vagas, programas de apoio acadêmico e financeiro, adaptações curriculares e físicas, e acessibilidade no ambiente acadêmico, entre outras. Elas buscam diminuir as barreiras que impedem a participação das pessoas com deficiência no ensino superior e proporcionar igualdade de oportunidades para que possam alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais. Além disso, essas políticas também contribuem para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e diversificado, enriquecendo a experiência de todos os estudantes. É visível que com essas ações, temos um aumento significativo na matrícula de pessoas com deficiência no ensino superior, e consequentemente na representatividade deste grupo nos espaços universitários.

Neste contexto, a inclusão é compreendida como um direito humano fundamental, assegurado pelo princípio da reparação social e pela reiteração da universalidade dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais para todas as pessoas com deficiência. A educação inclusiva não somente substitui a educação especial, mas também se originou a partir dos movimentos de luta e das reivindicações advindas desse segmento educacional, visando à retomada da educação e democratização da mesma (Santos, 2010; Carvalho; Lopes, 2020).

A educação inclusiva ressalta que não é apenas o público dos alunos com deficiência que sofrem com os empecilhos de admissão no ambiente escolar e foi a partir deste ponto que a educação inclusiva tomou maiores proporções, defendendo uma nova percepção da educação, onde a escola tem que incluir não apenas os “especiais”, mas, todos os discentes (Unesco, 1990, 1994; Brasil, 2005; Dantas, 2011; Ainscow, 2008; Ferreira, 2006; Ferreira; Duarte, 2009;

Mantoan, 2006; Stubbss, 2008; Stoer; Magalhães; Rodrigues, 2004; LBI, 2015; Nunes *et al.*, 2015).

A educação inclusiva é uma questão fundamental no âmbito dos direitos das pessoas com deficiência, e implica uma atuação ativa do Estado, que não deve se manter neutro em relação à inclusão desse grupo, independentemente do nível educacional em questão, e deve cumprir as normas legais aplicáveis (Atique; Zaher, 2007). Embora sejam exigidos os direitos devidos, a educação das pessoas com deficiência é marcada por uma série de exclusões, decorrente de uma sociedade que deveria adotar medidas mais inclusivas e procurar mecanismos para reduzir as barreiras no acesso à educação, tanto na educação básica quanto na educação superior.

Autores como Igue, Bariani e Milanesi (2008), Santos (2006) e Suehiro *et al.* (2006) pesquisam a evasão no ensino superior, visando compreender como as relações estabelecidas no ambiente acadêmico influenciam no processo, ampliando a reflexão sobre a importância de redes de apoio fortalecidas e políticas de inclusão, acesso e permanência. Esses autores dedicam-se a investigar a problemática da evasão no ensino superior, com o objetivo de compreender como as relações estabelecidas no ambiente acadêmico influenciam nesse processo. Esses estudos ampliam a reflexão sobre a relevância de redes de apoio fortalecidas e políticas de inclusão, acesso e permanência, como estratégias para enfrentar esse desafio educacional. Nesse sentido, tais pesquisas contribuem para uma compreensão mais aprofundada dos fatores que afetam a evasão no ensino superior, possibilitando a proposição de ações efetivas voltadas para a promoção da inclusão e o enfrentamento dos obstáculos que dificultam a permanência dos estudantes na academia.

Polydoro (2000) sinaliza que o ingresso na universidade é uma transição significativa para o indivíduo, pois neste momento acontece uma sincronização com as transformações e adequações que compõe a adolescência para a vida adulta, levando em consideração o novo ambiente. O ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior é um processo desafiador devido às barreiras que essas pessoas ainda enfrentam em termos de acesso, participação e permanência, tanto em relação à infraestrutura física quanto às políticas de ações afirmativas, e a falta de capacitação da equipe docente e administrativa para atender às necessidades desse público.

A instauração de políticas de ações afirmativas para discentes com deficiência representa um marco significativo no processo de inclusão desses estudantes no âmbito do ensino superior. Tais medidas visam garantir um quantum mínimo de vagas destinadas a indivíduos com deficiência em instituições universitárias e técnicas federais, estaduais e

municipais, objetivando a promoção da diversidade e da equidade no acesso à educação. É fato inegável que a adoção dessas políticas tem contribuído para a efetivação de um ambiente universitário mais inclusivo e acessível, ampliando as oportunidades de acesso e permanência desses estudantes no ensino superior.

Uma das principais decorrências dessas políticas tem sido o aumento significativo do número de alunos com deficiência ingressando no ensino superior. Antes da implementação das cotas, muitos estudantes com deficiência enfrentavam barreiras de acesso, como a falta de acessibilidade nas instituições de ensino, a discriminação e o preconceito, além das limitações econômicas e sociais. As políticas de cotas têm contribuído para que esses estudantes tenham a oportunidade de ingressar no ensino superior e buscar sua formação acadêmica.

Para além da questão da ampliação do acesso, a problemática referente à permanência desses estudantes no contexto do ensino superior é um desafio primordial a ser considerado. A efetivação da permanência de estudantes com deficiência no ensino superior pode ser comprometida por uma série de fatores, dentre os quais destacam-se a insuficiência de acessibilidade nas estruturas físicas, a carência de recursos de apoio pedagógico e tecnológico, a ocorrência de situações de discriminação e preconceito, a ausência de amparo socioeconômico, dentre outros elementos que podem influenciar negativamente o desenvolvimento acadêmico e pessoal desses estudantes.

Nesse sentido, as políticas de cotas têm como objetivo não apenas o acesso, mas também a garantia das condições necessárias para a permanência desses estudantes nas instituições de ensino superior. É fundamental que as universidades e institutos de ensino sejam sensíveis às necessidades específicas desses estudantes e promovam ações efetivas para garantir sua permanência, como a oferta de serviços de apoio pedagógico e tecnológico, a adaptação de instalações físicas, a promoção de ações afirmativas e a sensibilização da comunidade acadêmica em relação às questões de inclusão.

É importante destacar que o aumento do número de alunos com deficiência no ensino superior após a implementação das políticas de cotas não significa que todos os desafios foram superados. Ainda há muitos obstáculos a serem enfrentados e é necessário um trabalho conjunto das universidades, estudantes, sociedade civil e poder público para promover uma educação inclusiva e equitativa para todos os universitários, independentemente de sua condição de deficiência.

2.3.1 O desenvolvimento da pessoa com deficiência por intermédio do processo de escolarização

O processo de ensino-aprendizagem deve primar pela valorização e consideração de todos os estudantes, estimulando e fomentando a inclusão. A proposta da educação inclusiva reside na busca de um significado de aprendizagem que seja aplicável a todos, no contexto da sala de aula. O cerne dessa abordagem é a valorização das diferenças, o que se configura como um desafio complexo que demanda a organização de um ensino de caráter universal, pautado na interdisciplinaridade e na troca mútua de conhecimentos, destacando a relevância das políticas que visam contribuir com o acesso desse público à educação.

É de suma relevância que o próprio ambiente acadêmico desempenhe um papel ativo na promoção da educação inclusiva, pautando-se sempre em um processo de ensino-aprendizagem adequado à realidade dos estudantes com necessidades especiais. Nesse sentido, propõe-se a oferta de atividades culturais diversificadas, tais como poesia, teatro, artes plásticas, ciências e jogos, que possam viabilizar o surgimento de interesses mútuos entre os alunos e a comunidade acadêmica como um todo. Tal abordagem é respaldada por Santos e Paulino, que afirmam que:

[...] a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Baseadas nestes ideais democráticos, as propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam incondicionalmente, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. E que, por isso mesmo, todos precisamos ser considerados e respeitados em nossa maneira subjetiva e única de existir. (SANTOS; PAULINO, 2006, p. 12)

O papel do ensino transcende o mero repasse de conhecimentos, sendo fundamental na promoção da humanização por meio da educação, almejando criar condições na sociedade para a efetivação de oportunidades de inclusão social. Essa busca surge da necessidade de enfrentar questões complexas para a concretização da inclusão social. Nesse contexto, torna-se imperativo que o profissional da educação estabeleça uma prática pedagógica embasada em questionamentos relevantes e contextualizados ao cotidiano do aluno, visando uma interação significativa com o meio social. Assim, a educação se configura como um agente potencializador da transformação social, na medida em que se propõe a formar cidadãos críticos e participativos, capazes de contribuir ativamente para a construção de uma sociedade inclusiva e equitativa.

Nesta perspectiva, torna-se crucial considerar todos os estudantes como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, promovendo efetivamente a valorização da inclusão. A educação inclusiva busca, primordialmente, propiciar uma experiência educacional significativa para todos os estudantes, no âmbito da sala de aula. Nesse contexto, é evidente que a diversidade é a base dessa abordagem, representando um desafio significativo que demanda a implementação de uma organização educacional de caráter universal e uma abordagem interdisciplinar, visando favorecer a aprendizagem mútua entre os estudantes (Silva, 2008). Por conseguinte, é inegável a importância de uma abordagem inclusiva na educação, como proposta transformadora que visa assegurar o pleno acesso, participação e sucesso de todos os estudantes no contexto educacional, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

As ideias de inclusão social se posicionam contrariamente às perspectivas reducionistas da natureza humana e da aprendizagem baseadas na hereditariedade. Segundo Vygotsky, é crucial compreender o psiquismo humano como resultado das relações entre o indivíduo e o meio em que vive. Ele destaca a importância das estruturas da consciência e como o comportamento humano é constituído observando o processo de apropriação da história e cultura pelo sujeito, onde o meio e o indivíduo exercem influência recíproca, sem dissociar o biológico e o social, e compreende que um indivíduo pode ser transformado pelas relações sociais em que está inserido e transformar seu contexto (Vygotsky, 1993).

Vygotsky (2004; 2017) considera a importância do social para o desenvolvimento humano em todas as esferas, incluindo a aprendizagem, sem desconsiderar os fatores biológicos. A aprendizagem é compreendida como instrumento fundamental para o desenvolvimento humano, projetando a educação como um campo que influencia qualitativamente o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo em maior ou menor medida para a construção de saberes e práticas. Assim, a educação é um fator imprescindível para a legitimação social, garantindo oportunidades de participação e promovendo a inclusão.

Na busca por uma educação que previna o desenvolvimento do fracasso escolar, colocado como um dos problemas mais constante na educação e que surge no início da educação básica, passando pelo ensino fundamental, ensino médio e tendo consequências no ensino superior, que a escola deve considerar fatores subjetivos no desenvolvimento deste aluno (Negreiros, Rocha, 2018). O fracasso escolar é compreendido como a não internalização dos conhecimentos, conceitos e valores pelo aluno (Damasceno; Negreiros, 2018; Patto, 2008, 2010; Pereira; Batista; Bonadiman, 2018).

Segundo Patto (1987), há uma importância em compreender a escola como um espaço de socialização, como também produtora de desigualdades, pois trata-se de uma instituição que

foi construída com o objetivo da produção, seja na hora de cobrar os alunos boas notas para uma posterior inserção no mercado de trabalho ou aos docentes pelos “bons resultados”. Com este viés, é imprescindível relatar que os diferentes contextos sociais influenciam diretamente no processo formativo do indivíduo, onde as instituições costumam delegar ao próprio discente o seu próprio fracasso ou sucesso, anulando toda a construção social e histórica ao qual este encontra-se inserido.

Corroborando Rocha (2016) enfatiza que o processo de escolarização se refere ao período em que o sujeito se encontra inserido em um sistema educacional, com ações pedagógicas planejadas e organizadas segundo as normais do sistema educacional de cada país, levando em consideração um padrão geral de educação. Frequentemente, o processo de escolarização vigente costuma suprimir as aprendizagens já desenvolvidas, não observando o que se foi construído por meio das relações sociais estabelecidas anteriormente.

Com o intuito de compreender e caracterizar a relevância do processo de ensino-aprendizagem por meio da escolarização entre os pares, levando em consideração a flexibilidade associada a um sistema que respeita a diversidade e a liberdade no desenvolvimento humano (Brasil, 2014), pautado nos princípios de equidades, promovendo a diversidade no processo educacional e valorizando a interação entre os agentes do ensino e da aprendizagem, uma vez que “a instituição escolar é um espaço de construção do conhecimento não só para o aluno, mas para a todos os envolvidos” (Escott, 2004).

Além do que já foi mencionado anteriormente, o ambiente escolar é um espaço para o desenvolvimento livre e envolvimento das mais diversas relações, pois a aprendizagem não acontece apenas de forma cognitiva. Entretanto, para que esta aconteça de forma significativa, os aspectos orgânicos, emocionais, afetivos, cognitivos, corporais e relacionais devem manter um equilíbrio. Com isto, a prática educacional deve se estabelecer em um contexto de aprendizagem que corrobore com as demandas citadas acima.

2.5 Defectologia, Psicologia Histórico-Cultural nos processos de desenvolvimento humano

Para iniciar o estudo sobre Defectologia, é possível defini-la com base na apresentação de Vygotsky, que a expressa como “o ramo do conhecimento sobre os dados qualitativos do desenvolvimento de crianças anormais, os dados dos tipos desse desenvolvimento” (Vygotsky, 1997, p. 37). Em outras palavras, a Defectologia aborda os diferentes modos de desenvolvimento, especialmente das crianças com alguma deficiência. Nesse sentido, a abordagem Vygostkiana da Defectologia caracteriza-se pela busca de uma compreensão

qualitativa das deficiências, com o objetivo de analisar o desenvolvimento cognitivo e social das pessoas com deficiências. Esse enfoque visa entender a constituição de seus pensamentos, suas interações com o ambiente, bem como as estratégias adotadas para superar os desafios as condições impostas pelo meio social. Ressalta-se, entretanto, que a criação de alternativas para tais obstáculos é uma responsabilidade da sociedade, que deve oferecer o suporte necessário para esse processo (Cenci, 2015; Gonçalves, 2020; Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021).

De acordo com Gindis (2003) e Barroco (2011), a defectologia está associada ao estudo do defeito. Os autores destacam que, embora o termo utilizado possa ser considerado inadequado na atualidade por denotar um sentido degradante, as ideias de Vygotsky não estão relacionadas a esse sentido, uma vez que a palavra “*defectologia*” significa o estudo do defeito. Dessa forma, o foco está em compreender as condições aos quais a criança com alguma deficiência experencia, visto que o autor defende que não se trata de um desenvolvimento e aprendizagem com limitações ou incompletos, mas sim de um processo que ocorre de forma distinta. Isso ocorre porque a deficiência em si não é o foco, mas sim a configuração da sociedade e a forma como esta reage a ela do ponto de vista social e cultural, sem negar os aspectos orgânicos e biológicos. Essa abordagem busca sair da perspectiva biologizante das deficiências e das dificuldades de aprendizagem (Madeira Coelho, 2018; Gonçalves, 2020; Melo *et al.*, 2020; Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021).

Ao adotar a abordagem dialética que considera a interação entre natureza e cultura para explicar as leis gerais do desenvolvimento humano, Vygotsky (1995; 1997) destaca a dinamicidade dos processos psíquicos. Nesse sentido, ele critica de forma incisiva a concepção hegemônica de deficiência baseada no modelo médico-organicista, que reduz a compreensão da deficiência ao aspecto biológico. Vygotsky não nega a importância da base biológica, mas se contrapõe a visões naturalistas e mecanicistas de sua época, examinando a deficiência como uma condição humana de desenvolvimento profundamente influenciada pela dinâmica social e histórica. Em outras palavras, ele compreende a deficiência como um fenômeno de desenvolvimento sociocultural.

A tese central defendida por Vygotsky é que a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem não pode ser dissociada do contexto histórico e cultural em que o ser humano está inserido, enfatizando a importância de levar em consideração os processos individuais de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, a defectologia propõe a organização e delimitação de um objeto de estudo específico, que é o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiência, com um enfoque em suas potencialidades, de acordo com as obras de (Vygotsky, 1983; 1991; 2011; 2018; Dainez; Smolka, 2014). A abordagem sociocultural

proposta por tal perspectiva pondera que a característica biológica passa a ser concebida como deficiência a partir do contexto sociocultural, destacando a importância de compreender que a aprendizagem não está vinculada apenas à questão fisiológica (Rego, 2014; Madeira Coelho, 2015).

Nessa perspectiva, quando se trata do desenvolvimento da criança com deficiência Vygotsky coloca em pauta a discussão da coletividade como mola propulsora para o desenvolvimento, pois de acordo com ele é por meio do comportamento coletivo, das relações estabelecidas com aqueles que rodeiam a criança e de sua experiência social que surge às funções superiores (percepção, atenção voluntária, memória lógica etc.) da atividade intelectual (Vygotsky, 2018; Madeira Coelho, 2018; Gonçalves, 2020). Dentro da obra do referido autor, a deficiência é colocada como um estímulo para a aprendizagem, colocando que o funcionamento psíquico das crianças com e deficiência seguem as mesmas leis, contudo, com uma organização distinta (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021).

No âmbito dessa perspectiva teórica, Vygotsky propõe a formulação da *Lei geral do desenvolvimento cultural*, que tem como objetivo explicar a intrínseca interconexão entre o desenvolvimento individual do ser humano e o desenvolvimento histórico da humanidade. Conforme essa concepção, o ser humano é inerentemente um ser social, cujo processo de desenvolvimento está intimamente ligado às suas interações sociais. É por meio dessas interações que o indivíduo adquire as qualidades e características que são resultado do desenvolvimento sistemático da humanidade como um todo (Prestes; Tunes, 2018).

Na perspectiva Vigotskiana, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apresentado por Vygotsky (2007), é compreendido como um espaço situado entre o nível de desenvolvimento real, em que o sujeito é capaz de realizar tarefas e aprender de forma autônoma e a zona de desenvolvimento potencial, em que o sujeito pode alcançar e compreender com o auxílio de outros. Nesse contexto, a mediação desempenha um papel fundamental na apropriação do conhecimento. Vygotsky (2012) sustenta que as pessoas surdas não experimentam diretamente a perda auditiva, mas, ao habitar um mundo em que os códigos sociais e os parâmetros utilizados na vida cotidiana são predominantemente auditivos, logo se deparam com a experiência da deficiência.

A plenitude de suas vidas e a amplitude de seu território existencial dependem em grande parte dos cuidados e da estimulação que recebem, bem como das oportunidades que lhes são oferecidas. Portanto, a estimulação precoce é essencial para o desenvolvimento do sujeito, uma vez que a aprendizagem pode ocorrer de forma mais completa e facilitada quando estimulada desde cedo. Na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, é afirmado que a criança

surda é capaz de adquirir conceitos, assim como as crianças ouvintes, todavia, essa função cultural é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente, seguindo caminhos alternativos. Com base nisso, a educação desempenha um papel importante ao criar técnicas artificiais e culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança com deficiência.

Conforme discutido previamente neste texto, Vygotsky promoveu uma significativa transformação no campo da defectologia durante o século XX, ao introduzir uma nova abordagem em relação ao estudo, educação e desenvolvimento das pessoas com deficiência, reconhecendo-as como seres humanos dotados de potencialidades para a aprendizagem. A abordagem positiva em relação às pessoas com deficiência é justificada, em grande medida, pelo conceito de compensação social, tal como proposto por Vygotsky (1983, 2010; 2011). Ele argumenta que a limitação orgânica tem uma influência dual no desenvolvimento e formação da personalidade da criança. Por um lado, a deficiência pode ter um impacto negativo no desenvolvimento, mas por outro lado, ao apresentar desafios, também estimula o organismo a desenvolver mecanismos de compensação, ou seja, estratégias para superar as limitações.

Zapparoli (2014) descreve a compensação, também conhecida como plasticidade, como a capacidade do organismo de reorganizar e transformar um órgão debilitado. Quando confrontado com uma deficiência, o sistema nervoso e o aparelho psíquico entram em ação para compensar a função prejudicada, resultando na criação de uma superestrutura psicológica. Em outras palavras, a deficiência atua como um estímulo para a compensação, desafiando o organismo a aumentar sua atividade e desenvolver outras funções, o que leva à superação das dificuldades. Com isso, embora a limitação inicialmente enfraqueça o organismo, ela pode se transformar em uma fonte de desenvolvimento posteriormente.

Costa (2006) conclui que onde existem problemas, também há oportunidades, pois o desenvolvimento comprometido pela deficiência resulta em um processo de criação ou recriação da personalidade da criança, no qual todas as funções de adaptação são reorganizadas, formando novos processos e abrindo novos caminhos de desenvolvimento, incluindo a nivelção, substituição e superestrutura psicológica dos órgãos afetados pela deficiência durante o desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1983).

Deste modo, torna-se evidente que o desenvolvimento da criança com deficiência exhibe características particulares em termos de estruturas e organização, bem como é viabilizado por meio de abordagens distintas. Ademais, a própria deficiência desempenha um papel estimulador para a superação, assim é possível afirmar que as leis que regem o desenvolvimento humano são as mesmas, independentemente da presença de deficiência. É pertinente salientar que essa

perspectiva não negligencia as características biológicas do indivíduo, mas compreende que o processo de construção da experiência humana é intrinsecamente derivado das relações vivenciadas ao longo do desenvolvimento (Barroco, 2011; Leontiev, 2004; Marinho-Araujo, 2016; Vygotsky, 2001, 2012).

A abordagem do desenvolvimento humano em contexto coletivo revela a superação da concepção tradicional de inacessibilidade das funções psicológicas superiores às crianças com deficiência, conforme observado por Gonçalves (2020). Nesse contexto, a construção do ser humano como ser social se dá dentro de um contexto histórico-cultural, o que nos remete à obra de Vygotsky (2004) que propôs uma abordagem psicológica fundamentada no marxismo, voltada para a construção de um novo ser humano, em uma nova sociedade e uma nova educação. A partir dessa conjuntura, emergiu o que conhecemos como teoria histórico-cultural, como destacado por Bortolanza e Ringel (2016). A compreensão da formação do ser humano como ser social, sua interação com o meio na constituição do indivíduo e os desdobramentos estabelecidos entre o indivíduo e a sociedade possibilita uma análise mais aprofundada desse tema.

Com o intuito de embasar epistemologicamente o presente trabalho, é relevante trazer à discussão a perspectiva histórico-cultural e o conceito de *vivência* proposto por Vygotsky (2001). Nessa abordagem teórica, destaca-se a estreita relação entre as interações sociais e o processo de desenvolvimento humano, na formação da consciência humana, gerando transformações significativas e possibilitando a compreensão das experiências vivenciadas. Com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2004), esta pesquisa parte do pressuposto de que a Educação Superior nem sempre abrange de forma abrangente o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes, uma vez que o processo de escolarização exerce influência direta, considerando que o ambiente externo desempenha um papel fundamental na constituição do ser humano, influenciando seu desenvolvimento ao longo da vida adulta.

As concepções de inclusão social são contrárias às abordagens reducionistas do ser humano e da aprendizagem, que atribuem grande importância à hereditariedade. Na perspectiva de Vygotsky, uma teoria com base no materialismo dialético, considera o psiquismo humano como um produto das interações entre o indivíduo e o meio em que vive. Essa abordagem enfatiza as estruturas da consciência e a forma como o comportamento humano desenvolve-se, observando o processo de apropriação da história e cultura pelo ser humano. Nesse sentido, o meio e o indivíduo exercem influências recíprocas, e o biológico e o social não são dissociados, mas sim constituídos em uma unidade. É importante ressaltar que apenas nas relações sociais podemos nos humanizar (Vygotsky, 1993).

A partir da perspectiva teórica aqui proposta, pode-se inferir que a constituição humana se dá de forma dialética, sendo resultado das relações e interações sociais, ou seja, o indivíduo é compreendido como um ser social. Meira (2007, p. 47) descreve: “isto significa compreender a relação entre sujeito psicológico e o contexto histórico, resgatando o sentido subjetivo e pessoal do homem, mas situando na trama complexa das relações sociais”. Levando em consideração a interação entre o homem e o meio não se pode pensar no desenvolvimento individual como um fenômeno universal, pois o contexto sócio-histórico e os seus relacionamentos interferem.

A teoria histórico-cultural estruturada por Vygotsky (2004) é um marco, inclusive para as discussões produzidas anteriormente, pois que sua teoria é baseada na lógica dialética, estudando as formas específicas do psiquismo humano. Barroco (2011) descreve que segundo Vygotsky (2004) as pessoas com deficiência têm um desenvolvimento diferente, mas este não é deturpado e que por isto devem ter a oportunidade de percorrer vias paralelas com o auxílio da escola. Nesta perspectiva será observado o processo de vivência acadêmica por meio de suas interações com o meio.

Vygotsky (2004; 2017) sem desconsiderar os fatores biológicos relata a importância do social para o desenvolvimento humano em todas as esferas, incluído a da aprendizagem. A aprendizagem é compreendida como instrumento primordial para o desenvolvimento humano projeta a educação como um campo que influencia qualitativamente no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a educação é fator imprescindível para a legitimação social, garantindo oportunidade de participação que promovem a inclusão.

A perspectiva histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano como sendo constituído por meio das relações estabelecidas pelo indivíduo no contexto em que está inserido, uma vez que os processos interacionais permeiam toda a sua vida, resultando em transformações recíprocas entre o indivíduo e seu ambiente (Marinho-Araujo, 2016; Vygotsky, 2001; 2004). Nessa abordagem, o indivíduo é considerado como um sujeito subjetivo que constrói sua história por meio das relações de significado e sentido que são estabelecidas no seu contexto social (Marinho-Araujo, 2016).

Na perspectiva histórico-cultural, destaca-se a tensão existente entre a concepção de deficiência e o modelo de sociedade. Nesse contexto, pode-se afirmar que a valorização de um determinado padrão psicofísico de ser humano, que prevalece em uma sociedade capacitista, evidencia o papel da norma como princípio regulador da vida social (Martins, 2016). Essa valorização produz barreiras sociais, psicológicas, emocionais e físicas que afetam o desenvolvimento e a participação cultural daqueles que, embora façam parte da produção social,

são considerados à margem desse processo. Tanto as potencialidades quanto os limites de desenvolvimento são, portanto, situados e moldados socialmente.

Stetsenko e Selau (2018) propõem uma conceituação da deficiência como uma condição de desenvolvimento extranormativo, cuja forma e trajetória são moldadas pelas práticas socioculturais. Com base nesse argumento, os autores buscam um avanço conceitual ao se contrapor a uma visão deficitária da deficiência, e ao invés disso, direcionam o foco para as diferenças nos processos de desenvolvimento. Nesse contexto, é fundamental destacar a importância de considerar a variabilidade inerente ao desenvolvimento humano, em consonância com a abordagem de Vygotsky, que buscava elucidar as regularidades dos processos, identificando não o que é comum, mas sim o que é divergente e variável. A visão defendida por Vygotsky foi revolucionária e prospectiva, pois valorizou a constituição da pessoa como sendo variável e não se restringiu a um tipo específico de ser humano.

Desta maneira, torna-se pertinente abordar o significado do termo *Perejivânie* (vivência) em nossa discussão, que segundo Toassa (2011) é a tradução do termo russo переживание. Esta deriva dos verbos russos *perejit* e *perejivát*, ambos originados do verbo *jít* (viver). Compreender o sentido de *perejivânie* na obra de Vygotsky demanda a necessidade de distinguir *perejivânie* da experiência, uma vez que, em muitos momentos, os significados podem ser confundidos. A experiência está relacionada às situações pelas quais o sujeito passa, mas não possui uma influência direta em seu desenvolvimento. Em outras palavras, as experiências ocorrem ao longo da vida, mas podem ser apagadas da memória ou não ter relevância no processo histórico do indivíduo. Por outro lado, vivenciar ou *Pere-jivat*, que significa “passar por meio da vida, estar em busca constante”, está diretamente relacionado a não apenas viver, mas a uma busca ativa e significativa pelo sentido da vida (Jerebtsov, 2014).

O termo *perejivânie* auxilia na explicação de que o desenvolvimento da consciência está no processo e este é racional e afetivo, pois tem relação com a vida do indivíduo, por meio da sua existência. Vygotsky (2010) corrobora que a vivência é desenvolvida com as relações com o meio e, estas geram acontecimentos que produzem uma relação afetiva. É através deste processo de reconhecimento das vivências, ao produzir significados na vida da pessoa com deficiência que iremos discorrer através da perspectiva, aliando o processo de desenvolvimento humano, a tomada de consciência de suas vivências e a prática discente dentro do ensino superior, pois que esses movimentos trazem sentido do que é produzido na consciência humana.

Neste sentido, o objetivo é analisar todos os movimentos do indivíduo, desde o seu processo de escolarização básica ao ensino superior, observando a constituição das relações que cooperaram para a construção deste sujeito por meio das experiências e vivências no ambiente

acadêmico. Com isso, buscaremos investigar a trajetória da pessoa com deficiência no ensino superior, compreendendo as características desta vivência e indagando sobre as possíveis barreiras encontradas no acesso e permanência deste indivíduo no ambiente acadêmico.

A educação, em particular o ensino da instituição escolar, desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento das funções psíquicas que constituem a personalidade. Ela é caracterizada como uma instância mediadora do desenvolvimento cultural do psiquismo, atuando como uma via de acesso socialmente instituída para a criança ao conhecimento científico, filosófico, artístico e historicamente elaborado e sistematizado. Através da atividade de ensino, que promove a transformação das funções sociais em conteúdo da personalidade, o indivíduo é capacitado a alcançar as mais elevadas propriedades do gênero humano e a ampliar sua participação social.

Além de promover a integração ou inclusão social da pessoa com deficiência, a prática educativa no contexto da educação social vai além, englobando a pessoa com deficiência na trama da coletividade e reconhecendo-a como sujeito ativo na atividade educacional e protagonista do seu próprio desenvolvimento humano. Desse modo, a educação não apenas possibilita a participação social e política da pessoa com deficiência, mas também prepara o terreno para tal engajamento.

5. PROBLEMAS DE PESQUISA E OBJETIVOS

A partir das reflexões apresentadas nas seções precedentes, que compreendem a evolução do contexto histórico, social e educacional para pessoas com deficiência e o aumento da participação destas no ensino superior após a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (2015), a teoria histórico-cultural foi selecionada como base teórica para este estudo, visando compreender a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem desde o início da escolarização e sua influência na experiência acadêmica das pessoas com deficiência na modalidade de ensino mencionada.

A socialização e a construção de uma vivência afetiva são realizadas através das relações interpessoais, e é possível afirmar que essa dimensão afetiva exerce uma influência direta na constituição das experiências individuais. Isso é particularmente relevante no processo de desenvolvimento, quando o indivíduo passa a utilizar o sistema de representações simbólicas, tornando a dimensão afetiva uma categoria fundamental na compreensão desses processos (Leite, 2006; Santos; Mendonça, 2021). Neste contexto, a vivência acadêmica será

compreendida como um conjunto de fatores que envolvem questões pessoais, interpessoais, institucionais e acadêmicas, que estão inter-relacionadas e influenciam na adaptação do discente ao ensino (Almeida; Ferreira; Soares, 1999).

Diante disso, esta pesquisa buscará compreender a vivência acadêmica das pessoas com deficiência no ensino superior, tendo em consideração as suas relações educacionais e sociais anteriores, que contribuem para o processo de construção da individualidade humana. Para tal, foi estabelecida como pergunta norteadora: De quais maneiras os aspectos relacionados à escolarização na educação básica influenciam a vivência acadêmica de indivíduos com deficiência no ensino superior? A metodologia escolhida para esta pesquisa visou articular objetivos, procedimentos e análises para responder à problemática em questão, de forma a auxiliar na abordagem de compreensão dessas características.

3.1 Objetivo Geral

- Analisar a vivência acadêmica de estudantes com deficiência sobre a inclusão no Ensino Superior no Maranhão.

3.2 Objetivos específicos

- Compreender as características do histórico de escolarização na educação básica de estudantes com deficiência no Ensino Superior;
- Identificar as características de vivência acadêmica relacionadas ao acesso e permanência desses estudantes no Ensino Superior;
- Conhecer as dificuldades e potencialidades que se interpuseram na trajetória acadêmica de estudantes com deficiência na educação básica e no ensino superior.

5. METODOLOGIA

Nesta seção, serão apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a pesquisa, bem como uma distinção clara do cenário de pesquisa e dos participantes envolvidos. Será descrito o percurso dos procedimentos que comporão a construção, análise e interpretação das informações, levando em consideração os critérios de validação dos resultados obtidos. Ademais, serão delimitados o escopo do estudo, os objetivos e as hipóteses estabelecidas, além de definidos os procedimentos a serem seguidos.

4.1 Pressupostos teórico-metodológicos

A metodologia de um trabalho acadêmico tem como objetivo estabelecer as etapas e os procedimentos a serem seguidos para atingir os objetivos propostos. É um plano de ação que visa garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos. Nesta pesquisa, a metodologia se configura como qualitativa, pois busca compreender a subjetividade humana e as dinâmicas das relações estabelecidas, considerando os significados construídos pelos sujeitos. Busca-se analisar dinamicamente o processo de desenvolvimento das relações sociais, relacionando com questões subjetivas, como relações, cultura, valores e crenças, por meio de uma abordagem qualitativa. O intuito é compreender as características e nuances dessas questões, conforme indicado por Gerhardt e Silveira (2009), que destacam o emprego da abordagem qualitativa para a compreensão de grupos sociais ou organizações, mediante métodos que não buscam quantificar valores ou trocas simbólicas, mas sim compreender as interações que exercem influência no desenvolvimento do indivíduo (Minayo, 2001; Flick, 2009).

Apesar da diversidade de enfoques teóricos e metodológicos que coexistem na pesquisa qualitativa, alguns aspectos revelam-se comuns e fundamentais a esse tipo de investigação. Primeiramente, é imperativo que os fenômenos sejam examinados em seus ambientes naturais, nos locais de origem e circulação dos significados. Além disso, destaca-se a relevância das trocas comunicacionais e intersubjetivas entre os pesquisadores e os sujeitos participantes ao longo do processo de construção das informações, elementos essenciais para a abordagem qualitativa (Denzin; Lincon, 2006; Flick, 2009; Souza; Branco; Oliveira, 2008).

A condução da pesquisa ocorre por meio de um processo contínuo de produção de sentidos intersubjetivos, implicando a redefinição do papel do pesquisador como instrumento ativo na construção, seleção, análise e interpretação das informações, visando a compreensão dos fenômenos investigados (González-Rey, 2002, 2014; Souza; Branco; Oliveira, 2008). Essa perspectiva qualitativa exige do pesquisador clareza e criticidade para abordar de forma dialética os temas investigados, juntamente com dinamismo na escolha das questões metodológicas. Da mesma forma, os instrumentos e procedimentos devem ser altamente adequados aos objetivos e particularidades da pesquisa, respaldados por bases teóricas pertinentes (Denzin; Lincon; Flick, 2009; Stake, 2016).

Nos procedimentos investigativos em Psicologia, especialmente nas abordagens qualitativas, sobressaem-se significativamente as valiosas contribuições metodológicas oriundas da Psicologia Histórico-Cultural. No âmbito dessa perspectiva, destaca-se de maneira evidente a notável interdependência entre o objeto, o método e os problemas de pesquisa,

configurando-se como um aspecto crucial na produção do conhecimento sobre o ser humano. Além disso, essa abordagem concede ênfase proeminente aos processos de desenvolvimento, conforme delineado por Vygotsky (2004).

Vygotsky (1982/2004, 1931/2012) no início do século XX assinalava os entraves teóricos e metodológicos que a Psicologia da época sofria, como consequência uma crise ocorria nos fundamentos da ciência. Porém, essa situação se apresentou como um elemento que se constituiu como mola para o desenvolvimento de uma ciência própria, levando o autor a propor a construção de uma abordagem psicológica nova, com base em três princípios: análise do conhecimento psicológico que elaborado até aquele momento; fundamentos teórico-metodológicos e filosóficos marxistas; e as contribuições procedentes dos estudos sobre a linguagem, linguística, semiótica e literatura.

A abordagem epistemológica delineada por Vygotsky (2004) destaca a preeminência de incorporar à pesquisa nas ciências humanas e sociais a análise aprofundada da subjetividade, complexidade, dinamicidade e dialeticidade do indivíduo, mediante a adoção de uma perspectiva interativa. Conforme proposto pelo autor, esta perspectiva demanda a atenção especial a determinados princípios durante o processo investigativo: a) a compreensão dos processos contextualmente situados; b) a investigação detalhada da origem dos fenômenos sob levantamento; e c) a consideração da situação social dos processos de desenvolvimento do indivíduo.

A proposta de estabelecimento de princípios orientadores para pesquisas está relacionada à crítica de Vygotsky (2004) quanto à análise fragmentada e individualizada dos fenômenos até então realizada. Este primeiro princípio preconiza a compreensão dos fenômenos a serem investigados como integrantes de processos dinâmicos, levando em consideração os contextos históricos e as relações estabelecidas pelos grupos ou sujeitos. Para a compreensão desses fenômenos, torna-se relevante a compreensão das concepções sociais, buscando compreender a relação historicamente construída entre o indivíduo e o ambiente cultural.

O segundo princípio evidencia a imperatividade de investigar as relações que constituem o ser humano, reconhecendo a importância destas, transcendendo a mera descrição dos fenômenos para alcançar a compreensão de sua origem e dinâmica. No decorrer da investigação, o pesquisador não se limita a uma posição de mero observador, uma vez que exerce influência na (re)elaboração de significados e sentidos. Os significados, quando compartilhados culturalmente, transformam-se em um processo de desenvolvimento dotado de significado particularizado, legítimo e passível de ressignificação (Vygotsky, 2001; 2004). Este princípio

ressalta a abordagem interativa e influente do pesquisador no trajeto investigativo, alinhando-se aos postulados vygotskianos.

O terceiro princípio reforça a concepção de que o desenvolvimento humano se processa intrinsecamente por meio do curso histórico, fornecendo fundamentação para que o pesquisador empreenda a análise dos fenômenos associados à origem, transformações e relações estabelecidas no percurso da formação psicológica humana. Os elementos relacionados à construção do sujeito encontram-se intrinsecamente vinculados à trajetória do desenvolvimento, evidenciando, assim, sua historicidade (Vygotsky, 2001, 2004; Feitosa, 2017).

O primeiro princípio aborda a crítica vygotskyana à abordagem tradicional da ciência psicológica, a qual analisava os fenômenos de maneira isolada e fragmentada, desconsiderando aspectos históricos e relacionais. A proposta metodológica de Vygotsky (2004) preconiza a compreensão dos fenômenos investigados como processos em movimento, destacando a influência das relações sociais sobre eles. Uma abordagem fundamentada nesse referencial teórico requer que o pesquisador internalize a noção central de que sujeito e realidade se transformam mutuamente, estabelecendo uma relação dialética construída historicamente e imersa em determinada cultura. Essa perspectiva, com bases no materialismo histórico-dialético, propõe a análise dos processos em constante mudança, visando desvelar as relações dinâmicas, causais e hierarquizadas, tanto evidentes quanto ocultas, nas bases dinâmico-causais dos fenômenos (Malon, 2008).

O segundo princípio, em crítica às concepções reducionistas da Psicologia da época, ressaltava a necessidade de explicar, não apenas descrever, as relações internas que constituem os fenômenos humanos, com foco na compreensão da origem e dinâmica desses fenômenos. Durante a investigação, o pesquisador desempenha um papel ativo na elaboração de significados e sentidos, conceitos cruciais para a análise proposta no estudo e para a Psicologia Escolar. A compreensão de que os significados, culturalmente compartilhados, passam por processos nos quais adquirem sentidos particularizados e legítimos implica na ressignificação da realidade e na transformação das ações humanas ao seu redor (Vygotsky, 2004; 2001). Dessa forma, os sentidos caracterizam-se pela subjetividade e dinamicidade, sendo passíveis de reelaboração pelo sujeito. O sentido de uma palavra, portanto, é compreendido como a síntese dos eventos psicológicos que ela evoca na consciência (Ferreira, 2019; Vygotsky, 2004, 2001).

Nessa perspectiva, o segundo princípio direciona-se para a compreensão da gênese dos fenômenos psicológicos, enfatizando a impossibilidade de analisar um fato de maneira isolada, demandando uma abordagem dinâmica e processual que busca a gênese dos fenômenos em

movimento. No método proposto, as relações intersubjetivas e de saberes entre pesquisador e pesquisado revelam trajetórias de vida e experiências, evidenciando a complexidade das relações sociais e a totalidade da realidade social (Malon, 2008). Nesse processo investigativo, o pesquisador assume um papel ativo na construção de significados e sentidos, elementos fundamentais para a análise.

O terceiro princípio reforça a importância do desenvolvimento histórico como base para que o pesquisador analise a origem, desenvolvimento, mudanças e relações dos fenômenos, considerando aspectos constitutivos do percurso da constituição humana. As mudanças qualitativas na trajetória do desenvolvimento evidenciam a historicidade do indivíduo, destacando aspectos essencialmente relacionais em sua constituição. Vale ressaltar que os processos de significação, fundamentais na epistemologia vygotskiana, são singulares, onde o significado culturalmente compartilhado promove a ressignificação do real para um sentido particularizado e subjetivo (Feitosa, 2017; Vygotsky, 2001; 2004).

Abordando a amplitude do desenvolvimento histórico como fundamento para o pesquisador analisar a origem dos fenômenos no objeto de estudo, enfatizando a importância de compreender a dimensão histórica não apenas como análise de eventos passados, mas como compreensão do processo de transformação presente implicado nas condições passadas e nas projeções do futuro (Vygotsky, 2004; Malon, 2008). Os autores ressaltam que o conhecimento concreto é descoberto no processo de investigação, por meio da mediação entre teoria e método, sujeito e objeto, sujeitos e realidade.

A compreensão do sujeito humano sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural é fundamentada na sua subjetividade, compreendida a partir da sua história individual e das relações sociais estabelecidas, sendo este o objetivo principal desta abordagem teórica (Marinho-Araujo, 2016). A elaboração de uma metodologia que segue este olhar implica na construção de instrumentos e procedimentos capazes de abranger as dimensões que caracterizam o homem ou a mulher, tendo em vista sua constante transformação em decorrência das interações com o meio. Assim, torna-se essencial o emprego de técnicas e métodos que permitam o estudo aprofundado do contexto e dos fenômenos relacionados a este, considerando as suas alterações e seus efeitos sobre o sujeito.

4.2 Cenário da pesquisa

O Ensino Superior configura-se como um contexto propício à geração de conhecimento, permeado pela ciência e espaços tecnológicos. As interações sociais, que estabelecem

experiências culturais, promovem avanços educacionais. A investigação sobre a vivência acadêmica no Ensino Superior, destacada em pesquisas recentes, revela-se como uma área de estudo relevante. A compreensão das vivências dos alunos nesse ambiente não apenas enriquece o conhecimento acadêmico, mas também oferece informações cruciais para aprimorar os métodos de ensino e fomentar ambientes educacionais mais eficazes.

4.3 Participantes

Os critérios de inclusão para a pesquisa compreenderam os discentes com deficiência, os estudantes elegíveis para participação deveriam estar matriculados em algum curso de graduação, ter cursado, pelo menos, 50% da grade e/ou ter concluído a graduação. Os participantes tiveram a escolha da forma como seria feita a pesquisa do memorial, de forma remota ou presencial, dada as circunstâncias de deslocamento e falta de acessibilidade.

Com isso, no contexto da investigação, tornou-se pertinente explorar as formas contemporâneas de socialização, destacando os espaços e plataformas *on-line* como ambientes propícios para tal estudo, em virtude da ativa presença dos sujeitos investigados nesse contexto. Sua participação ativa na produção de significados e sentidos contribui para a construção de suas concepções de mundo, como evidenciado por Souza *et al.* (2008) e Astudillo-Mendoza e Figueroa-Quiroz (2019). Dessa forma, a pesquisa foi conduzida tanto de forma presencial quanto por meio da plataforma *Google Meet*, concedendo ao participante a oportunidade de demonstrar a forma que mais lhe convém, oferecendo uma maior imersão na realidade a ser investigada.

Outro mecanismo usado na pesquisa para abarcar um participante com deficiência auditiva foi enviar o roteiro com perguntas do memorial dialógico em *word* e o ao ser respondido pelo participante foi enviado por *e-mail* para a condutora do estudo em questão, dada a falta de conhecimento da pesquisadora em relação a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

4.4 Procedimentos e instrumentos

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma combinação de procedimentos dinâmicos que permitiram a pesquisadora compreender algumas percepções, sentidos e significados dos entrevistados. Esta abordagem não se baseia na mensuração, mas na análise da realidade e contexto do participante, para que se possa compreender a influência destes sobre a construção das informações. Por meio deste método, o pesquisador adota uma postura ativa, o

que se aproxima da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (Denzin; Lincoln, 2006; Flick, 2013; González Rey, 2013).

Portanto, com a possibilidade de uma pesquisa dinâmica, a organização das informações ocorreu a partir das ações a seguir: (1) etapas preliminares; (2) aplicação de questionário semiestruturado e (3) entrevista presencial ou *online* via plataforma *google meet*, com o uso do **memorial dialógico**. O instrumento elaborado apreende os seguintes eixos investigativos (1) características da instituição educacional na trajetória da escolarização básica; (2) experiências na educação básica; (3) vivências na educação superior e (4) desdobramentos das políticas educacionais para acesso e permanência.

As **etapas preliminares** contaram com os seguintes procedimentos: (1) submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, (2) chamadas dos participantes através das redes sociais Instagram, Facebook e WhatsApp, com o uso da metodologia *Snowball* (3) coleta de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Este estudo estará de acordo com as normas éticas para pesquisas com humanos, conforme a Resolução No. 466/2012 e No. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012; 2016) participando, assim, somente aqueles que assinaram o TCLE.

O método ***Snowball*** também denominada amostragem em bola de neve, a qual representa um método de seleção de participantes que tem se destacado nas pesquisas qualitativas contemporâneas, notadamente devido à sua capacidade de abranger populações pouco conhecidas ou de difícil acesso (Bockorni; Gomes, 2021). Em outras palavras, a amostragem do tipo bola de neve destaca-se em pesquisas que optam por amostragens não probabilísticas em estudos de natureza qualitativa. Conforme argumentado por Dyniewicz (2009), as pesquisas qualitativas fundamentam-se na premissa de que o conhecimento acerca das experiências humanas se concretiza mediante a descrição das vivências humanas conforme são experimentadas e definidas pelos seus próprios protagonistas.

Este método pressupõe que após a nomeação dos primeiros participantes, o próximo passo é solicitar informações sobre outros potenciais membros, ampliando assim a rede de recrutamento de participantes para o processo de pesquisa. O método bola de neve possui vários aspectos importantes. Caso o contato inicial concorde em participar do estudo e possua uma rede significativa de contatos, novos colaboradores poderão ser identificados, que por sua vez poderão indicar outros participantes. Ao final deste processo, você poderá reunir um grande número de participantes. Porém, a eficácia desta técnica depende dos objetivos do estudo, por

isso é importante manter os objetivos claros durante o primeiro contato. É essencial manter um objetivo claro ao fazer contatos iniciais (Baldin; Munhoz, 2011, Vinuto, 2014).

Neste contexto, é importante destacar a importância das redes sociais virtuais no apoio ao *Snowball*, pois incentivam uma cultura participativa e promovem a ampla disseminação e compreensão das mensagens (Costa, 2018). O acesso à Internet e a utilização de aplicações desempenham hoje um papel importante na disseminação de informação, comunicação e transmissão de mensagens em geral, contribuindo assim para a coleta de dados no âmbito da investigação.

Os meios de comunicação digital, em conjunto com a técnica *Snowball*, possibilitaram otimizar o tempo e ampliar o alcance de contatos com colaboradores para a pesquisa. Concordamos com Costa (2018,) ao afirmar que a comunicação em rede é ampla e acessível. Esse aspecto foi particularmente relevante durante a pesquisa, permitindo a obtenção de contatos suficientes de participantes que contribuíram e se disponibilizaram, conforme proposto nesta dissertação.

A aplicação do **questionário sociodemográfico** (Apêndice A) foi realizada para auxiliar na construção dos dados sociodemográficos que serão analisados, oferecendo uma base para a sustentação das informações (Gil, 2009). O questionário pode ser definido “*como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.*” (Gil, 1999, p. 128). Em nosso caso, o questionário apresentou como objetivo o levantamento de dados e auxiliou no mapeamento do maior número de informações sobre o discente com deficiência, com um bloco contendo questões sobre o processo de escolarização e outro bloco com perguntas abertas.

A **entrevista** foi realizada em duas modalidades, presencial e *online* via *Google Meet*, usando como ferramenta um **memorial dialógico** (Apêndice B) cujo objetivo foi oferecer ao pesquisador a compreensão dos movimentos que o sujeito fornece durante o seu discurso, dividido em duas partes: (1) vivências na educação básica e (2) vivências na educação superior. Por meio desta estratégia buscou-se observar ações que são produzidas pelo interlocutor durante a sua narrativa (Silva, 2010). No decorrer das falas, o narrador adquiriu uma compreensão pessoal e reflexiva sobre sua identidade, distinguindo entre aquilo que é e não é. Paralelamente, acionou aprendizados ao longo de sua trajetória, conferindo significados aos diversos eventos que marcaram sua vida individual e coletiva (Signorini, 2000; Frago, 2002; Martins, 2005).

4.5 Análise das informações

As informações coletadas durante as fases da pesquisa serão repetidamente analisadas e comparadas entre si, com o objetivo de observar e compreender singularidades, colocando as ideias defendidas por Vygotsky (2004) como base para a análise dos processos subjetivos. Na perspectiva epistemológica que embasa este estudo, torna-se relevante considerar que os participantes são atravessados por uma estrutura social e histórica. Portanto, ao analisar as informações, deve-se observar a evolução das pessoas com deficiência por meio de conceitos socioculturais.

O método de pesquisa empregado valida a visão de mundo do pesquisador, as experiências intuitivas e os processos de construção de significado. Portanto, é necessário ressaltar que as confirmações que serão obtidas durante o processo de pesquisa possuem base epistemológica nos fenômenos que foram estudados. Portanto, os resultados obtidos devem observar e analisar informações relacionadas a esses aspectos, pois a pesquisa qualitativa é um processo dinâmico (Souza *et al.*, 2008; Gaskell, 2015).

Os dados serão analisados a luz da epistemologia de Vygotsky (2004), que discorre sobre a circulação e construção de significados e zonas de sentido. Os significados articulam um sistema de questões, conceitos, temas e conteúdos de fundamental importância para o indivíduo, integrados em uma rede, encadeando-se de acordo com as singularidades e particularidades do sujeito, portanto, uma complexa teia de relevância discursiva. Para desvelarmos esse processo de significações com a temática investigada, mergulhamos nos dados das entrevistas, no intuito de compreender através dessas estratégias, tendo em vista o encontro na plataforma *Google Meet* que oportuniza a pesquisadora uma participação na construção do diálogo.

Como desdobramento das informações obtidas no questionário, será feito em um primeiro momento uma análise e leitura geral do que for discutido no encontro presencial ou *online*. Permitindo organizar esses materiais a partir de eixos norteadores que irão consentir a identificação de temas centrais, pois que estes viabilizarão a interpretação e análise dos sentidos que atribuídos pelas pessoas com deficiência a sua vivência no ensino superior.

5. DISCUTINDO OS RESULTADOS

Os procedimentos aplicados para análise das vivências das pessoas com deficiência no Ensino Superior basearam-se nos princípios da pesquisa qualitativa, fundamentados na psicologia histórico-cultural, conforme discutido na seção metodológica desta pesquisa. As informações coletadas em todas as etapas da pesquisa foram analisadas e comparadas entre si, buscando compreender as particularidades envolvidas no processo da pesquisa, com base na epistemologia de Vygotsky (2004). Argumenta-se que as concepções dos participantes são transcendidas pelos contextos culturais e sociais.

Nesta sessão serão apresentados e discutidos os resultados desenvolvidos durante o processo de pesquisa. Os fundamentos teóricos e metodológicos da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento do estudo, bem como da psicologia crítica, serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa. A perspectiva histórico-cultural concebe a subjetividade como uma substituição ontológica no desenvolvimento do pensamento psicológico e social. Neste contexto, pode ser entendido *como* “um sistema simbólico que visa formar uma realidade, uma cultura humana interna, na qual a subjetividade é a condição básica para o seu desenvolvimento” (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

Os fenômenos psíquicos são processos internos de organização de significados subjetivos e disposições subjetivas que estão interligados de forma explícita. Os significados subjetivos, como linhas de sentido, unem simultaneamente o simbólico e o emocional, o social e o pessoal, rompendo com a noção de indivíduo definido externamente e conferindo à subjetividade individual e à sociedade uma perspectiva dialética, dialógica e complexa. Em contrapartida, as disposições subjetivas representam sistemas dinâmicos que estruturam significados subjetivos criados no processo de subjetivação individual e social (González Rey, 2005; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017). Como sistemas, as disposições subjetivas, organizam-se e produzem novos significados, levando em consideração o caráter historicamente contextualizado.

Para a compreensão das vivências acadêmicas e a construção destas por meio da convivência entre os pares, foi realizado no momento inicial a divulgação de um *card* contendo as informações da pesquisa e convidando aqueles que se enquadrassem nos critérios a participar. Logo após o contato inicial, foi enviado o *link* para o questionário sociodemográfico, e, posteriormente houve a verificação dos dados fornecidos e a avaliação dos participantes, entrando em contato com aqueles que estivesse enquadrados nos critérios.

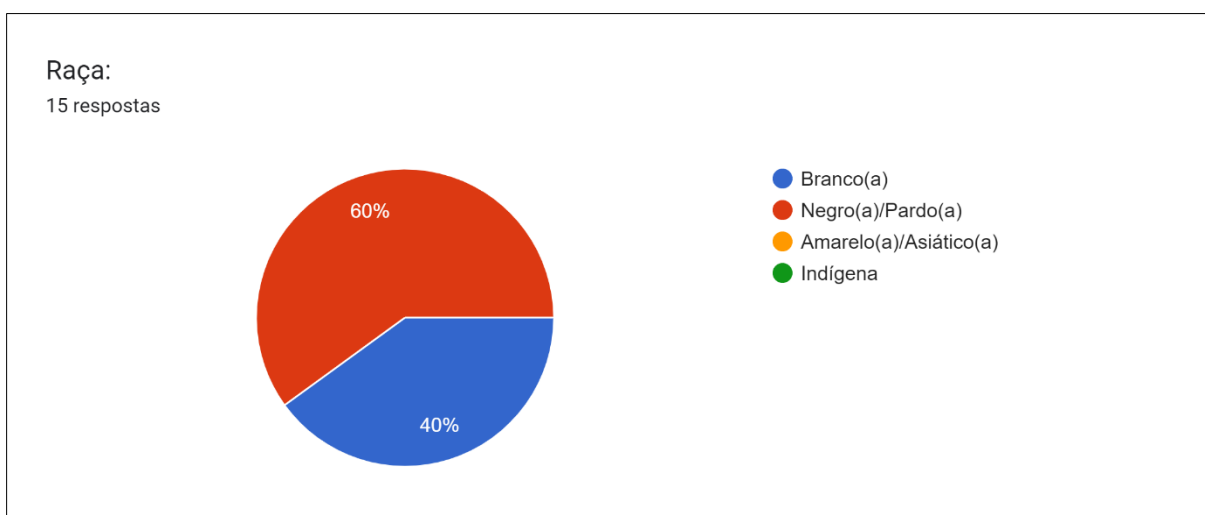
Utilizando o questionário sociodemográfico tem-se as primeiras informações acerca dos participantes, pois este é uma ferramenta utilizada em pesquisas para coletar dados sobre características sociais e demográficas dos participantes, como raça, idade, sexo, estado civil,

nível de escolaridade, ocupação, renda etc. Essas informações auxiliam na compreensão do perfil social e demográfico da amostra, permitindo uma análise mais detalhada e contextualizada dos resultados do estudo.

Com a metodologia *Snowball* e o disparo do *card* contendo os dados e o convite para a pesquisa, notou-se que seu alcance se estendeu a outras cidades e estados, como: Três Lagoas – Mato Grosso do Sul, Uruçuí e Teresina – Piauí e embora estas pessoas não se enquadrassem nos critérios de inclusão, o mecanismo utilizado para circulação da chamada foi eficaz. Em relação ao estado do Maranhão tivemos cidades como: Imperatriz, São Luís, Cachoeira Grande e Paço do Lumiar.

Em relação a raça dos participantes, chegamos aos resultados que constam na tabela abaixo:

Tabela 3 – Raça



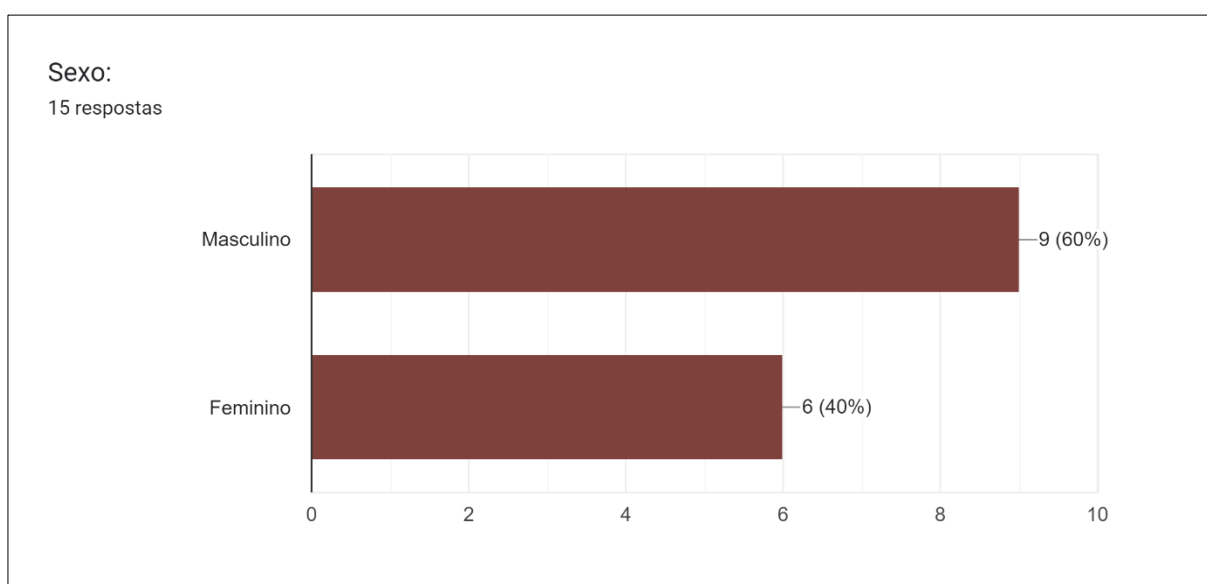
Fonte: Gerado pelo Google Forms.

A análise dos dados mostra que o *card* ao ser disparado e com o auxílio da metodologia *Snowball* chegou ao conjunto de 15 respostas relacionadas à raça, a distribuição entre as categorias “negro(a)/pardo(a)” e “branco(a)” apresenta predomínio da primeira. Dos participantes, nove relataram ser de ascendência “negro(a)/pardo(a)”, enquanto seis se identificaram como “brancos”. Essa diferença indica uma presença mais significativa de indivíduos classificados como “negro(a)/pardo(a)” na amostra considerada. Essas informações podem indicar a diversidade racial de um determinado grupo e enfatizar a importância de considerar diferentes perspectivas e experiências nesse contexto.

É importante ressaltar que a análise se baseia apenas na variável raça e não leva em consideração outros fatores que poderiam enriquecer a compreensão da diversidade, como

etnia, origem geográfica ou cultural. Além disso, é necessário reconhecer as limitações associadas à categorização da raça, que pode ser uma simplificação de identidades raciais complexas. Estes dados podem ser úteis para promover a consciência da diversidade racial presente na amostra e suscitar uma discussão mais profunda sobre representação e inclusão. Contudo, é importante tratar essas informações com sensibilidade cultural, considerando o contexto social e histórico associado às categorias raciais. Sobre a caracterização do sexo dos participantes:

Tabela 4 – Sexo



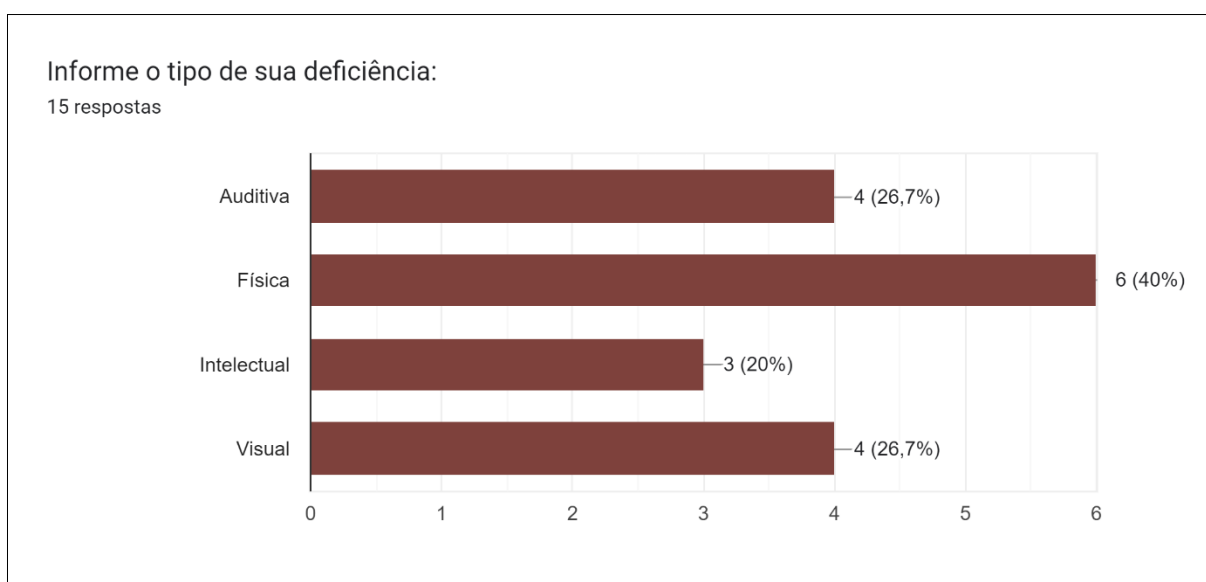
Fonte: Gerado pelo Google Forms.

A análise dos dados revelou o número de homens e mulheres, sendo nove participantes identificados como homens e seis como mulheres, esta distribuição sugere uma predominância masculina na amostra. A representação desigual de homens e mulheres pode ter implicações significativas dependendo do contexto em que os dados foram recolhidos. É importante considerar como esta diferença pode afetar a interpretação dos resultados e se existem fatores externos que explicam a diferença.

Além disso, ao analisar os dados sobre gênero, deve-se considerar a complexidade das identidades de gênero e reconhecer que o binário masculino/feminino pode não captar totalmente a diversidade que existe. Um exame mais atento das nuances das identidades de gênero na amostra pode fornecer uma visão mais profunda. Esta análise inicial destaca a diferença numérica entre homens e mulheres na amostra e fornece uma base para uma exploração mais aprofundada da dinâmica de gênero presente nos dados.

Outro dado que o questionário nos forneceu foi o tipo de deficiência, compreendemos que incluir informações específicas sobre o tipo de deficiência nas pesquisas é essencial para promover a representatividade e uma compreensão abrangente das experiências individuais. Identificar o tipo de deficiência não só enriquece os dados, mas também permite criar estratégias mais eficazes e inclusivas. Ao trazer nuances ao tipo de deficiência, pôde-se desenvolver intervenções mais personalizadas e direcionadas no que diz respeito às necessidades específicas de cada grupo durante o memorial dialógico, onde uma abordagem individualizada oportunizou um diálogo mais aprofundado.

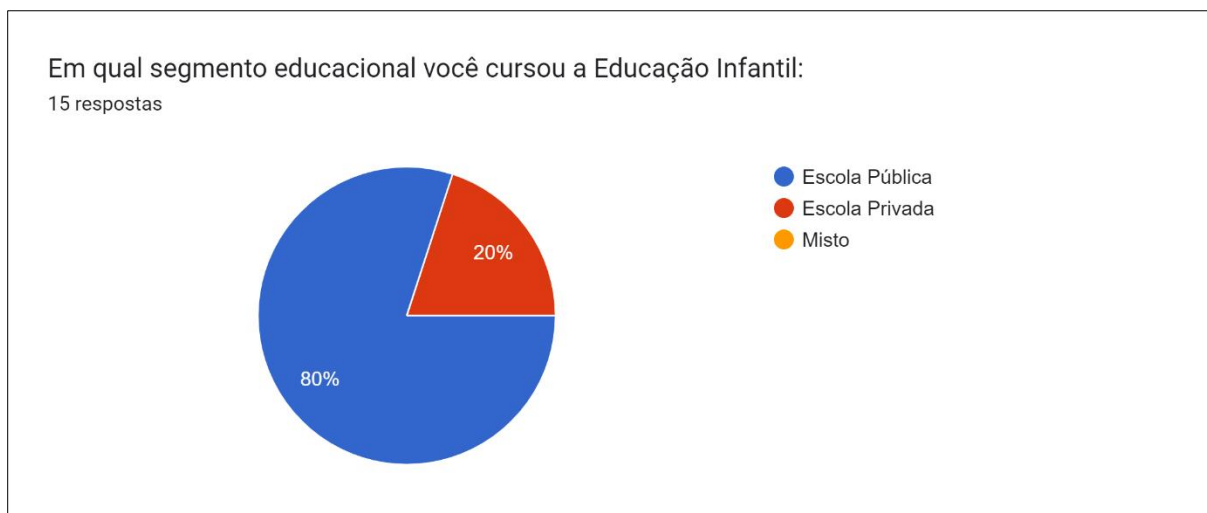
Tabela 5 – Tipo de deficiência



Fonte: Gerado pelo Google Forms.

Incluir o tipo de deficiência nas pesquisas contribui para a desconstrução de estigmas e estereótipos associados a diferentes condições. Isto promove uma visão mais holística das capacidades e desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, combate o preconceito e facilita a criação de ambientes mais acessíveis e inclusivos. Ao reconhecer a diversidade de experiências dentro da comunidade de pessoas com deficiência, a investigação pode, portanto, desempenhar um papel fundamental na promoção da equidade e na criação de políticas e práticas que satisfaçam verdadeiramente as necessidades de todos os indivíduos.

Tabela 6 – Segmento da educação infantil cursado:

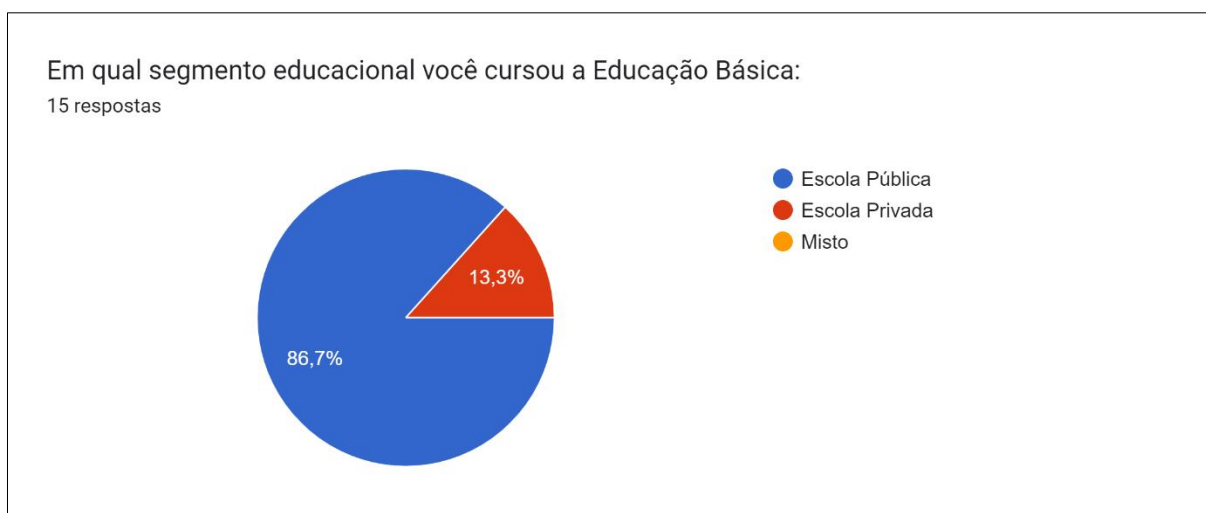


Fonte: Gerado pelo Google Forms.

Os resultados demonstram que 12 indivíduos cursaram a educação infantil em escola pública, enquanto três em instituições privadas. Essa distribuição oferece dados importantes sobre a amostragem dessa fase inicial de vida, destacando então uma maior incidência na educação pública e, tal informação mostram padrões e tendências educacionais que podem ser observados de acordo com cada comunidade ou grupo específico.

Em relação ao ensino fundamental, foi possível notar que 13 pessoas concluíram este nível em escola pública e apenas dois em escola particular, como é demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 7 – Segmento do ensino fundamental cursado:



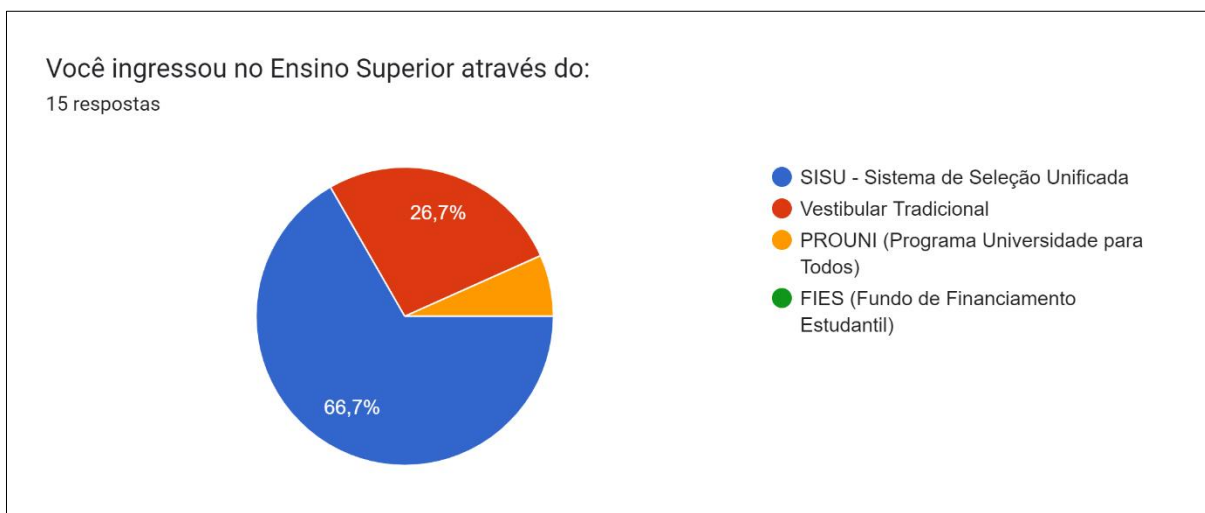
Fonte: Gerado pelo Google Forms.

A análise da tabela revela a predominância de pessoas com deficiência que concluíram o nível de ensino nas escolas públicas destacando desta maneira a importância do papel desempenhado por essas instituições na promoção da inclusão. Porém, deve-se questionar se as escolas públicas estão adequadamente equipadas para atender às necessidades específicas de cada grupo, levando em consideração não somente as adaptações físicas, evidenciando a necessidade de uma abordagem inclusiva no sistema educacional, gerando igualdade e oportunidade para todos. No caso das escolas particulares pode-se fazer um levantamento sobre as questões de acessibilidade e inclusão dentro dessas instituições, investigando os desafios específicos que as pessoas com deficiência enfrentam em ambientes educacionais privados.

Outra informação que consta no questionário sociodemográfico trata-se de questionar aqueles que possuem experiência anterior em cursos de graduação e somente um dos participantes possuía outra graduação além da que este se encontrava vinculado. O período das graduações que foi obtido com o questionário se estende do ano de 2009 até o ano de 2023, outro fator encontrado foi a diversidade de cursos de graduação, desde a área da saúde, ciências exatas e ciências humanas.

Com isso, torna-se imprescindível avaliar a qual modalidade de ingresso ao ensino superior os discentes fizeram uso, segundo a tabela abaixo, se tem os seguintes resultados:

Tabela 8 – Modalidades de ingresso no Ensino Superior



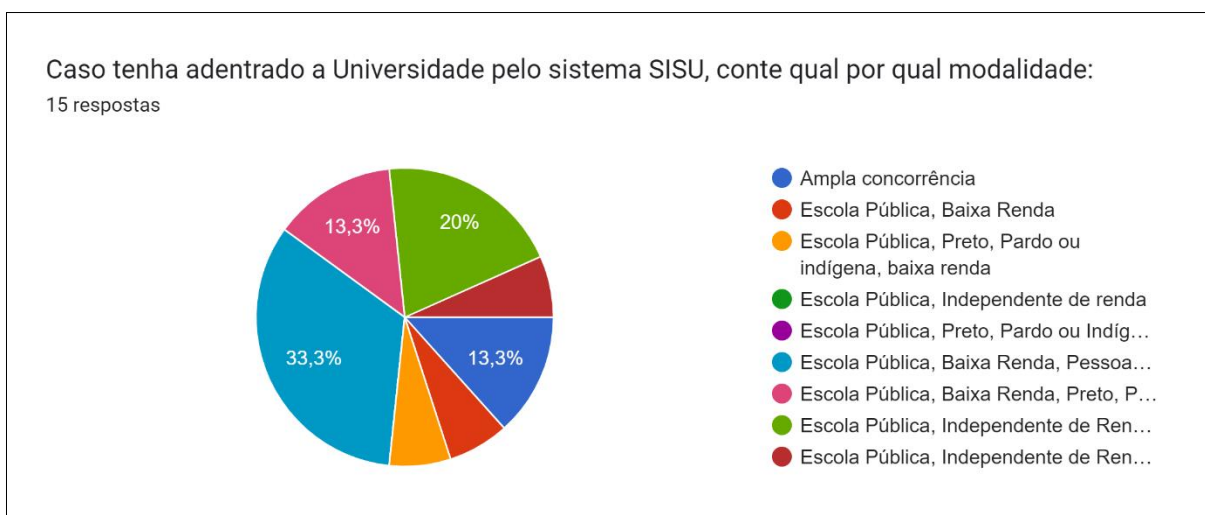
Fonte: Gerado pelo Google Forms.

O gráfico apresenta informações sobre o método utilizado para o ingresso no Ensino Superior, com base nas 15 respostas coletadas. Segundo os dados, a maioria dos participantes ingressou por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificada). Outras opções de ingressos mencionadas incluem Vestibular Tradicional, PROUNI (Programa Universidade Para

Todos) e FIES (Fundo de Financiamento Estudantil). A predominância do SISU para ingresso ao ensino superior, sugere a relevância desse sistema entre os respondentes.

Paralelo a esse dado a modalidade de ingresso pelo SISU também nos oferta conhecer o público de nossa pesquisa, compreendendo a diferentes categorias que visam atender a diversidade de estudantes e promover o acesso democrático ao ensino superior. Cada modalidade possui características próprias que consideram variáveis como renda familiar, histórico escolar, e, em alguns casos, aspectos étnico-raciais. Abaixo a tabela indica os resultados encontrados:

Tabela 9 – Modalidades de ingresso pelo SISU na universidade e suas características



Fonte: Gerado pelo Google Forms.

Contudo, entre os 15 participantes que realizaram o questionário sociodemográfico, apenas sete demonstraram atender aos critérios estabelecidos para participação. Isso se deve à utilização da técnica de amostragem *Snowball*, que possibilitou estender o escopo do questionário para áreas geográficas como Piauí e Mato Grosso do Sul. Esta extensão, portanto, não estava de acordo com os parâmetros definidos para a segunda fase da pesquisa, pois está estritamente limitada ao estado do Maranhão.

Dos sete participantes, a distribuição ficou dividida em cinco homens e duas mulheres matriculados em instituições de ensino primário privadas e públicas. É importante ressaltar que todos os participantes elegíveis para a pesquisa, independentemente da origem da instituição de ensino fundamental, cursaram o ensino médio em instituições públicas.

Essas etapas foram necessárias para a construção do **memorial dialógico** com o intuito de analisar as vivências e compreender as ferramentas que estiveram presentes no contexto sócio-histórico do indivíduo. Com base na epistemologia que delineou esta pesquisa, a análise

dos resultados será fundamentada nas zonas de sentido de Vygotsky (2004). De acordo com o caráter epistemológico deste método, a estratégia adotada para examinar os resultados baseia-se na análise de áreas de significado, incluindo os temas e indicadores mais proeminentes comumente observados na interpretação e comunicação verbal dos participantes durante sua interação. Desta maneira, a análise será organizada por eixos temáticos que serão descritos como:

Eixo 1 – Características da escola na trajetória da escolarização básica;

Eixo 2 – Vivência na educação básica;

Eixo 3 – Vivências do ensino superior e,

Eixo 4 – Desdobramentos das políticas educacionais para acesso e permanência.

Eixo 1 – Características da escola na trajetória da escolarização básica

O percurso da educação básica representa um marco na vida de cada sujeito. Desde os primeiros anos de escolarização no ensino fundamental têm-se uma trajetória marcada por descobertas, aprendizados e desenvolvimento. É nesse momento inicial que os alunos adquirem habilidades como a leitura, a escrita e o numeramento, explorando ainda diversas áreas do conhecimento. Com isso, foram realizadas perguntas que visaram compreender como o indivíduo considerou sua vivência nessa trajetória, conforme tabela abaixo.

Tabela 10 – Zona de sentido 1: Inclusão educacional: pilares de relevância no desenvolvimento da aprendizagem.

Zona de sentido	
Inclusão educacional: pilares de relevância no desenvolvimento da aprendizagem.	
Definição	
Elementos significativos que desempenham uma função no decorrer do processo de aprendizagem.	
Unidades de análise	Exemplos de fala
Aspectos relacionais marcantes na formação da pessoa com deficiência	“Com certeza foi o bullying. Assim, as duas coisas que mais marcaram toda a minha vida escolar, a educação básica, foi o bullying.” (P1, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

“Quando eu era mais novo, tipo, uns 6, 7 anos, teve um problema com uma escola que não queria me aceitar porque eu tinha deficiência, uma escola pública. Perto da minha casa, inclusive, na época minha mãe ficou super estressada.” (P6, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

“Os principais desafios da minha trajetória na educação básica foi adaptação. Porque tinha escola que não era tão preparada para mim, entendeu? Não só na questão de... intelectualmente, como também na questão física.” (P3, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

A potência da resistência do aluno com deficiência no contexto escolar.

“Para mim, sempre ficou claro que desde o princípio que eu era uma pessoa diferente. E talvez naquele momento eu não entendesse, mas quando eu ingressei no colegial, desde a infância, eu sempre me propus a aprender muito sobre isso. Quando eu entendi, eu confesso que muitas vezes eu me blindei porque eu vi o estigma e o preconceito das pessoas, muitas vezes o distanciamento provocado pelo preconceito, mas eu não deixei esse medo me abater.” (P5, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

“A rejeição dos alunos, dos professores, assim, era como se... Não importasse se eu estivesse ou não no processo.” (P1, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

Impactos das políticas públicas para a reestruturação do ambiente escolar.

“A adaptação que não era tão, vamos dizer assim, tão boa no colégio, né? Mas tirando isso era bom.” (P4, pessoa com... Memorial dialógico).

“Sim, no ano que eu entrei, no outro ano, fizeram uma reforma na escola, porque a escola não era adaptada. Mas no outro ano, depois, eles fizeram uma reforma na escola e eles adaptaram à escola, botaram banheiro, rampa em todo

que é canto e tal.” (P6, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Na unidade de análise “*Aspectos relacionais marcantes na formação da pessoa com deficiência*”, a formação da pessoa com deficiência é influenciada por uma série de aspectos relacionais marcantes, que desempenham um papel fundamental na configuração de sua trajetória de vida. Estes aspectos abrangem as interações interpessoais, como as relações com o ambiente social, educacional e familiar. A complexidade dessas interconexões revela-se como um elemento crucial na compreensão do desenvolvimento e na promoção de experiências enriquecedoras para indivíduos com deficiência. Nesse contexto, examinaremos de forma mais aprofundada como tais aspectos relacionais moldam não apenas a formação acadêmica, mas também o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, destacando a importância de abordagens inclusivas e de suporte ao longo desse percurso.

Na fala de P1 (pessoa com deficiência física, memorial dialógico) é destacado o *bullying* como um elemento marcante em sua vida escolar, enfatizando como essa forma de violência deixou uma marca duradoura em sua experiência educacional. Isso sugere a presença de hostilidades interpessoais que podem impactar negativamente o bem-estar emocional e social do indivíduo. No caso de P6 (pessoa com deficiência física, memorial dialógico), a pessoa menciona um problema específico de discriminação por parte de uma escola pública, que se recusou a aceitá-la devido à sua deficiência. Esse episódio ressalta as barreiras enfrentadas no acesso à educação inclusiva, apontando para a falta de políticas públicas eficazes de proteção para pessoas com deficiência na esfera educacional e o despreparo das gestões e profissionais da educação.

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e outras legislações brasileiras assegurem o direito à educação inclusiva para as pessoas com deficiência, persistem desafios significativos no acesso das crianças com deficiência ao ensino básico. No contexto específico do acesso à educação básica, a Lei nº 8.069/1990 (ECA) e a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) reforçam a garantia de matrícula e permanência de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, ainda é possível perceber algumas situações de segregação.

De acordo com a legislação brasileira, a educação inclusiva é um princípio que deve ser promovido em todos os níveis de ensino. Isso significa que as escolas devem adotar práticas pedagógicas inclusivas, proporcionando adaptações necessárias para atender às especificidades

de cada aluno com deficiência. Portanto, o ECA, em conjunto com outras normativas, reafirma o direito à educação para todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, entre outras. No entanto, vale ressaltar que, embora haja legislação garantindo esse direito, ainda há desafios práticos na implementação da educação inclusiva no Brasil.

O relato de P6 destaca também as implicações práticas e emocionais desse tipo de discriminação, bem como o impacto no ambiente familiar, como expresso pela mãe que ficou “*super estressada*”. Ambas as situações enfatizam a necessidade de medidas mais eficazes para garantir um ambiente educacional inclusivo e respeitoso, destacando a importância da implementação e fortalecimento de políticas públicas que assegurem a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência no sistema educacional. Embora haja um respaldo fornecido pelos Direitos Humanos, com uma abordagem direcionada ao paradigma da inclusão e fundamentada no modelo social da deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implementada no Brasil no 2008, enfrenta desafios consideráveis no que tange ao efetivo acesso das crianças com deficiência no ensino básico.

Na unidade de análise “*A potência da resistência do aluno com deficiência no contexto escolar*”, os participantes discorreram sobre as adaptações ocorridas. É comum que as instituições de ensino passem por reformas estruturais apenas quando discentes com deficiência passem a integrar o quadro, como na fala do P3 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) “*Quando eu comecei a ter dificuldade de subir, eu solicitei que se transferisse a sala pro térreo. Foi feito, foi transferida a sala pro térreo, mas nenhuma outra adaptação foi feita na escola*”. Como o mesmo relatou durante a entrevista, sua deficiência é de ordem degenerativa, começou a se desenvolver nos seus primeiros anos de vida. O mesmo participante relata ainda que “*Inclusive, ainda hoje, é uma escola que tem degrau que impede as pessoas com deficiência de ocupar a parte superior, o primeiro andar daquela instituição*”.

A notória falta de infraestruturas adequadas para a circulação destas pessoas não é apenas uma expressão inegável de negligência e exclusão, mas também um imperativo para reformas e investimentos significativos para promover a inclusão e a acessibilidade para todas as pessoas. Ao não conseguir criar um ambiente acessível, a sociedade perpetua a marginalização de uma parcela significativa da população. O relato do participante não só critica o *status quo*, mas também aponta que grandes reformas e investimentos são essenciais. Ignorar esta demanda é perpetuar uma realidade excludente que se estende além do mero

fracasso até ao domínio da responsabilidade social, que não é suficientemente reconhecida e abordada.

Apesar desses entraves, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garante a mobilidade como um direito das pessoas com deficiência e das pessoas com mobilidade reduzida, conforme dispõe o artigo 46.

Art. 46. O direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida será assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso (BRASIL, 2015).

Sobre esta questão, Siqueira, Dornelles e Assunção (2020) apontam que não existem garantias concretas, pois existem muitos obstáculos à implementação eficaz das normas legais. Isto porque exige um envolvimento substancial do governo com as minorias, o que ainda não foi alcançado. Este aspecto é um fator importante que contribui para a recorrente situação de segregação em diferentes regiões. Essas situações são manifestações de uma mentalidade defasada sobre a pessoa com deficiência, em virtude disto, os espaços ainda são planejados tendo em mente apenas a experiência física das pessoas sem deficiência, resultando em áreas inacessíveis.

Lembrando que, problemas estruturais de mobilidade não impactam exclusivamente pessoas com deficiência, mas comprometem o bem-estar de toda a sociedade. A exemplo disso temos a implementação de rampas beneficia não apenas indivíduos que usam cadeiras de rodas, mas também aqueles com mobilidade temporariamente reduzida, pessoas que transportam carrinhos de bebê, e crianças pequenas, entre outros. Ou seja, essas estruturas inclusivas favorecem a mobilidade universal, contribuindo para uma melhor qualidade de vida coletiva.

No caso de P5 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) a fala evidência a percepção da pessoa sobre sua própria experiência na educação básica. Sua fala destaca desde cedo a consciência sobre a diversidade humana e menciona a decisão consciente de buscar compreender e aprender sobre sua deficiência ao longo da infância. O ingresso no colegial é apontado como um momento de maior abertura para os estudos. A menção ao enfrentamento do estigma e preconceito demonstra que a pessoa teve que lidar com desafios sociais, como o distanciamento provocado pelo preconceito alheio.

O fato de se blindar diante dessas adversidades sugere uma postura determinada, resistindo ao impacto emocional que o medo poderia causar. O enfrentamento das dificuldades destaca uma capacidade interior que possibilitou à pessoa lidar com as atitudes discriminatórias e perseguir seus objetivos educacionais. Contudo, essa avaliação aponta para uma trajetória

permeada por desafios, sugerindo uma realidade onde a diferença é constantemente confrontada. O aprendizado contínuo e a superação de obstáculos sociais são elementos que, embora contribuam para a construção da identidade, não devem ser romantizados, pois refletem a dura realidade de enfrentar adversidades no cenário educacional.

Na unidade de análise o tópico “*Impactos das políticas públicas para a reestruturação do ambiente escolar*” é fundamental para compreender como as intervenções governamentais podem consolidar e influenciar significativamente o cenário educacional. Essa unidade de análise abrange diversas dimensões que merecem uma análise aprofundada. Primeiramente, é essencial examinar os objetivos subjacentes a essas políticas públicas. As medidas podem visar a melhoria da qualidade do ensino, a promoção da equidade, a inclusão de grupos historicamente marginalizados ou outros propósitos específicos.

Entender esses objetivos é crucial para avaliar a direção e o impacto das mudanças propostas. A implementação das políticas públicas é outro ponto central a ser considerado. Como essas medidas são aplicadas nas instituições educacionais? Qual é o papel dos gestores escolares, dos professores e dos demais profissionais envolvidos? Investigar esses aspectos ajuda a identificar os desafios práticos e as possíveis lacunas entre a teoria das políticas e sua execução efetiva.

Além disso, a análise deve levar em conta a eficácia das políticas em alcançar seus objetivos declarados. Isso implica examinar indicadores de desempenho, resultados acadêmicos, taxas de conclusão e outros dados relevantes. Os impactos positivos e negativos devem ser identificados, permitindo uma avaliação mais precisa das implicações das políticas adotadas. A participação das partes interessadas também é um aspecto crucial. O envolvimento ativo de educadores, alunos, pais e membros da comunidade pode fortalecer a implementação das políticas e contribuir para resultados mais sustentáveis.

Avaliar como esses grupos são incorporados no processo decisório e na execução das políticas auxilia a compreender melhor as dinâmicas envolvidas. Em resumo, a análise dos impactos das políticas públicas para a reestruturação do ambiente escolar requer uma abordagem holística, considerando objetivos, implementação, eficácia e participação das partes interessadas. Essa análise profunda é crucial para informar futuras decisões políticas e garantir a promoção de um ambiente educacional mais justo e eficiente.

A fala de P1 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) demonstra como as dinâmicas sociais no contexto educacional e a rejeição mencionada destaca a necessidade de promover ambientes inclusivos e reflete diretamente na fala de Guzzo (2015) onde a escola atua

diretamente como instância que perpetua a lógica da exclusão. Sendo um espaço para a novas significações, é possível perceber o papel do agente transformador: a educação.

Segundo Ferreira (2007), apesar do apoio durante o processo educativo, os alunos com deficiência intelectual, por exemplo, têm maior probabilidade de permanecer em sala de aula, mas excluídos do processo de ensino-aprendizagem pois algumas práticas educativas são essenciais para que eles participem plenamente da aprendizagem com outros alunos. Como relata a P4 (memorial dialógico) *“Porque lá na minha cidade tem muita criança com deficiência, mas é deficiência física. As crianças com deficiência intelectual, posso dizer assim, elas geralmente ficam em casa, entendeu?”*.

É possível notar na fala da P4 quando ela relata que em sua cidade natal existem muitas crianças com deficiência física que chegam as escolas, porém, há uma percepção de que as crianças com deficiência intelectual costumam ficar restritas ao âmbito doméstico, demonstrando desta maneira um pensamento ocidental sobre essas pessoas, estabelecendo uma relação com os corpos considerados como inaptos devido a ira ou castigo divino, resultado das concepções religiosas já mencionadas em capítulo anterior neste estudo (Gaudenzi, Ortega, 2016).

Em consequência disso, existe ainda profissionais que mantêm a crença de que a inclusão de alunos com deficiência perturba a vida escolar diária. É necessário considerar uma abordagem integrada que se afaste de uma mentalidade de fracasso escolar e adote uma atitude em relação a métodos inovadores de ensino e aprendizagem (Cunha, 2015). Portanto, é evidente que as escolas ainda não integraram adequadamente esses recursos e tecnologias para que as atividades escolares realmente atendam às necessidades de todos os alunos (Deliberato, 2007; Sameshima; Deliberato, 2007). No que diz respeito à experiência, os autores promovem a ideia da participação ativa dos alunos em todas as atividades oferecidas ao grupo ou à turma de ensino.

Neste contexto, é imperativo que as instituições de ensino escolar permaneçam atentas e sensíveis à necessidade de provocar mudanças significativas na realidade envolvente. Como sinaliza Montoan (2003):

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003).

Dessa forma é importante garantir que os estudantes tenham o apoio necessário para a promoção de sua educação, reforçando a sua capacidade para assumirem os seus papéis como cidadãos. É fundamental concentrar esforços no desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes, com o objetivo de exercer plenamente não só as emoções, mas também o direito de participação na sociedade.

Ao se analisar a fala de P6 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) fica evidente um cenário caótico em relação as políticas públicas de acessibilidade na educação. A análise dessa declaração proporciona uma visão sobre a evolução da infraestrutura escolar e seu impacto na experiência do aluno com deficiência. A identificação do ano de entrada como um ponto de referência sugere que, inicialmente, a escola não atendia adequadamente às necessidades de acessibilidade. Esse reconhecimento implícito da falta de adaptações iniciais destaca a importância de se abordar a questão da acessibilidade nas instituições educacionais. A menção a uma reforma subsequente revela uma resposta institucional às deficiências iniciais.

O fato de a escola ter passado por adaptações, incluindo a instalação de banheiros e rampas, reflete a implementação de políticas públicas de acessibilidade. Esse processo demonstra um reflexo das lacunas identificadas, em muitos momentos como consequência de um tensionamento das políticas públicas de acesso e permanência.

A descrição detalhada das adaptações, como a instalação de rampas em vários locais, sugere uma abordagem abrangente na busca pela acessibilidade. Isso não apenas destaca a instalação de infraestrutura física, mas também indica uma preocupação em garantir que as mudanças se estendam por todo o espaço escolar, promovendo uma inclusão mais efetiva. A expressão *“botaram banheiro, rampa em todo que é canto e tal”* revela uma linguagem de apreciação das melhorias realizadas. No entanto, a palavra *“depois”* indica que essas mudanças podem ter demandado algum tempo para serem implementadas, possivelmente ressaltando desafios logísticos, burocráticos ou orçamentários associados à adaptação da estrutura escolar.

Globalmente, a fala sugere uma evolução positiva no que diz respeito à acessibilidade na escola. A implementação de políticas públicas parece ter gerado impactos tangíveis na infraestrutura, contribuindo para uma experiência mais inclusiva para a pessoa com deficiência física. Contudo, ressalta-se a importância contínua de monitorar e ajustar essas políticas para garantir a plena inclusão e acessibilidade a todos os estudantes com deficiência.

Esse eixo refere-se à vivência ou convivência de uma pessoa no ensino fundamental. O termo “vivência” sugere experiência prática real, o que indica que a pessoa tenha participado de alguma forma na educação básica de momentos marcantes. O ensino básico inclui geralmente os primeiros anos de escolaridade, compreendendo a educação infantil, o ensino primário e, em alguns sistemas educativos, o ensino secundário. Portanto, este extrato pode referir-se às experiências ou envolvimento durante o período do ensino primário e enfatizar a importância da prática e do contato direto com este nível de ensino.

Nesse contexto, é crucial reconhecer que a vivência no ensino fundamental não se restringe apenas aos aspectos estudantis, mas abrange também o desenvolvimento social e emocional do indivíduo. A interação com colegas, professores e as atividades extracurriculares desempenham um papel significativo na formação de valores, habilidades interpessoais e na construção de memórias duradouras. Dessa forma, ao mencionar a importância da prática e do contato direto durante o ensino primário, destaca-se não apenas a assimilação de conhecimentos formais, mas também a construção de um alicerce sólido para o crescimento integral do estudante, moldando não apenas sua compreensão estudantil, mas sua trajetória como ser humano.

Tabela 11 – Zona de sentido 2: Além dos livros: navegando pelos corredores do ensino fundamental e revelando a influência do ambiente escolar.

Zona de sentido	
Além dos livros: navegando pelos corredores do ensino fundamental e revelando a influência do ambiente escolar.	
Definição	
A narração de histórias vai além do conteúdo educacional convencional e explora aspectos mais amplos da educação, como interações sociais, desenvolvimento pessoal e experiências dentro e fora da sala de aula.	
Unidades de análise	Exemplos de fala
Dinâmicas sociais nos espaços de circulação	“(…), mas para eu ser aceito, tinha que estudar, para ser o melhor, para poder ser enquadrado no clubinho, para fazer as atividades deles e pertencer ao grupo. Acho que foi assim o fundamental o inteiro, foi essa mesma cantiga de grilo.” (P1, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

“Eu consegui muito por conta das minhas amizades que eu fiz dentro de sala de aula, que me ajudaram bastante na educação.” (P2, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico.) [Fazendo referência ao encerramento do ensino médio]

“Mas pela questão da revolta e a busca pelo pão. E a raiva também de estar ficando... De estar me tornando uma pessoa com deficiência. E... Aí eu descontava isso tanto nos alunos lá, né? A indignação, como também nos professores.” (P3, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico).

“Ó, a minha evolução na educação básica foi boa, assim, vamos dizer. Não foi muito boa por causa que é escola do interior, né? E aí não tem aqueles recursos pra gente poder explorar mais essa questão da pessoa com deficiência, né? Não importa a pessoa com deficiência dentro da escola.” (P4, pessoa com deficiência intelectual. Memorial dialógico)

“O início da minha educação básica foi marcado pelo ingresso na escola inclusiva, onde adquiri minhas primeiras habilidades em Libras, devido à perda auditiva causada pela meningite. A partir desse momento, tive a oportunidade de mergulhar em um mundo repleto de descobertas e socialização durante minha vivência no ambiente escolar.” (P7, deficiência auditiva. Memorial dialógico)

O pertencimento como
ferramenta identitária

“Eu sou um pouco arisco em sala de aula também. Apesar da minha deficiência, mas eu me juntei com a galera lá que era um pouco da bagunça, do fundão. Mas minha experiência foi muito boa em sala de aula. Não tenho o que me reclamar, foi ótimo.” (P2, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

“Além da questão da deficiência, da ausência do pai. Eu tive que, como digo, eu tive que aprender a lidar com a vida. Morador da periferia. Não o fato de morar na periferia, né? Mas eu tive contato com alguns meios que acabaram me tornando uma pessoa respeitada ao mesmo tempo. As pessoas tinham medo de mim, né?” (P3, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

“Porque, tipo, a minha deficiência, ela não é visível. Aham. Isso, eu vejo que eu sou muito privilegiada, entendeu? Mas, tipo, lá na minha escola tinha um sem braço, um sem perna, e tinha um que caminhava um pouco tortinho.” (P4, pessoa com deficiência intelectual. Memorial dialógico)

“A partir do momento que eu me aceitei enquanto uma pessoa com deficiência. E quando você entende isso, quando você compreende isso, que você aceita isso de uma forma pacífica, com tranquilidade. Que isso não traz consigo um peso, né? Que é o que a sociedade impõe sobre nós, né? Esse sentimento de que a gente fosse um peso.” (P5, deficiência física. Memorial dialógico.)

Fissuras da resistência
professor-aluno com
deficiência

“Com certeza, eu tive duas experiências completamente antagônicas. A do fundamental, do ponto de vista do meu com os professores, foi muito interessante. Eu tinha um apoio dos professores, da gestão, sobretudo. A diretora tinha um cuidado, um carinho muito grande comigo, que até extrapolava a questão mais, digamos, professor-aluno. Era mais um laço de amizade mesmo, no fundamental. Então, eu queria ser como eles. Quando eu cheguei no ensino médio, foi justamente o contrário. Eu queria ser professor para não ser como eles.” (P1, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

A unidade de análise “*Dinâmicas sociais nos espaços de circulação*” direciona nosso olhar para a complexidade das interações humanas que ocorrem fora das salas de aula, nos corredores, pátios e espaços comuns de uma instituição de ensino. Este foco destaca a importância destes espaços muitas vezes subvalorizados, revelando que não são apenas caminhos físicos, mas palcos ativos onde as relações sociais se desenvolvem.

Por exemplo, os corredores não são apenas vias de transporte, mas ambientes onde os estudantes se encontram, partilham experiências e constroem laços sociais. Esses espaços de circulação podem ser campos férteis para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, onde os alunos aprendem a negociar, se comunicar, de formas nem sempre estruturadas de acordo com os parâmetros da sala de aula.

Quando consideramos as “*dinâmicas sociais nos espaços de circulação*”, fica claro que a escola é muito mais do que um local onde o conhecimento é transferido dos professores para os alunos. É também uma comunidade social onde os indivíduos interagem e estabelecem relacionamentos. Compreender estas dinâmicas sociais nos espaços de circulação é essencial para a criação de um ambiente escolar inclusivo e saudável, reconhecendo a importância não só da aprendizagem acadêmica, mas também do desenvolvimento social e emocional dos alunos.

A escola é reconhecida como um espaço de encontro para pessoas diversas, demonstrando que as interações são essenciais para a convivência em sociedade, buscando desta maneira relações baseadas nos princípios de igualdade e equidade. Segundo Griboski (2008) a Educação Inclusiva representa um modelo educacional baseado na perspectiva dos direitos humanos, integrando igualdade e diversidade como princípios inseparáveis. Essa abordagem vai além da noção formal de equidade ao considerar as circunstâncias históricas que contribuíram para a exclusão, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Em suma, a necessidade de considerar os corredores e outros espaços de circulação como parte integrante do ecossistema educativo, onde as experiências sociais desempenham um papel vital na educação dos alunos.

Percebe-se na fala da P1 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico), que há um destaque para as experiências durante o seu percurso escolar primário, como o seu desempenho estudantil enquanto critério fundamental para a inclusão social. O termo “cantiga do grilo” enfatiza a persistência dessa dinâmica durante o período escolar, sugerindo uma busca constante por aceitação. A participante afirma que para ser aceita e pertencer a um grupo social específico foi necessário estudar e alcançar o status de “*melhor*”. A relação entre o desempenho

acadêmico e a adesão a um “*pequeno clube*” sugere a existência de padrões num ambiente escolar onde o reconhecimento social estava intrinsecamente ligado ao desempenho nas atividades educativas.

Desta maneira, é notório que existe uma pressão social que os estudantes podem enfrentar para se enquadrarem em determinados grupos, demonstrando como o desempenho estudantil se tornou uma moeda de troca para a participação em atividades específicas e, portanto, limitando a adesão a um círculo social mais amplo. Isso destaca a existência de estereótipos e expectativas irrealistas em relação às pessoas com deficiência, contribuindo para uma dinâmica onde a inclusão está condicionada à superação constante.

A alusão ao “clubinho” na narrativa implica a existência de estruturas sociais ou grupos exclusivos que podem influenciar a inclusão. Embora não explicitado, a menção sugere a possível existência de barreiras socioeconômicas ou socioculturais que podem limitar o acesso à participação plena nessas esferas. Em resumo, a análise revela a complexidade e os desafios subjacentes à busca pela inclusão de pessoas com deficiência, destacando a necessidade percebida de compensação e a influência das condições socioeconômicas e socioculturais na dinâmica inclusiva.

A P2 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) revela uma conexão intrínseca entre as relações sociais e o êxito educacional em sua fala. Sob uma análise, destaca importantes nuances relacionadas à sociologia da educação, psicologia do desenvolvimento e dinâmicas pedagógicas. Em uma perspectiva sociológica, a fala enfatiza a importância do contexto social e das relações interpessoais no ambiente escolar. A formação de amizades dentro da sala de aula não é apenas um aspecto socializante, mas também se revela como um fator facilitador para o sucesso escolar. Isso sugere que o ambiente escolar, além de seu papel formal como espaço de aprendizagem, desempenha uma função crucial no desenvolvimento social e educacional dos estudantes.

Do ponto de vista psicológico, a afirmação destaca o impacto positivo das amizades na motivação e no bem-estar emocional do aluno. A presença de amigos que oferecem suporte pode influenciar diretamente a autoestima e a autoeficácia do estudante, elementos psicológicos fundamentais para a persistência e o sucesso acadêmico (Patto, 1999). No campo pedagógico, essa fala ressalta a necessidade de se considerar não apenas o conteúdo curricular, mas também as relações sociais no design de estratégias educacionais. Destaca a importância do professor em criar um ambiente propício à formação de vínculos entre os alunos, reconhecendo que essas conexões podem ser catalisadoras do processo de aprendizagem.

No entanto, a análise também requer uma problematização das relações destacadas. A dependência das amizades para obter “sucesso” educacional pode levantar questões sobre a equidade no acesso à educação. Se a qualidade da experiência educacional está fortemente ligada à capacidade de estabelecer amizades solidárias, pode haver preocupações sobre a justiça e igualdade de oportunidades para aqueles que podem não ter as mesmas conexões sociais. Além disso, essa dependência de relações interpessoais para superar barreiras educacionais pode indicar lacunas no suporte institucional.

O sistema educacional deve fornecer recursos e estratégias para garantir que todos os alunos, independentemente de suas redes sociais, tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais e recebam o apoio necessário para o seu desenvolvimento. Em síntese, a análise da fala destaca a dualidade entre a força de filiação, representada pelas amizades que contribuíram para o sucesso educacional da PcD, e a necessidade de problematizar essas relações para assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Isso ressalta a importância de abordagens sistêmicas que não apenas reconheçam o papel das conexões interpessoais, mas também busquem mitigar as possíveis disparidades que podem surgir dessa dependência das redes sociais.

A fala da P3 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) revela aspectos significativos relacionados à construção da identidade e ao estigma associado à deficiência. A análise destaca o impacto psicológico da deficiência na percepção de si mesmo, a manifestação de emoções negativas, e como essas experiências podem influenciar as interações sociais. A expressão *“a raiva também de estar ficando... de estar me tornando uma pessoa com deficiência”* indica a internalização de uma identidade negativa associada à deficiência. A percepção de que a deficiência é motivo de revolta e indignação sugere a presença de um estigma internalizado do seu contexto social, onde a condição é vista como algo indesejado.

Esse processo de aceitação e adaptação à identidade da pessoa com deficiência é complexo intrinsecamente relacionado aos fatores sociais e culturais, comprometendo o processo de identidade quando se perpetuam estereótipos negativos. No processo dialético de desenvolvimento, o meio pode favorecer situações como a descrita por P3, ou seja, a manifestação dessa revolta e indignação, com “descontos nos alunos e professores”, destaca como as emoções negativas associadas à deficiência podem impactar as relações interpessoais. A presença de sentimentos como raiva e indignação pode influenciar negativamente as interações na esfera educacional, afetando tanto os alunos quanto os colegas professores.

A abordagem das pedagogias afetivas ganha relevância ao considerar o impacto emocional da deficiência na dinâmica educacional. A raiva e a indignação mencionadas podem

ser mitigadas por estratégias pedagógicas que se concentrem no apoio emocional, no diálogo aberto e na promoção de um ambiente educacional inclusivo. Pedagogias afetivas buscam considerar as emoções dos alunos, reconhecendo a importância do bem-estar emocional para o sucesso educacional.

Em síntese, a análise aponta para a complexidade da construção da identidade da pessoa com deficiência, onde o estigma interno pode influenciar não apenas a autopercepção, mas também as interações sociais. A integração de pedagogias afetivas no contexto educacional pode ser crucial para lidar com as dimensões emocionais associadas à deficiência, contribuindo para um ambiente mais compreensivo e inclusivo. A compreensão desses aspectos é fundamental para desenvolver estratégias educacionais que atendam às necessidades emocionais e acadêmicas dos alunos com deficiência, promovendo uma experiência educacional mais positiva e enriquecedora.

Ainda sobre esta unidade de análise, P4 destaca a evolução na sua educação básica, enfatizando aspectos que limitaram essa evolução, como *“E aí não tem aqueles recursos pra gente poder explorar mais essa questão da pessoa com deficiência, né?”*. A participante menciona que sua evolução foi *“boa”*, mas aponta desafios associados à escola no interior, caracterizando-a como carente de recursos para a exploração de questões relacionadas à pessoa com deficiência. Este expressa inclusive uma preocupação com a falta de importância dada à pessoa com deficiência dentro da escola, sugerindo uma defasagem na abordagem inclusiva. Desta forma, cabe reforçar que a aprendizagem humana é potencializada por processos históricos e culturais, onde o ambiente escolar é privilegiado para essas interações (Marinho-Araujo, 2016).

No caso do P7 (Pessoa com deficiência auditiva. Memorial dialógico) é proporcionado uma perspectiva diferente, começando com um relato mais positivo do início da educação básica. O participante destaca o ingresso em uma escola inclusiva, que proporcionou um ambiente onde foi alfabetizado em Libras, uma experiência enriquecedora para lidar com a perda auditiva causada pela meningite. A narrativa ressalta a oportunidade de imersão em um mundo de descobertas e socialização durante a vivência escolar, enfatizando aspectos positivos da inclusão e do suporte oferecido. É relevante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é prévia e respalda abordagens, procedimentos e meios educacionais particulares para atender às exigências de pessoas com deficiência (PCDs) e indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento, atualmente referido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2020).

Com isso, podemos notar que ambas as falas destacam a importância do ambiente escolar na trajetória educacional dos participantes. A fala do P4 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) aponta para limitações na evolução educacional devido à falta de recursos e à falta de importância dada à pessoa com deficiência. A fala do P7 (Pessoa com deficiência auditiva. Memorial dialógico) destaca uma experiência inicial mais positiva em uma escola inclusiva, onde a inclusão e o suporte foram elementos significativos. Enquanto a fala P4 evidencia desafios relacionados à falta de recursos em escolas do interior, a fala de P7 destaca a importância da inclusão desde o início da trajetória educacional do participante com perda auditiva. Ressaltando a variabilidade nas experiências educacionais, indicando que a qualidade da educação pode ser significativamente influenciada pelo ambiente escolar, recursos disponíveis e a abordagem adotada em relação à inclusão.

Na unidade de análise “*O pertencimento como ferramenta identitária*” refere-se à ideia de que a noção de pertencimento desempenha um papel crucial na construção e definição da identidade de um indivíduo. Nesse contexto, o termo “*ferramenta identitária*” sugere que o pertencimento é uma influência ativa na formação da identidade pessoal e social de uma pessoa (Raffestin, 1993). O pertencimento pode se manifestar em diversas esferas, como a familiar, a cultural, a social ou a educacional.

Quando alguém se identifica e se sente parte de um grupo ou comunidade, isso não apenas fornece uma sensação de conexão emocional, mas também molda as percepções sobre quem são e como se relacionam com o mundo ao seu redor. Essa ideia reconhece que o pertencimento não é apenas uma experiência subjetiva, mas também uma ferramenta ativa na construção da identidade (Lestinge, 2004). Ao fazer parte de determinados grupos, comunidades ou contextos, as pessoas incorporam valores, normas e identidades associadas a esses pertencimentos, influenciando profundamente como se veem e como são vistas pelos outros (Freitas *et al.*, 2023).

Assim, a compreensão do pertencimento como uma “*ferramenta identitária*” destaca seu papel dinâmico e significativo na formação e expressão da identidade pessoal e coletiva de um indivíduo. Essa perspectiva também destaca a importância de considerar o impacto do pertencimento ao explorar questões relacionadas à identidade, cultura e senso de comunidade.

Neste sentido P2 revela que “*consegui fazer bastante amizade. Eu tenho uma amizade muito sólida ainda com um colega de sala de aula*” e continua fazendo menção ao acidente que sofreu, demonstrando que as bases sólidas de amizade auxiliaram no processo de adaptação ao retorno com os seus estudos. Sua fala revela ainda a importância das relações sociais na vida. Esse aspecto reflete a relevância das interações interpessoais no contexto educacional,

demonstrando que as relações formadas na escola têm um impacto significativo na vida de uma pessoa.

No entanto, P3 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) aborda os desafios enfrentados, como a ausência paterna, a deficiência e a vivência na periferia. A expressão “*tive que aprender a lidar com a vida*” sugere um processo de adaptação a circunstâncias adversas, indicando resiliência e capacidade de enfrentar desafios. A menção de ter se tornado uma pessoa “*respeitada ao mesmo tempo*” destaca uma complexidade nas percepções que os outros têm do participante. A frase “*as pessoas tinham medo de mim*” indica uma dinâmica social complexa, associada a estigmas ou estereótipos relacionados à deficiência e ao contexto de morador da periferia.

Essas falas ilustram a interseccionalidade de diferentes aspectos da identidade do participante, incluindo sua deficiência, situação familiar e contexto socioeconômico. A complexidade das experiências vividas, que vão desde a formação de amizades até o enfrentamento de estigmas sociais, destaca a importância de uma abordagem que vise compreender as trajetórias educacionais e identidades individuais. Isso ressalta a necessidade de considerar as experiências multifacetadas dos alunos ao criar ambientes educacionais inclusivos e culturalmente sensíveis.

As duas últimas falas desta unidade de análise destacam perspectivas distintas sobre a vivência das pessoas com deficiência, evidenciando a complexidade das experiências individuais e as nuances associadas à identidade e aceitação. Desta maneira P4 destaca a consciência da não visibilidade de sua deficiência, o que é percebido como um privilégio. A participante reconhece a diversidade de deficiências presentes em sua escola, mencionando casos de alunos sem braço, sem perna e com movimentação comprometida. Isso aponta para a heterogeneidade dentro da comunidade escolar e a necessidade de considerar diferentes realidades e necessidades.

Por outro lado, P5 aborda o processo de aceitação da própria deficiência. O participante destaca a importância de aceitar pacificamente sua condição e rejeitar o peso que a sociedade muitas vezes associa às pessoas com deficiência. Isso indica um aspecto emocional e psicológico significativo da vivência da deficiência, enfatizando a influência das percepções sociais na construção da identidade. Ambas as falas ressaltam a importância de reconhecer a diversidade de experiências dentro da comunidade de pessoas com deficiência. A fala de P4 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) destaca a diversidade física visível, enquanto a P5 explora a dimensão emocional da aceitação. Essas perspectivas enfatizam a

necessidade de abordagens inclusivas que considerem não apenas as limitações físicas, mas também os aspectos emocionais e sociais relacionados à deficiência.

Na última unidade de análise dessa zona, intitulada *“Fissuras da resistência professor-aluno com deficiência”* propomos investigar as nuances e desafios presentes na interação entre educadores e estudantes com deficiência. O termo *“fissuras”* sugere a existência de brechas, pontos de fragilidade ou lacunas que podem comprometer a eficácia da relação educacional inclusiva. A palavra *“resistência”* destaca a presença de obstáculos, resistências ou dificuldades na interação entre professores e alunos com deficiência. Essa resistência pode se manifestar de diversas formas, como atitudes discriminatórias, falta de adaptações adequadas ou ausência de compreensão das necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Assim, a análise dessa unidade busca identificar e compreender os elementos que contribuem para a formação dessas fissuras na dinâmica professor-aluno com deficiência. Pode envolver a investigação de fatores como preconceitos, falta de capacitação docente, barreiras físicas ou atitudinais, entre outros, que impactam a relação educacional inclusiva. A compreensão dessas fissuras é crucial para o desenvolvimento de estratégias e políticas educacionais que promovam a superação dos desafios existentes, visando a construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos.

A fala de P1 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) destaca uma dinâmica marcante de fragilidade e resistência ao longo de suas experiências educacionais. Essa dialética se revela na transição entre o ensino fundamental e o ensino médio, delineando uma narrativa complexa e multifacetada. No ensino fundamental, a narrativa é caracterizada por uma experiência positiva, destacando a presença de apoio significativo por parte dos professores e da gestão. O cuidado e carinho da diretora transcenderam a mera relação professor-aluno, estabelecendo um laço de amizade. Esse ambiente favorável e acolhedor, permeado por relações interpessoais positivas, inspirou a aspiração de se tornar como os professores, revelando uma identificação com o modelo de educação promovido no ensino fundamental.

No entanto, a dinâmica muda drasticamente ao ingressar no ensino médio. A expressão *“foi justamente o contrário”* destaca uma inversão completa na experiência. A vontade de *“ser professor para não ser como eles”* revela uma reação à adversidade encontrada no ensino médio, indicando uma resistência ativa diante de uma dinâmica educacional menos favorável. Essa dualidade entre experiências antagônicas ressalta a complexidade das relações na educação, especialmente para pessoas com deficiência.

A transição de um ambiente de apoio e amizade para um contexto desafiador evidencia a vulnerabilidade do sistema educacional em proporcionar experiências consistentes e

inclusivas. o ambiente escolar, intrinsecamente coletivo em sua natureza e função sociopolítica, tem o potencial de promover processos de emancipação humana por meio de práticas educativas que possibilitem a cooperação entre os indivíduos (Souza *et al.*, 2014).

A dialética da fragilidade e a resistência aqui reflete não apenas as experiências individuais da pessoa com deficiência, mas também questiona a consistência e a qualidade das práticas educacionais. A narrativa destaca a importância crítica do ambiente escolar na formação da identidade e aspirações dos alunos, sublinhando a necessidade de práticas educacionais que fomentem a inclusão, o apoio emocional e a equidade ao longo de todas as etapas da educação.

Eixo 3 - Marcadores do ensino superior

Esse eixo busca mergulhar nas experiências fundamentais dos estudantes ao longo de sua jornada pelo ensino superior. Ao analisar e compreender os eventos significativos, os desafios superados e as descobertas realizadas durante esse percurso, buscamos lançar luz sobre os elementos cruciais que moldam não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação pessoal, social e profissional dos indivíduos. Os “*eventos significativos*” referem-se a momentos que se destacam, que deixam uma marca duradoura na memória dos estudantes.

Por outro lado, os “*desafios superados*” representam as barreiras enfrentadas, sejam elas de ordem acadêmica, pessoal ou social, destacando a resiliência e a capacidade de superação dos estudantes. Além disso, as “*descobertas realizadas*” apontam para os *insights* e aprendizados adquiridos ao longo dessa trajetória educacional, refletindo não apenas o crescimento acadêmico, mas também o desenvolvimento pessoal e a expansão das habilidades sociais. O objetivo final é ir além da superficialidade, buscando uma compreensão mais profunda do impacto da educação superior. Essa análise mira lançar luz sobre como a vivência acadêmica influencia a formação integral dos indivíduos, abrangendo aspectos pessoais, sociais e profissionais, e proporcionando uma visão do papel transformador da educação superior na vida dos estudantes.

Tabela 12 – Zona de sentido 3: A Epopeia dos desafios e descobertas na educação superior.

Zona de sentido
A Epopeia dos desafios e descobertas da PcD na educação superior.
Definição

Analisar e compreender os eventos significativos, desafios superados e descobertas realizadas durante a trajetória dos estudantes no ensino superior, contribuindo para uma compreensão mais profunda do impacto da educação superior na formação pessoal, social e profissional dos indivíduos.

Unidades de análise	Exemplos de fala
Vozes diversas: entre a política da inclusão e a realidade do ensino superior	<i>“E eu tinha levado, na ocasião, minha mãe levou no departamento todos os documentos de que eu estava no pós-cirúrgico, da expectativa, do resultado da cirurgia e tudo mais. Então, o departamento estava ciente, os professores estavam cientes e ainda assim essa professora me marcou, ou perdão, essa professora me reprovou por falta e média.”</i> (P1, deficiência física. Memorial dialógico)
	<i>“Foi muito diferente na questão das pessoas que me ensinam a ler livro. E eu cheguei no ensino superior, as pessoas não tinham aquela olhada das pessoas que te olham com certa pena, entendeu? E às vezes querem te ajudar de um lado, tal. Quando eu entrei no ensino superior, eu achei essa questão bem legal, entendeu? Porque eles te deixam muito à vontade para te fazer as coisas que tu tem que fazer. Sem estar... sem estar ali se metendo muito na tua vida, na questão.”</i> (P2, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)
	<i>“Lá na [nome da universidade], quando eu chego na [nome da universidade], eu encontro uma instituição, uma universidade totalmente sucateada. Sem acessibilidade, sem nada. E aí no ano de 2014, 2015, a gente, enquanto alunos, enquanto acadêmico lá da [nome da universidade], começa a militar em defesa primeiro de uma estrutura e da acessibilidade devida. E aí a gente se depara com a universidade sem nenhum suporte, sem nada. Sem nada de acessibilidade. Aí faz uma greve, organiza uma greve estudantil. A greve de estudante mesmo da [nome da</i>

universidade]. E a partir daí foi que as coisas começaram a melhorar dentro da universidade. Eles começaram a transformar a universidade lá e a garantir a acessibilidade necessária.” (P3, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

“Sim, sim, de verdade, porque eu sempre fui aquele aluno que todo mundo procurava para ter auxílio, porque diziam que eu era inteligente e tal, né, e isso me trazia algumas afirmações, né, que me fizeram acreditar ainda mais que eu sou capaz. Então, eu acho que tudo foi a junção do que se passou, entendeu? E que despertou em mim, né, essa capacidade de acreditar cada vez em mim e de que eu sou capaz, sim. Então, tudo contribuiu para essa potencialidade.” (P5, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

Redes de apoio: entreNÓS
foraNÓS e desafios nas
relações interpessoais
universitárias

“Eu saí da minha turma de origem, que foi a 2014.1, e eu não consegui mais me relacionar com a outra turma, porque quando eu voltei o bonde estava andando, os grupos tinham sido formados, as amizades estavam feitas e eu sobrei. E aí eu não estava mais na turma que eu iniciei e não estava mais em turma nenhuma. Então, os sete anos que eu passei na graduação foram os piores da minha vida, de todos os aspectos, porque a falta de acessibilidade humana, professores...” (P1, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

“E eu cheguei no ensino superior, as pessoas não tinham aquela olhada das pessoas que te olham com certa pena, entendeu? E às vezes querem te ajudar de um lado, tal. Quando eu entrei no ensino superior, eu achei essa questão bem legal, entendeu?” (P2, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

“Tinha a ajuda dos amigos lá. Conheci um aluno surdo também. Um companheiro acadêmico surdo. A gente começa a trabalhar junto. Era mais eu enquanto pessoa com deficiência física, ele surdo. E mais dois amigos nossos que se dedicavam, né? Nós nos dedicamos ao curso de uma tal forma que... Antes mesmo de terminar a graduação, a gente consegue passar no concurso público.” (P3, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

“Foi muito boa, sim. A questão de tipo... Apoio, entendeu? [Apoio dos professores, apoio dos meus colegas.]” (P4, memorial dialógico). [Fazendo menção ao apoio recebido para ingressar no ensino superior]

“Porque, assim, eu... Por mais que eu tivesse um grande apoio da minha família, dos meus amigos, dos meus professores, eu me sentia muito impotente, sabe? Por mais que eu sonhasse muito, mas eu não me via. Porque, assim, eu fui me ver adulta agora. E aí eu não me via assim mais. Com o tempo, eu fui me adaptando a essa realidade.” (P4, pessoa com deficiência intelectual. Memorial dialógico).

“No geral, eu me sinto super acolhido. Inclusive pelos próprios estudantes. Porque muitas vezes esse mesmo elevador esteve em manutenção. E os próprios alunos, por vontade própria, né? Me ajudaram, me auxiliaram para subir as escadas.” (P5, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

“No início do meu curso na universidade, enfrentei um grande desafio em relação à minha inclusão devido à falta de um intérprete de Libras. Essa situação inicialmente me levou a

desistir do curso, uma decisão que foi dolorosa e frustrante. No entanto, um ano depois, houve um desenvolvimento positivo. A instituição reconheceu a importância da acessibilidade e da inclusão e tomou medidas para resolver o problema, contratando um intérprete de Libras. Fui chamado novamente para retomar o curso, o que representou uma oportunidade significativa de continuar minha jornada acadêmica e trabalhar em direção à minha formação. Essa experiência me ensinou a importância da persistência e da defesa pela acessibilidade. Ela destacou a necessidade de apoio e inclusão para estudantes com necessidades específicas e a importância de lutar por igualdade de oportunidades. Minha trajetória acadêmica desde então tem sido marcada pela determinação em superar desafios e em continuar buscando oportunidades de aprendizado e crescimento.” (P7, pessoa com deficiência auditiva. Memorial dialógico)

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Desta maneira a unidade de análise *“Vozes diversas: o impacto da integração social no ensino superior”* sugere uma análise profunda sobre como a diversidade de perspectivas e experiências sociais contribui para a experiência acadêmica no ensino superior. Essa abordagem procura explorar a riqueza que a pluralidade de vozes traz para o ambiente universitário e como essa inclusão social influencia diversos aspectos da vida estudantil. Ao focalizar *“Vozes Diversas”*, a ênfase recai na multiplicidade de origens, culturas, identidades e experiências presentes no contexto acadêmico. Isso abrange não apenas a diversidade étnica, mas também inclui diferenças socioeconômicas, de gênero, de habilidades e outras características que enriquecem o ambiente universitário.

O termo *“integração social”* destaca como essas vozes diversas se conectam e interagem no contexto universitário. Isso vai além da coexistência, abrangendo a participação ativa, o diálogo construtivo e a formação de uma comunidade inclusiva. O objetivo dessa análise é compreender o *“impacto da integração social no ensino superior”*. Aqui, *“impacto”* refere-se aos efeitos tangíveis e intangíveis dessa integração. Pode incluir o fortalecimento das relações interpessoais, o enriquecimento do ambiente de aprendizado, o desenvolvimento de

habilidades sociais e a promoção de uma cultura acadêmica que valoriza a diversidade. Assim, essa expressão sugere uma exploração profunda dos benefícios e desafios associados à integração social no ensino superior, reconhecendo-a como um fator crucial para uma experiência universitária enriquecedora e representativa.

Com isso, podemos perceber que a fala de P1 (Pessoa com deficiência. Memorial dialógico) revela uma experiência frustrante e decepcionante, que expressa sua incredulidade diante de uma situação acadêmica aparentemente injusta. Ao compartilhar a história, ele destaca os esforços feitos para comunicar sua condição após uma cirurgia, como quando ele menciona *“departamento estava ciente, os professores estavam cientes”*, utilizando documentos que detalhavam sua convalescença, expectativas e resultados cirúrgicos. A ênfase na conscientização do departamento e dos professores sobre sua situação destaca a tentativa do participante de agir de forma transparente e responsável em relação às suas circunstâncias de pós-cirurgia.

No entanto, a surpresa e a frustração ficam evidentes ao revelar que, apesar desses esforços, uma professora específica optou por reprová-lo, mencionando tanto falta quanto na nota média final da disciplina. Dessa forma, o relato revela não apenas o aspecto burocrático dos documentos apresentados, mas também a carga emocional associada à percepção de que mesmo com os esforços para comunicar e documentar sua condição, a compreensão e empatia esperadas não foram recebidas, resultando em uma decisão acadêmica desfavorável. Embora o Decreto Lei nº 1.044 de outubro de 1969 em seu Art. 1, garanta em regime de excepcionalidade a educação.

No caso de P2 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) o seu relato oferece uma perspectiva interessante sobre a experiência ao transitar do aprendizado inicial para o ambiente do ensino superior. Ao abordar o ensino superior, o participante ressalta a ausência de olhares piedosos ou de compaixão por parte das pessoas que o rodeiam. Esta mudança é percebida como algo positivo, pois contrasta com a experiência anterior de receber ajuda com uma possível carga de pena. A linguagem utilizada, como *“aquela olhada das pessoas que te olham com certa pena”*, sugere a presença de estigmas associados à assistência, que o participante agora percebe como ausentes no contexto acadêmico superior.

O relato enfatiza a sensação de liberdade e autonomia no ensino superior, evidenciada pela expressão *“te deixam muito à vontade para fazer as coisas que tu tem que fazer”*. Esta percepção sugere que no ambiente universitário, a participante se sente menos supervisionada ou submetida a intervenções excessivas em sua vida pessoal. Destaca como positiva a experiência de ser capaz de realizar suas tarefas acadêmicas sem interferências invasivas. Em

suma, mostra a mudança de dinâmica de assistência e suporte, percebendo uma abordagem mais respeitosa e menos invasiva no ambiente do ensino superior. Essa observação destaca a importância de um ambiente acadêmico que promove a autonomia e o respeito mútuo entre estudantes e educadores.

As falas dos participantes P3 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) e P5 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) destacam experiências distintas, mas ambas ressaltam a influência significativa do ambiente acadêmico em suas trajetórias. Na fala de P3 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico), o foco está na luta por acessibilidade na universidade. Ao chegar à instituição, ele descreve uma situação precária, sem estrutura adequada para a acessibilidade. Os estudantes decidem agir, mobilizando-se em uma greve estudantil para reivindicar melhorias. A partir dessa mobilização, a universidade passa por transformações e começa a garantir as condições de acessibilidade necessárias. A narrativa destaca a importância da ação coletiva na promoção de mudanças institucionais positivas (Fleith, 2011; Galvão; Beckman, 2016).

Já na fala de P5 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico), o destaque recai sobre o impacto das afirmações positivas recebidas ao longo de sua jornada acadêmica. Sendo procurado por outros alunos em busca de auxílio, ele é elogiado por sua inteligência, o que contribui para fortalecer sua autoconfiança. A junção dessas experiências contribui para o desenvolvimento de sua crença na própria capacidade e potencial. Ao comparar as duas falas, observa-se que P3 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) enfatiza a luta coletiva por melhorias nas condições da universidade, enquanto P5 destaca a influência positiva das interações interpessoais e afirmações em seu crescimento pessoal. Ambas as narrativas evidenciam a importância do ambiente acadêmico e das interações sociais na formação e desenvolvimento dos indivíduos, mas cada uma destaca aspectos específicos dessa influência (Guzzo, 2015).

A unidade de análise *“Redes de apoio: entreNÓS, foraNós e desafios nas relações interpessoais universitárias”* encapsula uma reflexão profunda sobre a dinâmica social presente no ambiente universitário. O tema subjacente evidencia a interconexão vital entre indivíduos, destacando as relações interpessoais como elementos cruciais na experiência universitária. A expressão *“redes de apoio”* destaca a formação de estruturas sociais que oferecem suporte emocional e acadêmico aos estudantes (Guzzo, 2015; Marinho-Araujo, 2010, 2014, 2016; Marinho-Araujo; Almeida, 2014; Meireles; Guzzo, 2020; Mitjáns-Martínez, 2010, 2020). Essas redes, compostas por amigas, docentes, e colegas de classe, tornam-se âncoras fundamentais na jornada acadêmica, proporcionando um senso de pertencimento e apoio mútuo.

A inserção do termo “*entreNÓS*” reforça a ideia de uma comunidade universitária coesa e colaborativa. Este conceito sugere uma proximidade entre os membros dessa comunidade, onde a interação entre eles é marcada pela reciprocidade, compartilhamento de experiências e apoio mútuo. Por outro lado, a menção aos “*desafios nas relações interpessoais universitárias*” reconhece a complexidade inerente às interações sociais. Esses desafios podem surgir de diversas fontes, como diferenças culturais, competição acadêmica, ou barreiras comunicacionais. Abordar esses desafios é crucial para construir um ambiente mais inclusivo e equitativo.

O tema central desta unidade de análise portanto, destaca a dualidade entre o suporte encontrado nas redes interpessoais e os obstáculos que podem surgir nessas relações durante a trajetória universitária. Explorar e fortalecer essas redes de apoio, ao mesmo tempo em que enfrenta os desafios interpessoais, é essencial para criar um ambiente universitário mais enriquecedor e favorável ao crescimento integral dos estudantes. Essa análise ressalta a importância não apenas das conexões acadêmicas, mas também das relações interpessoais como alicerces fundamentais no desenvolvimento pessoal e acadêmico dos universitários.

Isso implica que as pessoas devem participar ativamente de um contexto social no qual internalizam, incorporam e utilizam os conteúdos que são introduzidos nele, inicialmente por meio de imitação e posteriormente com intencionalidade, armazenando-os como uma espécie de reserva que serve como base para futuras elaborações. Daí a crucial importância de as interações sociais para o desenvolvimento humano serem asseguradas por meio das políticas educacionais (Barroco, 2011; Leontiev, 2004; Marinho-Araujo, 2016; Vygostky, 2001, 2012).

Desta maneira, ao analisarmos a fala de P1 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico), percebe-se que esta demonstra um sentimento de isolamento e exclusão. Ao relatar ter saído de sua turma de origem, P1 descreve a dificuldade em se integrar a outra turma após um período de ausência. A metáfora do “*bonde já andando*” ilustra vividamente a sensação de ter perdido a oportunidade de estabelecer conexões sociais, consequentemente demonstrando a relevância dessas interações.

A ausência de acessibilidade humana é mencionada como um fator central para uma experiência universitária negativa. O participante destaca a falta de apoio, tanto por parte dos colegas quanto dos professores, como um elemento prejudicial à sua vivência acadêmica ao longo dos sete anos de graduação, citando por exemplo que “*O professor diz, olha, te encaixa nesse grupo aqui e tu não tem nenhum tipo de relacionamento de vivência com aquele grupo. E aí, tu tá inserido no grupo, mas tu não tá no grupo. Então, a minha experiência na graduação foi a pior possível.*”

Por outro lado, a segunda fala, representada por P2 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico), revela uma experiência mais positiva. Ao ingressar no ensino superior, este observa uma mudança nas atitudes das pessoas em relação a ele, destacando a ausência do olhar de pena e uma disposição positiva para ajudar. A perspectiva de P2 sobre o ensino superior é mais otimista, considerando a abordagem inclusiva adotada no ambiente acadêmico como algo “*bem legal*”. Em conjunto, essas falas ilustram a diversidade de experiências dentro do espectro das pessoas com deficiência no ensino superior. Elas evidenciam a importância da promoção de ambientes inclusivos e acessíveis para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam desfrutar plenamente de sua jornada acadêmica. As narrativas ressaltam a necessidade contínua de políticas educacionais e práticas que assegurem a equidade de oportunidades.

Esse ambiente de inclusão pode ser percebido na narrativa do participante P3 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico), ao revelar uma experiência colaborativa e inspiradora durante sua jornada acadêmica. Ele compartilha a presença valiosa de amigos que ofereceram apoio ao longo do caminho, destacando especialmente a conexão estabelecida com um colega surdo, formando uma parceria acadêmica única. A menção de “*um companheiro acadêmico surdo*” evidencia a diversidade de habilidades e experiências no grupo, com o participante apresentando uma deficiência física e o colega sendo surdo.

O termo “*trabalhar junto*” indica uma colaboração estreita, sugerindo que, apesar das diferenças, o grupo encontrou maneiras eficazes de unir suas forças para enfrentar os desafios acadêmicos. Essa determinação coletiva e o comprometimento compartilhado criam um ambiente propício para o sucesso acadêmico. A conquista notável de passar em um concurso público antes mesmo de concluir a graduação destaca não apenas o compromisso com a excelência acadêmica, mas também a habilidade do grupo em traduzir seu empenho em resultados concretos e tangíveis. Em resumo, ilustra a importância da colaboração, diversidade e dedicação na jornada acadêmica, demonstrando a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas, assim como assinala Vygotsky (2012).

A conexão entre o participante e seus colegas, independentemente das diferenças individuais, mostra como a união de forças pode levar a realizações significativas e superar desafios no ambiente acadêmico, ele enfatiza inclusive em sua fala que “*Na segunda, tive sim essa rede de apoio. Na segunda, ela continuou. Mas já como era mais longe, já tinha a rota de ônibus, né? Alguém me ajudava a colocar no ônibus, outra pessoa, outro companheiro lá da universidade, me recebia na parada, porque eu não tinha cadeira de roda motorizada. Aí me buscava na parada de onde me levavam para a sala e, de mesma forma, terminava a aula,*

me levavam na parada, esperavam o ônibus passar, e eu vinha para casa e alguém me recebia aqui, no bairro que eu moro. Então, essa rede de apoio foi constante, né? E foi fundamental para que eu chegasse a concluir esses cursos. Se não fosse isso, com toda certeza, eu não teria concluído.” Evidenciando a relevância da rede de apoio ao qual ele estava vinculado, que não se limitava apenas ao ambiente acadêmico, mas sim, as relações sociais vivenciadas em seu bairro e que isto contribui diretamente para a conclusão de seu curso superior.

As duas falas do participante P4 (Pessoa com deficiência intelectual. Memorial dialógico) oferecem uma visão contrastante de sua experiência com o apoio recebido em diferentes fases de sua vida. Na primeira fala, ao abordar o apoio para ingressar no ensino superior, o participante destaca a experiência como “*muito boa*”. Ele menciona especificamente o apoio dos professores e colegas como elementos positivos dessa fase, sugerindo um ambiente acolhedor e encorajador durante a transição para o ensino superior. Na segunda fala, o participante reflete sobre uma fase anterior de sua vida, apesar de ter recebido grande apoio de sua família, amigos e professores, demonstrando que não é possível afirmar que as intervenções conduzidas pelos pais ou responsáveis nesta situação são adequadas para garantir que os processos de aprendizado e desenvolvimento aconteçam (Marinho-Araujo; Galvão; Cavalvante; Nunes, 2021).

Aqui, ela compartilha um sentimento de impotência, mencionando que, “*por mais que sonhasse*”, não conseguia se ver adulta. Esse trecho revela uma complexidade emocional e uma luta interna para se adequar à ideia de crescimento e maturidade. Ao comparar as duas falas, percebe-se que a primeira descreve um apoio mais tangível e positivo relacionado à transição para o ensino superior, enquanto a segunda ilustra um desafio emocional mais profundo em relação à própria identidade e ao processo de se perceber como adulta. Ambas as experiências destacam a importância do apoio, mas cada uma aborda uma faceta diferente da jornada do participante, demonstrando a complexidade das interações entre as dimensões emocionais e práticas ao longo de sua vida. Este relato, nos incumbe a refletir sobre o capacitismo enraizado na sociedade e a infantilização pela qual as pessoas com deficiência estão submetidas.

Destacando ainda a relevância dos contextos sociais e das interações temos a fala de P5 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) que menciona sentir-se bem recebido, especialmente pelos próprios colegas, que voluntariamente ofereceram auxílio em situações em que o elevador, fundamental para sua locomoção, estava fora de serviço. Essa narrativa ressalta a importância da rede de apoio entre os estudantes, demonstrando que a comunidade acadêmica desempenha um papel ativo no suporte e na inclusão dos colegas com deficiência.

Já a fala de P7 (Pessoa com deficiência auditiva. Memorial dialógico), inicia-se com um relato desafiador. O estudante enfrentou dificuldades no início de seu curso devido à falta de um intérprete de Libras, o que o levou a considerar a desistência. No entanto, a narrativa evolui para destacar um desenvolvimento positivo. A instituição reconheceu a necessidade de acessibilidade e inclusão, tomando medidas para resolver o problema ao contratar um intérprete de Libras. Esse episódio não apenas proporcionou ao estudante a oportunidade de retomar seus estudos, mas também o inspirou a compreender a importância da persistência e da defesa pela acessibilidade. A experiência de P7 (Pessoa com deficiência auditiva. Memorial dialógico) ressalta a transformação institucional possível quando há uma resposta condizente com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Essas falas ilustram a complexidade das experiências de inclusão no ensino superior para pessoas com deficiência e destacam a relevância das interações entre os estudantes e a resposta institucional para garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo. Ao mesmo tempo, evidenciam a determinação dos estudantes em superar obstáculos, defendendo não apenas seus direitos individuais, mas também contribuindo para a construção de um ambiente universitário mais acessível e equitativo.

Eixo 4 - Políticas para acesso e permanência da PcD no Ensino Superior.

O eixo norteador das “*Políticas para acesso e permanência da PcD no Ensino Superior*” é fundamental dentro do contexto das políticas voltadas para pessoas com deficiência. Este eixo busca abrir portas para a inclusão ao garantir que as pessoas com deficiência tenham as condições necessárias para permanecer e prosperar em diferentes esferas da vida, especialmente no âmbito educacional e profissional. No que diz respeito ao acesso, o foco está em remover barreiras físicas, comunicativas e atitudinais que possam dificultar a entrada de pessoas com deficiência em instituições educacionais, empresas ou outros espaços.

Isso pode envolver adaptações arquitetônicas, disponibilização de recursos de acessibilidade, como intérpretes de Libras, materiais em formatos acessíveis e tecnologias assistivas, além de ações educativas para promover a sensibilização e o respeito à diversidade. No entanto, o eixo de permanência vai além do simples acesso inicial. Ele aborda as condições necessárias para que as pessoas com deficiência possam permanecer e progredir em suas jornadas educacionais e profissionais. Isso implica em oferecer suporte contínuo, como acompanhamento pedagógico, serviços de apoio psicossocial, ajustes razoáveis em avaliações e atividades, e a promoção de uma cultura inclusiva que valorize e respeite as diferenças.

No contexto educacional, as políticas para acesso e permanência visam garantir que estudantes com deficiência tenham igualdade de oportunidades para aprender, participar ativamente das atividades acadêmicas e desenvolver suas habilidades. Isso pode incluir a oferta de serviços de suporte, a formação de professores para lidar com a diversidade e a criação de ambientes inclusivos. Em resumo, este eixo destaca a importância de criar um ambiente que não apenas permita a entrada de pessoas com deficiência, mas que também ofereça as condições necessárias para que elas se sintam acolhidas, respeitadas e capazes de alcançar seu pleno potencial em diferentes áreas da vida. Isso representa um compromisso contínuo com a promoção da igualdade e da inclusão em todas as esferas da sociedade.

Segue a tabela 13, com a seguinte zona de sentido:

Tabela 13 – Zona de sentido 4: Aspectos formais e estruturais relacionados ao acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.

Zona de sentido	
Aspectos formais e estruturais relacionados ao acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.	
Definição	
Compreender aspectos formais e estruturais relacionados ao acesso, como adaptações arquitetônicas e tecnologias assistivas, mas também os elementos subjetivos que moldam a jornada educacional dessas pessoas.	
Unidades de análise	Exemplos de fala
	<i>“Não, não houve nenhum tipo, nada que partisse da universidade para minha permanência. Eu terminei o curso pela minha teimosia.” (P1, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)</i> <i>“Tem gente que compra um pouco a briga das pessoas com deficiência, né? As nossas causas. Aí lá na [nome da universidade], lá estava... Estava necessitando muito de questão, na época, eu acho que era de piso pátio que estava em questão lá. Mas quando eu cheguei lá, a estrutura em si era muito boa. Não teve uma questão assim que tiveram que me adaptar para um termo em seu ano. Eu saí mesmo da faculdade lá, da [nome da universidade] mesmo por conta</i>

de... de professores.” (P2, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

*Processos de admissão
sob uma perspectiva
inclusiva, ou não*

“Lá na [nome da universidade], não. Lá na [nome da universidade] foi mais a questão do embate.” (P3, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) [Fazendo menção ao embate relacionado aos direitos das PcD's]

“O pioneiro lá nessa universidade que eu estudo. Ele é uma pessoa com deficiência visual. E em função dele, a instituição teve que aderir ao uso do Braille. Entendeu? Então, no geral, corpo docente, a instituição, né? E eu falo também dos próprios profissionais, né? Estão preparados para receber pessoas com deficiência.” (P5, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

“Na época eu tava na organização, que eu era de uma liga acadêmica. E a gente fez um negócio sobre pessoas com deficiência auditiva. A gente falou da importância deles também cursarem o Ensino Superior, que eles têm esse direito também.” (P6, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

“Inicialmente, enfrentei desafios ao me adaptar à nova rotina acadêmica, ao rigor dos estudos e à independência necessária para gerenciar meu tempo. No entanto, essa transição também despertou minha curiosidade, à medida que comecei a explorar disciplinas interessantes, conhecer novas pessoas e expandir meus horizontes acadêmicos. A universidade se tornou um ambiente que me desafiou a pensar de maneira crítica, aprofundar meu conhecimento e aprimorar minhas habilidades.” (P7, pessoa com deficiência auditiva. Memorial dialógico)

“Não, não houve nenhum tipo, nada que partisse da universidade para minha permanência. Eu terminei o curso pela minha teimosia. Porque eu sou daqueles que teimosos. (...), mas a universidade fez o que pôde e o que não pôde para me excluir do processo.” (P1, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

“E teve uma ou dois professores lá ultimamente que não... que não me deram uma ajuda legal para eu permanecer no curso. Já na faculdade onde eu estou fazendo o curso de psicologia, a minha permanência lá está sendo ótima. Eles sempre me perguntam o que precisa... o que precisa para eu manter a minha qualidade, sempre me vão correr atrás de alguma coisa que está faltando.” (P2, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

Influência das políticas de inclusão no desenvolvimento acadêmico.

“Lá eu solicito da universidade, da faculdade, uma adaptação na cadeira. Obviamente a faculdade atende, solicito a entrada dentro da universidade. Usando o transporte mesmo. Eu ia até na porta da sala de moto.” (P3, pessoa com deficiência física. Memorial dialógico)

“Até hoje eu não vi, não. Eu só tenho só essas questões mesmo de... De tipo... Eu querei, entendeu? Mas de ter... Processos de permanência, eu acho... Pra mim, eu nunca vi, não. Nada assim...” (P4, pessoa com deficiência intelectual. Memorial dialógico) [Fazendo menção as políticas/ações voltadas para a permanência no ensino superior]

“Sim, sim. Até porque eu acho que antes de mim, obviamente, né? Que vieram pessoas com deficiência, né? Inclusive, eu já... De modo geral, a instituição é bem preparada para receber pessoas com deficiência. Eu até achei que as pessoas

com deficiência visual elas têm acesso às coisas lá em Braille, né? Que... Disseram...” (P5, pessoa com deficiência física. memorial dialógico) [Fazendo menção as políticas para permanência)

“No início do meu curso na universidade, enfrentei um grande desafio em relação à minha inclusão devido à falta de um intérprete de Libras. Essa situação inicialmente me levou a desistir do curso, uma decisão que foi dolorosa e frustrante. No entanto, um ano depois, houve um desenvolvimento positivo. A instituição reconheceu a importância da acessibilidade e da inclusão e tomou medidas para resolver o problema, contratando um intérprete de Libras.” (P7, pessoa com deficiência auditiva. Memorial dialógico)

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A zona de sentido referente à *“Processos de admissão sob uma perspectiva inclusiva ou não”* abrange uma análise das experiências, desafios e conquistas enfrentados por indivíduos com deficiência ao ingressarem e permanecerem no ambiente acadêmico de nível superior. Esta área visa compreender não apenas os aspectos formais e estruturais relacionados ao acesso, como adaptações arquitetônicas e tecnologias assistivas, mas também os elementos subjetivos que moldam a jornada educacional dessas pessoas (Ayres-Lopes; Chagas Ferreira, 2021).

Na vivência do acesso, a atenção é direcionada aos obstáculos enfrentados desde o processo de admissão até a entrada efetiva no ambiente universitário. Isso inclui não apenas a remoção de barreiras físicas, mas também a garantia de procedimentos inclusivos nos processos seletivos e a disponibilidade de suportes personalizados para as necessidades específicas de cada estudante com deficiência, por exemplo. A dimensão da permanência explora os desafios contínuos enfrentados pelos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica (Lenz, 2001; Lenner, 2006). Isso abrange desde a adaptação às metodologias de ensino até o suporte psicossocial necessário para superar eventuais dificuldades.

A análise inclui ainda a eficácia das políticas de inclusão como a permanência e conclusão do percurso acadêmico por parte dos discentes, sob a orientação proposta pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que são delineadas com o intuito de mitigar os efeitos das disparidades sociais e regionais que exercem influência sobre o processo

educacional dos estudantes (Brasil, 2010) e o papel da comunidade acadêmica no apoio à permanência desses estudantes.

Além disso, a zona de sentido enfoca as vivências subjetivas, destacando as histórias pessoais, as conquistas individuais e os momentos significativos na jornada educacional dessas pessoas. Isso envolve considerar a importância da inclusão social, do respeito à diversidade e da promoção de uma cultura universitária que valorize a contribuição única que cada estudante traz para o ambiente acadêmico. Dessa forma, a análise dessa zona de sentido vai além dos aspectos estruturais e normativos, buscando uma compreensão das experiências vivenciadas por pessoas com deficiência no ensino superior, contribuindo para o aprimoramento das políticas e práticas inclusivas neste contexto.

Por isso a unidade de análise referente aos *“Processos de admissão sob uma perspectiva inclusiva ou não”* investiga se as políticas e práticas no processo do curso superior. Ao considerar uma perspectiva inclusiva, a análise se concentra em identificar medidas e práticas que foram adotadas para superar possíveis barreiras e um processo de ensino-aprendizagem. Isso pode envolver a implementação de ajustes razoáveis, a oferta de formatos alternativos para testes, a consideração de experiências educacionais diversas, entre outros elementos que promovem a equidade no acesso/permanência. Por outro lado, uma perspectiva não inclusiva destaca situações em que as políticas públicas e práticas podem inadvertidamente criar barreiras ou desigualdades para determinados grupos, incluindo pessoas com deficiência.

Com isso, a declaração de P1 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) reflete uma narrativa marcada pela ausência de suporte institucional e pela perseverança individual do estudante. Vários pontos importantes podem ser destacados na análise dessa fala. Em primeiro lugar, a negação inicial, *“não, não houve nenhum tipo, nada que partisse da universidade para minha permanência”* aponta para uma lacuna significativa nas políticas ou práticas de apoio da universidade em relação à permanência do estudante. Segundo Tinto (2006) a falta de iniciativa e medidas por parte da instituição pode ser interpretada como uma barreira para a inclusão efetiva de estudantes com deficiência e que esta questão deve ser enfrentada institucionalmente.

A fala sugere a possibilidade de que o estudante teve que enfrentar obstáculos significativos ao longo de sua jornada acadêmica, sendo a ausência de suporte institucional uma barreira adicional a ser superada. Isso pode incluir desafios relacionados à acessibilidade, falta de adaptações ou recursos apropriados para suas necessidades específicas (Ergstrom; Tinto, 2008). Além disso, o participante indica que *“Eu terminei o curso porque eu coloquei na minha cabeça que eu não ia passar por aquele sofrimento todinho para desistir. Então, por isso eu continuei até concluir depois de sete anos. Mas a universidade fez o que pôde e o que não pôde*

para me excluir do processo.”. A sua fala destaca a necessidade de uma abordagem mais abrangente e inclusiva por parte da universidade, que reconheça e enderece as necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Assim, a análise dessa fala sugere a importância de repensar e aprimorar as políticas de apoio e inclusão nas instituições de ensino superior, garantindo que todas as barreiras, sejam elas físicas, pedagógicas ou emocionais, sejam abordadas para proporcionar uma experiência acadêmica mais equitativa e acessível para todos os estudantes.

No caso de P5 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) pode-se perceber a presença de um pioneiro com deficiência visual na universidade ao qual ele está vinculado. O relato destaca a influência desse indivíduo na implementação do *Braille* pela instituição, demonstrando a importância desta figura para a comunidade universitária, que precisou incluir este recurso para atender as necessidades da pessoa com deficiência visual (Tinto, 2006). As informações apresentadas neste contexto estão relacionadas ao tópico anteriormente discutido sobre a falta de coordenação institucional.

Advogar por uma abordagem que incorpore a inclusão como uma questão sistêmica e parte do cotidiano contribui para evitar que ela seja limitada a ações isoladas (Mitjáns-Martínez, 2020; Neves; Machado, 2020). É possível perceber a necessidade de mecanismos que possam garantir um acesso e permanência, pautados sobretudo na autonomia da pessoa com deficiência. Com isso, promover ações a serem implantadas pela instituição para que os profissionais possam ser capacitados, o que consequentemente tem como desdobramento o levantamento das discussões acerca das necessidades específicas das pessoas com deficiência.

A segunda unidade de análise desta zona tem compreende que, no âmbito do ensino superior, a temática da inclusão tornou-se um eixo central de discussões e implementações de políticas educacionais voltadas para a promoção da equidade e participação plena de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Por isso a relevância da análise comparativa das estratégias institucionais adotadas por diferentes instituições de ensino superior, buscando compreender a influência das políticas de inclusão no desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

A abordagem comparativa permitirá identificar padrões, singularidades e possíveis lacunas na implementação dessas estratégias, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do impacto das políticas de inclusão no ambiente acadêmico. Dessa forma, a presente unidade visa não apenas analisar as práticas adotadas, mas também fornecer dados valiosos para o aprimoramento contínuo dessas políticas, visando a construção de ambientes

educacionais mais acessíveis, igualitários e propícios ao pleno desenvolvimento acadêmico de todos os estudantes.

Com isto, a fala de P1 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico), extraída do memorial dialógico, revela uma narrativa que proporciona uma visão profunda sobre a experiência individual do estudante em um contexto de educação superior. A análise dessa declaração permite uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de inclusão e dos desafios enfrentados pelo estudante em questão. Onde a expressão “*Eu terminei o curso pela minha teimosia*” destaca a resistência pessoal diante dos desafios (Ayres-Lopes; Chagas-Ferreira, 2021).

A falta de suporte institucional é um problema evidenciado em sua fala, no momento em que este declara “*não houve nenhum tipo, nada que partisse da universidade para minha permanência*”, apontando para uma lacuna substancial nas políticas de apoio e inclusão da instituição. A ausência de iniciativas institucionais direcionadas à permanência do estudante indica uma falha na oferta de suporte adequado, sugerindo a necessidade de uma revisão nas práticas da universidade (Tinto. 2006). Como consequência disso, a percepção de uma exclusão institucional fica clara, durante em sua declaração. Essa percepção de exclusão institucional sugere que, apesar dos esforços individuais do estudante, a experiência foi marcada por obstáculos que poderiam ter sido mitigados com um suporte institucional mais efetivo.

Ao tratarmos sobre as políticas de acesso e, permanência, nos chama a atenção para uma possível desconexão entre as políticas declaradas pela universidade e a experiência vivida pelo estudante, sobretudo quando o mesmo menciona “*a universidade fez o que pôde e o que não pôde para me excluir do processo*”, levantando desta maneira questões críticas sobre a efetividade das políticas de inclusão existentes na instituição. Tanto que o participante acentua a necessidade de depender da própria teimosia para concluir o curso. A experiência evidencia a importância não apenas do suporte acadêmico, mas também do suporte emocional e psicossocial para garantir uma experiência educacional inclusiva (Ayres-Lopes; Chagas-Ferreira, 2021).

A fala de P1 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) não apenas compartilha uma experiência pessoal, mas também sugere a necessidade urgente de mudanças nas políticas e práticas institucionais, concretizando a edificação do ambiente educacional inclusivo/democrático, em conformidade com as diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI e na Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2008, 2015). A declaração pode servir como um chamado à ação para a revisão e aprimoramento das políticas de inclusão, buscando garantir que elas atendam

efetivamente às necessidades dos estudantes. Em suma, a fala destaca não apenas a luta individual do estudante, mas também aponta para desafios sistêmicos e destaca a importância de uma revisão crítica das práticas e políticas institucionais.

No caso da análise das falas de P2 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) e P3 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico), são reveladas diferentes experiências no contexto de uma educação superior inclusiva. Ambas as declarações oferecem uma visão sobre a dinâmica entre os estudantes e as instituições, destacando áreas de apoio efetivo e desafios enfrentados por estudantes com deficiência (Vygotsky, 2004). Por exemplo, P2 relata uma experiência positiva na faculdade de psicologia. Destacando o envolvimento ativo de professores, que constantemente perguntam o que é necessário para manter a qualidade acadêmica, demonstrando uma abordagem proativa e receptiva. Esta fala ressalta a importância do suporte docente e da atenção contínua às necessidades específicas do estudante.

Por outro lado, P3 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) destaca a necessidade de solicitar adaptações à universidade, incluindo uma adaptação na cadeira e acesso ao transporte. Embora a faculdade atenda às solicitações, a imagem de ir “*até na porta da sala de moto*” sugere uma abordagem individual e talvez improvisada para superar barreiras físicas. A necessidade de solicitar adaptações pode indicar uma lacuna nas políticas de acessibilidade pré-existent. Ao comparar as duas falas, destaca-se que P2 experimenta uma abordagem mais proativa e sensível por parte da instituição. A constante disposição para entender e atender às necessidades específicas do estudante contribui positivamente para a experiência acadêmica.

Por contrapartida, P3 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) destaca a necessidade de solicitar adaptações, sugerindo que, embora a faculdade atenda a essas solicitações, talvez haja espaço para melhorias na proatividade e na oferta de suporte desde o início. Ambas as experiências ressaltam a importância de uma abordagem inclusiva. Ao priorizar a inclusão, as instituições de ensino superior podem não apenas cumprir requisitos legais, mas também criar ambientes que valorizam a diversidade e garantam que todos os estudantes tenham oportunidades igualitárias para o sucesso acadêmico.

A fala de P4 (Pessoa com deficiência intelectual. Memorial dialógico), abordando as políticas e ações relacionadas à permanência no ensino superior, com isso a análise dessa declaração sob a perspectiva de uma educação inclusiva busca contextualizar a experiência do estudante, destacando aspectos relacionados à falta de conhecimento ou visibilidade desses processos. Tanto que a expressão “*até hoje eu não vi, não*” denota a falta de conhecimento ou percepção por parte de P4 em relação a processos específicos voltados para a permanência no ensino superior que a instituição deve oferecer (Maior, 2017).

A análise aponta para a necessidade de aprimorar estratégias de comunicação e divulgação das políticas de permanência no ensino superior. A falta de visibilidade desses processos pode representar uma barreira significativa para o acesso equitativo a recursos e suporte, especialmente para estudantes que podem não estar cientes das oportunidades disponíveis para sua permanência e sucesso acadêmico (Ayres-Lopes; Chagas-Ferreira, 2021). Com base nisso, é relevante frisar que as instituições de ensino podem (e devem) adotar abordagens mais proativas na comunicação de suas políticas de permanência. Isso pode incluir iniciativas de divulgação claras, acessíveis e culturalmente sensíveis, visando garantir que todos os estudantes, independentemente de suas experiências individuais, tenham conhecimento e acesso adequado aos recursos institucionais destinados a promover a permanência e o êxito acadêmico.

No caso das falas de P5 (Pessoa com deficiência física. Memorial dialógico) e P7 (Pessoa com deficiência auditiva. Memorial dialógico), podemos observar a importância das políticas inclusivas. Ambas as declarações apontam para diferentes momentos e aspectos do percurso acadêmico, oferecendo percepções sobre a dinâmica da inclusão no ensino superior. O P5 expressa uma visão otimista sobre a preparação institucional para receber pessoas com deficiência. A referência ao acesso em *Braille* sugere uma conscientização sobre as necessidades específicas de estudantes com deficiência visual. A percepção geral de que a instituição é bem preparada destaca a importância da infraestrutura e serviços inclusivos.

No caso de P7 (Pessoa com deficiência auditiva. Memorial dialógico), há uma visão diferente, pois por outro lado o mesmo destaca um desafio inicial significativo em relação à falta de um intérprete de Libras. A decisão inicial de desistir do curso resalta a seriedade do impacto quando as necessidades de acessibilidade não são atendidas. A reviravolta positiva, com a instituição reconhecendo a importância da inclusão e tomando medidas para resolver o problema, destaca a capacidade da instituição de aprender e adaptar-se às necessidades dos estudantes.

Ao comparar as duas experiências, é evidente que, embora P5 destaque uma percepção positiva da preparação institucional geral, P7 destaca a importância de uma resposta rápida e eficaz diante de desafios específicos. A experiência de P7 resalta a necessidade de instituições estarem prontas para agir e corrigir lacunas na acessibilidade (Maior, 2017), demonstrando um comprometimento ativo com a inclusão. Ambas as falas reforçam a ideia de que a educação inclusiva não é apenas sobre políticas e infraestrutura, mas também sobre a capacidade de responder dinamicamente às necessidades individuais dos estudantes. A conscientização

institucional, juntamente com ações imediatas para corrigir impedimentos identificados, contribui para um ambiente mais verdadeiramente inclusivo no ensino superior.

As diversas falas analisadas oferecem uma contribuição significativa para a compreensão e promoção de uma educação mais inclusiva no ensino superior. Elas destacam a complexidade das experiências dos estudantes com deficiência, ressaltando tanto os aspectos positivos quanto os desafios enfrentados no ambiente acadêmico. As narrativas evidenciam a importância da conscientização institucional, políticas inclusivas efetivas e a necessidade de prontidão para ação diante de desafios específicos.

A relevância dessas falas reside na capacidade de proporcionar informações sobre a eficácia e aplicação prática das políticas de inclusão. Elas sublinham a necessidade de uma abordagem inclusiva, que vai além das declarações formais, destacando a importância da adaptabilidade, sensibilidade às necessidades individuais e respostas rápidas para garantir um ambiente educacional genuinamente inclusivo. Essas narrativas também apontam para a diversidade de experiências entre os estudantes com deficiência, enfatizando que as políticas inclusivas devem ser flexíveis e capazes de atender às necessidades únicas de cada indivíduo. Ao considerar as diversas perspectivas apresentadas, as instituições de ensino podem aprimorar suas práticas e políticas, promovendo uma educação superior mais equitativa, acessível e verdadeiramente inclusiva para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão da diversidade mediante a análise e o debate crítico sobre o modelo social da deficiência apresenta uma abordagem essencial, onde se reconhece a deficiência não como uma limitação intrínseca, mas como uma forma de opressão às pessoas em decorrência de ambientes sociais inadequados às variadas expressões de diversidade. A observação desta perspectiva no âmbito acadêmico visa promover uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais, contribuindo para a formulação e adoção de estratégias políticas que busquem um ambiente baseado na equidade.

Esta pesquisa buscou apresentar contribuições para a área da Psicologia Escolar e para os estudos relacionados à vivência acadêmica de pessoas com deficiência no âmbito do ensino superior. Sustenta-se que este trabalho pode exercer papel colaborativo na promoção da construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, a partir das narrativas relatadas e dos tensionamentos produzidos em concordância com a literatura que versa sobre o ensino superior. Ao percorrer aspectos históricos, sociais e políticos, cabe alinhar as produções de Psicologia Escolar, onde o teórico ocupa uma posição privilegiada para impulsionar reflexões e integra as práticas e vivências que contribuem nesse contexto como decorrência das políticas de ações afirmativas.

A análise da vivência acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior no Maranhão, nos proporcionou a compreensão das experiências, considerando os desafios e as oportunidades que estão direcionadas a sua plena participação no ambiente superior. Os dados que foram obtidos destacam que as vivências desempenham um papel crucial, onde exercem uma influência direta no desenvolvimento e nas dinâmicas de ensino-aprendizagem, desde o ensino básico ao superior. Esta constatação demonstra a relevância de se considerar as experiências individuais como um artifício relevante para a formação de estratégias educacionais.

A investigação das características do histórico de escolarização durante a educação básica de estudantes com deficiência, no que tange à transição para o Ensino Superior, mostra a abordagem para o delineamento de estratégias e intervenções educacionais inclusivas. Este enfoque analítico buscou desvelar as particularidades nas trajetórias educacionais desses estudantes, nos permitindo uma contextualização embasada das demandas específicas associadas ao percurso educacional.

A identificação das características inerentes à vivência, sobretudo as relacionadas ao acesso e a permanência, emergiram como uma forma de compreender as complexidades

enfrentadas pelos estudantes no Ensino Superior. Este processo permitiu a identificação dos desafios e os mecanismos que influenciaram diretamente a participação dos indivíduos no ambiente acadêmico de nível superior. Outro ponto relevante está ligado às experiências de acesso e permanência que forneceram dados sobre as estratégias adotadas ou não.

Analisar os relatos dos estudantes com deficiência no ensino superior proporciona, primordialmente, a oportunidade de evidenciar as vivências sob a ótica da inclusão social, dos direitos individuais, do exercício da cidadania e da liberdade de ir e vir, permitindo romper com o silêncio. Como desdobramento dessa abordagem e em virtude de sua contribuição, é possível avançar na construção de uma sociedade inclusiva e menos capacitista, reconstituindo, assim, a historicidade da participação das pessoas com deficiência na estrutura social.

As experiências acadêmicas de pessoas com deficiência desde o ensino primário até ao ensino superior são uma importante área de investigação que lança luz sobre os desafios, conquistas e implicações mais amplas da inclusão na educação. Ao examinar as trajetórias no curso de suas vivências no âmbito superior, fica evidenciado que as experiências desempenham um papel importante na formação de suas vidas, no desenvolvimento do psiquismo e de uma sociedade em contradições e tensionamentos em relação às práticas de inclusão.

No contexto do ensino fundamental, as vivências podem ter efeitos duradouros nas percepções de aprendizagem e na autoestima dos alunos com deficiência, podendo servir como reprodutora da lógica de exclusão (Cunha; Dazzani, 2016; Guzzo, 2015; Mitjáns-Martínez, 2020). A qualidade favorável do ambiente escolar, a disponibilidade de recursos e as atitudes inclusivas desempenham um papel importante no estabelecimento de uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico. Nesta fase inicial, as experiências moldam não só a aprendizagem cognitiva, mas também as percepções dos alunos sobre as suas capacidades.

À medida que os alunos avançam no ensino médio, a complexidade das interações acadêmicas e sociais se intensifica, onde na perspectiva de Vygotsky todos os estudantes seguem as mesmas leis gerais de desenvolvimento e a interação social representa um papel essencial nesse processo (Barroco, 2011; Brasil, 2006; Galvão; Beckman, 2016; Vygotsky, 2012, 2021). As experiências nesta fase não só influenciam o desenvolvimento acadêmico subsequente, mas também desempenham um papel relevante na preparação para o ensino superior.

Desafios específicos, como a escolha de cursos, a participação em atividades extracurriculares e as adaptações necessárias, moldam as trajetórias educacionais e as aspirações futuras dos alunos com deficiência. No ensino superior, a experiência acadêmica tem dimensões mais amplas. A acessibilidade física e digital, a sensibilidade cultural dos

professores e a existência de políticas de inclusão determinam a eficácia da participação plena dos alunos com deficiência. A qualidade dessas experiências impacta diretamente o sucesso acadêmico, a retenção e, por sua vez, impacta na formação profissional e na participação ativa na sociedade.

A importância das vivências acadêmicas para pessoas com deficiência vai além das limitações da educação formal. Por meio das experiências, são constituídas a autopercepção, que impacta futuras oportunidades de emprego e contribuem para uma sociedade mais inclusiva. Portanto, investir em políticas, práticas e ambientes educativos que promovam experiências positivas para estudantes com deficiência não só garante que o seu potencial individual seja realizado, mas também ajuda a construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao promover um ambiente educativo que valoriza a diversidade e garante a igualdade de oportunidades, não só garantimos que o potencial individual dos alunos com deficiência seja plenamente realizado, mas também estabelecemos um terreno fértil para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A inclusão educacional é mais do que apenas satisfazer necessidades específicas num ambiente acadêmico; é um investimento estratégico na criação de um tecido social que celebra a diversidade, reconhece a igualdade de direitos e responde às necessidades de todos os seus membros.

Além disso, as experiências acadêmicas desempenham um papel fundamental na formação e na capacitação de estudantes com deficiência para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Ao criar um ambiente que promove o respeito mútuo, a compreensão e a cooperação entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência, estamos a lançar as bases para uma sociedade em que a inclusão não é apenas uma medida corretiva, mas uma parte intrínseca do pensamento coletivo.

O investimento contínuo em políticas, práticas e ambientes educativos inclusivos não só promove a plena realização do potencial humano, mas também desempenha um papel importante na construção de uma sociedade, reconhecendo e celebrando a diversidade como motor do progresso e da coesão social. Em última análise, ao promover experiências educativas positivas e equitativas para pessoas com deficiência, estabelece-se as bases para uma comunidade equitativa e verdadeiramente inclusiva.

Desta maneira, as Instituições de Ensino Superior podem adotar estratégias para viabilizar a plena participação das pessoas com deficiência. Explicar a tabela antes de apresentá-la.

Tabela 14 – Propostas para as Instituições de Ensino Superior

Ações Institucionais para inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência no Ensino Superior
(1) Atuação na produção de documentos institucionais: Promover o engajamento junto às equipes responsáveis pela elaboração de documentos institucionais, como Plano de Curso. Incorporando as especificidades destinadas ao processo de adequação e adaptação pedagógica. Tais diretrizes visam atender às distintas características dos estudantes com deficiência no ensino superior.
(2) Projetos de Pesquisa e Extensão Participação na elaboração e/ou projetos de Projetos de Pesquisa/Extensão que tenham como foco central a inclusão de estudantes com deficiência, contribuindo para a produção acadêmica sobre inclusão.
(3) Mobilização coletiva interna/externa A construção de projetos e ações pedagógicas com a comunidade interna e externa da Instituição de Ensino Superior, fundamentadas nos princípios da Inclusão Social e escolar, da luta anticapacitista e do modelo social da deficiência. Envolvendo os alunos com e sem deficiência.
Aspectos de acessibilidade e permanência na participação acadêmica de estudantes com deficiência: propostas para aprimoramento.
(1) Articulação para o uso de tecnologias Fazer o levantamento de demandas relacionadas à acessibilidade física, digital e de comunicação no ambiente acadêmico. O objetivo desta iniciativa é a colaboração de planos de ação que se encontrem alinhados com as reais necessidades locais, incluindo o treinamento de estudantes para a utilização de ferramentas digitais e das tecnologias assistivas.
Fomento de ambientes para a construção de consciência crítica no contexto do Ensino Superior: propostas de ação e reflexão
(1) Desenvolvimento estratégico Promover estratégias que busquem garantir a acessibilidade, inclusão e participação ativa nas atividades acadêmicas.
(2) Debate sobre a inclusão Promover a inclusão de temáticas relacionadas à inclusão e o direito das pessoas com deficiência nos currículos, além da promoção de palestras, seminários e eventos.
(2) Avaliação e monitoramento de políticas de inclusão

Analisar a eficácia das políticas de acesso e permanência existentes, identificando áreas de melhoria e aprimoramento por meio de avaliação e monitoramento contínuo.

Fonte: elaborado pela autora.

Defende-se desta maneira que as Instituições de Ensino Superior podem seguir pontos estratégicos para uma plena participação das pessoas com deficiência, onde o acesso deve ser composto por mecanismos que visem conferir autonomia ao indivíduo, desde sua participação em um processo seletivo até a acessibilidade física em suas instalações. Apesar de constituir uma obrigação já consagrada por legislação vigente, verifica-se nas narrativas dos participantes uma recorrente necessidade de reivindicar o pleno direito de ir e vir.

Outro aspecto significativo para o desenvolvimento estudantil reside na continuidade da trajetória educacional no ensino superior. Esse cenário aborda práticas que, porventura, possam ser interpretadas como discriminatórias, emanadas tanto do corpo docente quanto pedagógico, assim como de outros estudantes. Porém, a potencialização da colaboração que pode existir entre os docentes e discente pode resultar das iniciativas pedagógicas inclusivas.

No que tange às perspectivas sobre inclusão, as informações da pesquisa apresentam fortes indícios da prevalência de visões deterministas no tocante ao desenvolvimento humano e à aprendizagem. Mesmo com o atual paradigma da educação inclusiva enfatizando o modelo social da deficiência, pela fala dos participantes, é possível perceber que o modelo biomédico ainda se encontra presente na sociedade. Nas falas fica evidenciado os estigmas que as pessoas com deficiência e os traços capacitista que permeia as relações sociais, exercendo influência nas práticas voltadas para as pessoas com deficiência, tanto no ensino básico quanto no ensino superior.

Compreende-se dessa forma que se trata de uma estrutura social que vem sendo perpetuada, mas, por meio da ocupação dos espaços, dos estudos acerca da pessoa com deficiência e da tomada de ações afirmativas inclusivas, é possível vislumbrar a construção gradual de uma sociedade equitativa, que busca reconhecer e valorizar a diversidade humana. Combater os estigmas e promover a conscientização da desconstrução de um modelo determinista, que visa promover a plena participação de todos.

REFERÊNCIAS

- _____. MEC/SEESP. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2000.
- ABRÃO, K.; SOUZA, A. A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes regulares de Educação Infantil. **Ciências & Letras**, n. 52, p. 93-106, 2012.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2008.
- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A.; SOARES, A. P. Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). **Revista Portuguesa de Pedagogia**. v. 3, n. 1, p. 181-207, 1999.
- ALMEIDA, N. B. T. De. Educação **TRANSformadora** [manuscrito]: passabilidade, políticas públicas e a presença de pessoas transexuais e não-binárias da Universidade Federal de Ouro Preto. / Nicole Barros Tassar De Almeida. - 2022. Monografia (Bacharelado). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Graduação em Jornalismo.
- ALVES, D. C.; SAMPAIO, A.V. O.; COSTA, A. M. de S. **O quilombola no ensino superior: um balanço dos dados de quase uma década de quota quilombola na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)**. *Revista De História Da UEG*, 8(2), e821908. Recuperado de <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/9276>
- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.
- ANPED; ABPEE. ANPED e ABPEE denunciam retrocessos em nova política de educação especial lançada pelo governo. Portal da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação (ANPEd), Rio de Janeiro, 05/10/2020. Disponível em: encurtador.com.br/rvEX8. Acesso em: 30.12.2021.
- ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e municipalização**. In: MANZINI, E. J. (Org.). Educação especial: temas atuais. Marília: Unesp - Marília Publicações, 2000.
- ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 21/10/2021
- ARAÚJO, C. M. M (2003). **Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada**. Universidade de Brasília, Brasília.

ARAÚJO, J. N. G. (2010). **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho**. In: A. M. Mendes, R. C. Merlo, C. F. Morrone, & E. P. Facas (Orgs.). *Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros* Curitiba, PR: Juruá.

AYRES-LOPES; A. C. D.; CHAGAS-FERREIRA, J. F. A transição do Ensino Médio ao Ensino Superior: concepções, modelos e desafios. In: MARINHO-ARAUJO, C. M.; DUGNANI, L. A. C. (Orgs). **Psicologia Escolar na Educação Superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2021. – (Coleção psicologia escolar e educacional)

BARROCO, S. M. S. Teoria Histórico-Cultural e o Atendimento Educacional Especializado à pessoa com deficiência intelectual: contribuições à Psicologia Escolar. In: Raquel Souza Lobo Guzzo; Claisy Maria Marinho-Araújo (orgs.). (Org.). **Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras**. Campinas: Átomo & Alínea, 2011, v., p. -.

ASTUDILLO-MENDOZA, P.; FIGUEROA-QUIROZ, V. Inmersas en la Red: alcances y limitaciones de una etnografía virtual. *Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais/Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*. v. 3, 2019. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2317/2234>. Acesso em: 10 dez 2021

ATIQUE, M.; ZAHER, H. **Educação Inclusiva no ensino superior: políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência**. 2007.

BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. **Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje**. *Psicologia e Sociedade*, v. 23, n. 1, p. 24-34. 2011.

BARTLETT, F. Ch. **Remembering: a study in experimental and social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977

BARCELOS, L. G.; GARCIA, R. M. C.; LORENZINI, V. P. Políticas públicas de Educação Especial no Brasil: estratégias do estado burguês para atender as demandas do capital. In: KRAEMER, G. M.; LOPES, L. B.; SILVA, K. F. W. **A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 39-57.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Snowball (Bola de Neve): uma técnica metodológica para pesquisa em Educação Ambiental Comunitária. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVA E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 1.; CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2011. p. 329-341

BECK, P. da C. **“A história da cidadania das pessoas com deficiência e o desenvolvimento de sua organização como movimento social no cenário brasileiro”**. TCC, Serviço Social. UNB, 2007.

BELTHER, J. M. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BELTRAMI, C. M.; MOURA, M. C.de. **A Educação do surdo no processo de inclusão no Brasil nos últimos 50 anos (1961-2011)**. Artigo, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. KURROSCHI, Andreia Rosa da Silva. **Estudantes indígenas no ensino superior:** programa de acesso e permanência na UFRGS. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013 – ISSN: 1982-3207

BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. **Estudantes indígenas em universidades brasileiras:** um estudo das políticas de acesso e permanência. Rev. Bras. Estud. Pedagog. 99 (251). Jan-Apr 2018. DÓI <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>

BERGAMO, Regiane Banzzatto. **Educação Especial** - Pesquisa e prática. Curitiba, Ibpex, 2010.

BERMAN-BIELER, R. **Desenvolvimento Inclusivo:** uma abordagem universal da deficiência, equipe deficiência e desenvolvimento inclusivo da região da América Latina e Caribe do Banco Mundial, 2005.

BERNARDES, L. C. G. **Bioética, deficiência e políticas:** percepções de gestores públicos e defensores de direitos. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Bioética da Universidade de Brasília. 2011.

BEZERRA, M. dos S. **Dificuldade de aprendizagem e subjetividade:** para além das representações hegemônicas do aprender. 2014. 157 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014

BIANCHETTI, L. **Um olhar sobre a diferença:** integração, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAUJO, C. M. (2014). Serviços de Psicologia Escolar na educação superior: uma proposta de atuação. In R. S. L. Guzzo (Org.), **Bastidores da escola e desafios da educação pública:** a pesquisa e a prática em Psicologia Escolar (pp.277-296). Campinas: Átomo & Alínea

BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A amostragem em *snowball* (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. RINGEL, Fernando. **Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural:** estudo teórico. Educativa, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016.

BRASIL. **Avanços das políticas públicas para as pessoas com deficiência** – Uma análise a partir das Conferências Nacionais. Secretaria dos Direitos Humanos; Brasília, 2012.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 out 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto legislativo nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF, 2008b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 01 dez 2021.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 7.853 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 28 out 2022.

BRASIL. Decreto n.5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Casa Civil**, Brasília, 2004

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas.
BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1/MEC/SEESP. Brasília, 1994

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1/MEC/SEESP. Brasília, 1994

BRASIL. Ministério do Trabalho. Subsecretaria de Inspeção do Trabalho. Divisão de Fiscalização para Inclusão de Pessoas com Deficiência e Combate à Discriminação no Trabalho. **Caracterização das deficiências**: Orientações para fins de cumprimento do art. 93 da Lei nº 8.213/91. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://sinicesp.org.br/inclusao/publica%C3%A7%C3%B5es/orientacoes%20pcd_2018.pdf. Acesso 16 de nov de 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 16 de nov de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 16 de nov de 2021.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. Disponível

em:https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRITO, Lauro Gurgel de.; SOUSA, Francisco Cavalcante de.; SANTOS, Tharleton Luís de Castro. Acesso ao ensino superior: efetividade normativa das cotas socioeconômicas / Access to higher education: normative effectiveness of socioeconomic quotas. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], jul. 2021. ISSN 2179-8966. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/56191>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRUNHARA, J. A.; BERBERIAN, A. P.; GUARINELLO, A.C.; BISCOUTO, A. R.; KRÜGER, S.; SILVA, D. V. da.; FERLA, J. B. da S. **Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior**: atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior. Rev. CEFAC 21 (3), 2019. <<https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921313018>>

BUQUET-MARCON, C. CHARLIER, P. SAMZUN, A. *A possible early neolithic amputation at Buthiers Boulancourt* (Seine-et-Manre), France. *Antiquity*. 83(322): 1-10, 2009.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Trad. Raquel Mendes. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CABRAL FILHO, A. V.; FERREIRA, G. Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência. **Ser Social**, Brasília (DF), v. 15, n. 32, p. 93- 116, jan./jul. 2013.

CARDOZO, P. S. **Pessoas com deficiência e o protagonismo nos movimentos sociais**. Revista de Iniciação Científica, Criciúma, v. 15, n. 1, 2017 | ISSN 1678-7706 43.

CARVALHO, J. S.; LOPES, I. Educação inclusiva: reflexões sobre avanços e desafios. **Revista Científica Educ@ção**, v. 4, n. 7, p. 825-834, 2020.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAVALCANTE, L. A.; MARINHO-ARAUJO, C. M. A dimensão ética e política dapesquisaem psicologia escolar. **Rev. Psicol. IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 103- 119, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217550272019000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jul dez 2021.

CASIMIRO, F. H. C. **A tragédia e a farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo**. Expressão Popular, 2020.

CENCI, A. **A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotsky**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

CHAVES, D. G. **O Modelo Social da Deficiência**: entre o Político e o Jurídico. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

CIANTELLI, A. P. C. **Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal:** contribuições da Psicologia/ Ana Paula Camilo Ciantelli, 2020. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.

CIANTELLI, A. P. C.; Leite, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set., 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/178194>. Acesso em: 03 ago. 2022.

COMA, J. M. R. Medicinas primitivas, paleomedicina y paleopatología. *Munibe antropologia*, n. 8, p. 63-79, 1992.

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial**. Volume 1 – Módulos 1 a 4. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

COSTA, Barbosa Regina Lopes. Bola de neve virtual: o uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 7, n. 1, p. 15-37, jan./abr. 2018.

CRESPO, A. M. M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania. Os obstáculos, as estratégias e as conquistas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes**. Tese de doutorado. Pós-Graduação em História Social – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

CUNHA, R.; ROSSATO, M. **A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola:** reflexões sobre o processo de inclusão. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, p. 649-664, set./dez. 2015.

CUNHA, M. S. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

CUNHA, E. O.; DAZZANI, M. V. M. Da repulsa da escola à diferença: historicizando raízes, perspectivando saídas. In DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (org.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>.

» <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>

DAMASCENO, M. A.; NEGREIROS, F. (2018). **Professores, Fracasso e Sucesso Escolar:** Um Estudo no Contexto Educacional Brasileiro. *Revista de Psicologia da IMED*, 10(1), 73-89.

DANTAS, O. **Em direção a uma didática inovadora e inclusiva**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

DANTAS, T. C. (2018). **Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia.** *Revista Educação Especial*, 31(62), 525–538. <<https://doi.org/10.5902/1984686X26760>>.

DA SILVA SOUSA, Maria Goreti; DE OLIVEIRA CABRAL, Carmen Lúcia. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 2015.

DAZZANI *et al.* Universidade e justiça epistêmica: uma proposta para a Psicologia Escolar Educacional. In: MARINHO-ARAUJO, C. M.; DUGNANI, L. A. C. (org). **Psicologia Escolar na Educação Superior**. Campinas, SP : Editora Alínea, 2021. – (Coleção psicologia escolar e educacional)

Fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (org.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

DHANDA, A. **Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** *Rev. int. direitos human.* 5 (8). Jun 2008.

Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, **Salamanca** (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Montreal, Canadá. 06 de outubro de 2004.

DELIBERATO, D. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. In: MANZINI, E. J. (Org.) *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. ABPEE: Marília, 2007. p. 25-36.

SIQUEIRA, D.; DORNELLES, T. G.; DE ASSUNÇÃO, S. M. Experienciando Capacitismo: A vivência de três pessoas com deficiência. **ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA**, p. 145, 2020

DYNIIEWICZ, Ana Maria. **Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes**. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2009.

DIAS, M. V. B.; SILVA, N. R. da. **Proposta de validação de instrumento de pesquisa em educação: o estudo piloto e sua contribuição para a coleta definitiva.** InFor, Inov. Form., Rev. NEaD - Unesp, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 212-242, set. 2020. ISSN 2525-3476. Dossiê Inclusão Escolar e suas múltiplas facetas.

DIAS, S. M. B.; DA COSTA, S. L. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17/18, 2016.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. *Sur, Rev. int. direitos human*, São Paulo, v. 6, n. 11, dec. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. Acesso em: 12 abril 2021.

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

DORNELLES, J. R. W. **O que são direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ENGSTROM. C., & TINTO, V. (2008). Access without supoport is not opportunity, *Change*, 40 (1), 46-50. Disponível em: <https://jstor.org/stable/40178285>. Acesso em: 04 de jnaeiro de 2024.

ESCOTT, C. M. **Interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional**: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

FARIAS, R. R. S.; LOPES, T. A. C. de F. **As pessoas com deficiência no contexto da educação escolar brasileira**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 228–241, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i65.8642707.

FEITOSA, L. R. C. **Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: contribuições para a atuação na educação superior. 2017. 300 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2017.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve **histórico da deficiência e seus paradigmas**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2. 2011. Disponível em:http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/NEPIM/NEPIM_Volume_02/Art08_NEPIM_Vol02_BreveHistoricoDeficiencia.pdf. Acesso em: 05/01/2022.

FERNANDES, L. I. R. **ÂNDÉ Ciências e Humanidades**. São Bernardo do Campo, v. 2, n. 3, p. 45-57, jul/2019.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpx, 2013.

FERREIRA, M. C. C. O desenvolvimento profissional do docente e a inclusão escolar de alunos com deficiência mental. In: MANZINI, E. J. (Org.) *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. ABPEE: Marília, 2007. p.13-24.

FERREIRA, M. E. C.; DUARTE, E. R. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?** Juiz de Fora: EDUFJF, 2009

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória da pessoa com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FINGER S. *Origins of neuroscience: a history of explorations into brain function*. New York: Oxford University Press, 1994. 451p.

FLEITH, D. S. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios para o psicólogo. In: GUZZO, R. S. L; MARINHO-ARAUJO, C. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: identificando e superando barreiras**. Campinas, SP: Ed. Alínea 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa** / Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.; 25 cm. ISBN 978-85-363-1711-3

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Trad. Raquel Ramalhe. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRAGO, A.V. **Relatos et relaciones autobiograficas de profesores y maestros**. In: BENITO, A. E.; DÍAZ, J. M. H. La memória y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada. Valencia: Tirant, 2002, p. 135-175.

FRAYER, D. *et. al.* Dwarfism in an adolescent from the Italian late Upper Palaeolithic. *Nature*. 330: 60-62, 1987.

FREIRE, S. A. **Identidade, Deficiência e Movimentos Sociais: um olhar sobre as associações de PCDs no Município de Manais** / Samanta Araújo Freire. 2020. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas.

FREITAS, M. C.; ÉSTHER, A. B.; SANTOS, J. C. Diversidade, estigmatização e pertencimento no contexto universitário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. e09940, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9940>. Acesso em: 12 jan. 2024.

FRIAS, E. M. A. **INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: Contribuições ao Professor do Ensino Regular**. Material Didático - Pedagógico apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Paranavaí, 2008/2009.

FRY, P.; MAGGIE, Y. **Cotas raciais: construindo um país dividido?** *Econômica*, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.153-161, jun. 2004.

FURTADO, T. T. G. **A política de cotas raciais na Universidade Federal do Maranhão: subjetividade e identidade de estudantes negros cotistas como perspectivas de análise**. 2018. 135 folhas. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

GADELHA, C.; CRESPO, L.; RIBEIRO, S. **Memórias da Luta: Protagonistas do AIPD**. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Memorial da Inclusão. 30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

GALVÃO, P.; BECKMAN, M. V. R. A Educação Inclusiva no Contexto da Política Nacional da Educação Especial: Atuação e Compromisso da Psicologia Escolar. In: Daniel Carvalho de Matos. (org.). **Análise do Comportamento Aplicada ao Desenvolvimento Atípico: Ênfase em Autismo**. 1. ed. Porto Velho: AICSA, 2016, v. 1.

GARCIA, R. M. C. *Políticas públicas de inclusão: uma análise do campo da educação especial brasileira*. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do Brasil**. 2011.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GAUDENZI, P. ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(10), 3061-3070, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINDIS, B. Remediation Through Education: Sociocultural Theory and Children with Special Needs. In: KOZULIN, A. *et al.* **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**, New York: Cambridge University Press, p. 200-221, 2003.

GIVIGI, R.C.N. *et al.* **A avaliação da aprendizagem e o uso dos recursos de tecnologia assistiva em alunos com deficiências**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, Vol. 25, n.48, p. 150-167, Jan-Abr. 2015.

GOLDMAN, A. *Knowledge in a social world*. Oxford: Clarendon Press.

GOMES, J.B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S.A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 45-79.

GOMES, A. dos S. **A Unilab e as ações de promoção da igualdade étnico-racial (2010-2020)**. Revista Contemporânea de Educação, v. 16, n. 37, set/dez. 2021 <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v16i37.45058>

GOMES, C.; SOUZA, V.L.T. Os sentidos da inclusão escolar: reflexões na perspectiva da psicologia histórico-cultural a partir de um estudo de caso. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, vol. 16, n.3, dez. 2014.

GOMES, I. D. *et al.* O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 814-831, dez. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682016000300016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 fev. 2022. <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2016V22N3P814>.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. BRITO, José Eustáquio de. **Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios**.

Educ. Soc., Campinas, v. 42, e258226, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.258226> Gomes; Silva; Brito (2021)

GONÇALVES, B. da S. F. **Práticas avaliativas no contexto da escola inclusiva: a subjetividade docente em foco.** Dissertação (Mestrado – Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2020.

González Rey, F. (2002). **Pesquisa qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios.** São Paulo, SP: Pioneira Thompson.

González Rey, F. (2005). **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo, SP: Pioneira Thompson

GONZÁLEZ-REY, F. L. (2005b). **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação.** Thomson Learning.

GONZÁLEZ-REY, F. L. O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? **Pesquisas e Práticas Psicossociais.** Vol 8. N. 1. janeiro/junho, São João del-Rei, 2013. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Volume8_n1/PPP_Art__2.pdf. Acesso em 28 de abril 2021.

GRANADO, J. I. *et al.* **Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil.** Psicologia e Educação, v. 4, n.1, p. 33-54, dez 2005.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini et al. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.* 2008.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** Ampid (associação Nacional dos Membros do ministério Público de defesa dos Direitos dos idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php Acesso em: 21/10/2021

GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GUZZO, R. S. L. (2001). **Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar.** In Z. A. P. Del Prette (Org.). *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras.* Campinas: Alínea.

GUZZO, R. S. L. (2002). *Psicologia Escolar.* LDB e educação hoje. Campinas: Alínea.

GUZZO, R. S. L. (2005). *Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto.* In Martínez, A. M. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social.* Campinas: Alínea.

GUZZO, R. S. L. (Org.) (1996). Formando Psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In Weschsler, S. M. (Org.) *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática.* Campinas: Alínea.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In: MÍTJANS-MARTÍNEZ, A. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 3. ed. Revisada. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2015.

HAMADA G, RIDA A. **Orthopaedics and orthopaedic diseases in ancient and modern Egypt**. *Clinical orthopaedics and related research*. 89: 253–268, 1972.

HAWASS, Z. *et al.* Ancestry and pathology in King Tutankhamun's family. *JAMA*. 303(7): 638-647, 2010.

HILGEMBERG, T. **Jogos paraolímpicos: história, mídia e estudos críticos da deficiência**. Recorde, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2019

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* Trad. Luiz Repa. São Paulo: editora 34, 2003.

IGUE, E.; BARIANI, I.; MILANESI, P. (2008). **Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes**. *Psico-USF*, 13, 155-164.

IMPERATORI, T. K.; NEVES, A. V. Caminhos e perspectivas do associativismo das pessoas com deficiência no Distrito Federal. **Argumentum**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 195–209, 2019. DOI: 10.18315/argumentum. v11i2.21840. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/21840>>. Acesso em: 22.01.2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2022 Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopse-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 15.10.2023.

JANUÁRIO, G. de O. O direito à educação no ensino superior de pessoas com deficiências. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019035, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8653711. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653711>. Acesso em: 19 fev. 2022.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. **Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski**. In. **Veresk**. Cadernos acadêmicos internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: Uniceub, 2014.

JÚNIOR, L.; MARTINS, M. C. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

KANNER, Léo. **A history of the care and study of the mentally retarded**. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher. 1964.

KOZINETS, R. V. **Netnografia: a arma secreta dos profissionais de marketing: como o conhecimento das mídias sociais gera inovação**. 2010. Disponível em: http://kozinets.net/wp-content/uploads/2010/11/netnografia_portugues.pdf. Acesso em: 09 dez 2021

KOZMA, C. **Dwarfs in ancient Egypt**. *American journal of medical genetics*. 140: 303–311, 2006.

LANNA JÚNIOR E MARTINS, C. M. (Comp.). **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.

LARA, P. T.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa Incluir. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1137–1164, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp2.14337. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14337>. Acesso em: 19 fev. 2022.

LEITE, S. A. da S. **Afetividade e Práticas pedagógicas**. In. Afetividade e Práticas Pedagógicas. Org. Sérgio A. da Silva Leite. pp.15-45. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEONTIEV. A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004

LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento**. Dissertação (Doutorado em Recursos Florestais). Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba 2004.

LENZ, B. (2001). The transition from adolescence to Young adulthood. A theoretical perspective. *The Journal of School Nursing*, 17 (6), 300-306.

LERNER, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In R. M. Lerner & W. Damon, W. (Eds), *Handbook of child psychology: Theoretical model of human development* (6ª ed., pp; 1-17). Hoboken, NR, US: John Wiley & Sons Inc.

LIMA, A. C.de S. **Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho**. Espaço Aberto. Horiz. antropol. 24 (50). Jan-Apr 2018.

LIMA, L. J. C.; HERMIDA, J. F. O direito à educação na nova Política Nacional de Educação Especial. **EDUCA –Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 09, p. 1-27, jan.22. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6597/4351>. Acesso em: 18 jan. 2023

OLIVEIRA, A. E. L. de. **Pessoas com deficiência e inclusão escolar: um desafio a vencer**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 15, pp. 56-72. Maio de 2021. ISSN: 2448-0959,

LUCIANO, R. R. de F., SIMAS, H. C. P., & Garcia, F. M. (2020). **Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior**. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, 11(32), 571–605. <https://doi.org/10.26514/inter.v11i32.4009>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. S. Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, Abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000100273&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 dez 2021.

MADEIRA-COELHO, C.M. Brincar de escola, brincar na escola: aprendizagem, desenvolvimento infantil e constituição docente. In: ANACHE, A. A.; SCOZ, B.J. L.;

MAGALHÃES, Rita C. B. P. **A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p. 45-61, jan./abr. 2010.

MAIOR, I.; MEIRELLES, F. **A Inclusão das Pessoas com Deficiência é uma Obrigação do Estado Brasileiro**. In: F. B. L & N. S. (Org). **Celebrando a Diversidade: Pessoas com deficiência e direito a inclusão**, 2010.

MAIOR, I. **Deficiência e diferenças**. São Paulo: Café Filosófico, Instituto CPFL. Exibido em 19 jun. 2016. Disponível em:. Acesso em: 01 dez 2021. Produzido por TV Cultura. Série O valor das diferenças em um mundo compartilhado, de Benilton Bezerra Jr

MAIOR, I. **Movimento das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos**. Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017.

MANTOAN, M.T. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: s.n. 2006.

MARANHÃO, R. de O. **O portador de deficiência e o direito do trabalho**. São Paulo: LTR, 2005.

MARCÍLIO, M. L. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1998.

MARINHO-ARAUJO, C. (2009). Psicologia escolar na educação superior. Novos cenários de intervenção e pesquisa. In Marinho-Araujo, C. (Org). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea.

MARINHO-ARAUJO, C. M. ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção Institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Perspectiva Histórico Cultural do desenvolvimento humano: Fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (org.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

MARINHO-ARAUJO, C. M. **Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção**. Em Aberto, 23 (83), 17-35. Mar 2010

MARINHO-ARAUJO, C. M.; GALVÃO, P.; CAVALCANTE, L.; NUNES, L. Psicologia Escolar no Cenário da Pandemia do COVID-19: Ressignificando tempos e espaços para a atuação institucional. **Estudos em psicologia**. Estud. psicol. Campinas, 2022.

MARTINS, Diléia Aparecida. LEITE, Lucia Pereira. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015. doi: 10.1590/S0104-40362015000400008.

MARTINS, Bruno Sena. Deficiência e modernidade: da naturalização à insurgência. In: MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando (Org.). **Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade**. Coimbra: Almedina, 2016. P. 15-39.

MARTINS, A. A. **Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 18, número 002. Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2005, p. 185-213.

MATOS, D. C.; MATOS, P. G. S. Intervenções em psicologia para a inclusão escolar de crianças autistas: estudo de caso. **Revista eletrônica Espaço Acadêmico**, v.18, pp. 21-31, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/44949/751375138734>. Acesso em: 10 dez 2021

MAZZOTTA, M.J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa. **Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer**. Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011.

MEIRA, M. E. M. (2007). **Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação**. Em M. E. M. Meira, & M. G. D. Facci (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). Casa do Psicólogo

MEIRELES, J.; GUZZO, R. S. L. Assembleias de classe: Psicologia Escolar na promoção da participação de estudantes. In: MARINHO-ARAUJO, C. M.; TEIXEIRA, A. M. B. (org.). **Práticas exitosas em psicologia escolar crítica**. Vol 1. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020.

MELO, J. F. *et al.* **Teoria histórico-cultural – contribuições para a prática psicopedagógica**. Rev. psicopedag. vol.37 no.114 São Paulo set./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20200029>

MELO, T. S. **Democratização do ensino superior: acesso e permanência de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Dissertação (mestrado),

Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade - Universidade Federal da Bahia, 2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.11, n.33, p. 387-405, set. 2006.

Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. : il. ; 17,5x25cm

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf Acesso em: 24 jan. 2020.

MIRANDA, I. C. P. C.; MATOS, P. G. S.; MATOS, D. C. (2020). **O Fazer do Psicólogo Escolar na Inclusão de Crianças com Autismo**. In: Daniel Carvalho de Matos. (Org.). A Psicologia em suas Diversas Áreas de Atuação 2. 1ed.Ponta Grossa: Atena, v. 1, p. 38-50.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ-REY, F. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural histórica. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**: novos discursos, novas práticas. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2015.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, v.23, n83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf. Acesso em: 01 mai 2019.

MISTAL, B. **Theories of social remembering**. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press, 2003.

MOISES, R. R., & Stockmann, D. (2020). **A pessoa com deficiência no curso da história**: aspectos sociais, culturais e políticos. *History of Education in Latin America - HistELA*, 3, e20780. <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2020v3n0ID20780>

MONTEIRO, A. A. **Corporeidade e educação física: Histórias que não se contam na escola!** Universidade São Judas Tadeu programa de pós-graduação stricto sensu mestrado em Educação Física São Paulo, 2009

MONTEIRO, C. M. *et al.* **Pessoa com deficiência**: a história do passado ao presente. Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad. ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J -67- 2016 Volumen 2, Número 3, julio, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORAES, G. P. de. **Ações Afirmativas no Direito Constitucional Comparado**. Revista da EMERJ, v. 6, n. 23, 2003

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. (2015). **Do trauma psicossocial às situações-limite: a compreensão de Ignacio Martín-Baró**. Estudos de Psicologia (Campinas), 32, 569-577. doi: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300021>

MORI, N. N. R. **Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos**. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, Jan.-Mar. 2016.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. **História da Educação dos surdos no Brasil**. Universidade Estadual de Maringá, 2015.

MUSSLINER *et al.* **O problema da evasão universitária: um desafio a democratização do ensino superior público**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.4, p. 42738-42758 apr 2021. DOI:10.34117/bjdv7n4-640. ISSN: 2525-8761.

NEGREIROS, Dilma de Andrade. **Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?** Rio de Janeiro, 2014.

NEGREIROS, F.; ROCHA, J. O. **Resiliência e Escolarização: processo de enfrentamento das adversidades vivenciadas no Ensino Médio**. *Psicol. pesq.* [online]. 2018, vol.12, n.3, pp. 62-72. ISSN 1982-1247. <http://dx.doi.org/10.24879/2018001200300578>.

NEVES, M. M. B. J.; MACHADO, A. C. A. **Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares**. In: MÍTJANS-MARTÍNEZ, A. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 4. ed. revisada. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2020.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral** (tradução de Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NUNES, S. S. *et al.* **Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família**. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015.

OLIVEIRA, S. C. de S. FERRÃO, T. dos S. **Os caminhos da inclusão das pessoas com deficiência: a evolução até a educação profissional e tecnológica da Rede Federal**. Research, Society and Development, v. 10, n. 12, e504101220702, 2021. ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i12.20702>

PADUA, I. J. de. **O papel dos movimentos sociais das pessoas com deficiência na efetivação de políticas educacionais de acesso ao ensino superior na UNIOESTE**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. CERMI. Madrid: Ediciones Cinca, 2008, p. 25

PASSOS, P. T. N. da Costa. **Ensino Superior:** acesso e permanência do discente com deficiência no Campus da Universidade Federal do Maranhão em Bacabal-MA. Monografia (Graduação) – Curso de Ciências Humanas – Sociologia, Universidade Federal do Maranhão, BACABAL, 2021

PATTO, M. H. S. (1987). **A produção do fracasso escolar:** história de submissão e rebeldia. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

PATTO, M. H. S. (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. *In:* Bueno, J.G.S.; Mendes, G.M.L.; Santos, R.A. **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 25-42.

PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de Indignação:** escritos de educação e psicologia. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREIRA, J. de A.; SARAIVA, J. M. **Trajetória histórico social da população deficiente:** da exclusão à inclusão social. *SER Social*, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017

PEREIRA, Raimundo José. **Anatomia da Diferença:** Uma investigação teórico-descritiva da deficiência à luz do cotidiano. 174f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, T. S.; Batista, S. S. M.; Bonadiman, H. L. (2018). **Concepções docentes acerca do fracasso e sucesso escolar de alunos do ensino fundamental do município de lavras.** *Olhar de Professor*, 17(2), 149-162.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PIMENTA, A.; SALVADO, A. **Deficiência e desigualdades sociais.** *Sociedade e Trabalho*, 41, p. 155-166. Disponível em: http://www.gep.msess.gov.pt/edicoes/revistasociedade/41_11.pdf. Acesso em: 12 dez de 2021.

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas no Brasil:** desafios e perspectivas. *Rev. Estud. Fem.* 16 (3) Dez 2008.

PLETSCH, M.D.; ARAÚJO, D.F; LIMA, M.F.C. **Experiências de formação continuada de professores:** possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *Revista Periferia - Dossiê: Educação Especial e Inclusiva*, v. 9, n. 1, p. 290-311, jan./jun. 2017.

POLYDORO, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição.* Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP-Faculdade de Educação.

POLYDORO, S. A. J. *et al.* **Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior.** *PsicoUSF*, v. 6, n.1, p.11-17, jun. 2001.

PRANDI, L. R. *et al.* Inclusão e permanência de pessoas acometidas de defeitos em instituições de ensino superior. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 16, n. 1, p. 7-23, jan./jun. 2016

PRESTES, Zóia; TUNES, Elizabeth. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 29, n. 3, p. 288-290, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i3/2597>.

» <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i3/2597>

REGO, T.C. **Vygotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Revista Educação Especial | v. 31 | n. 61| p. 275-284 | abr./jun. 2018 Santa Maria. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/25002>> <https://doi.org/10.5902/1984686X25002>

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

ROBERT, N. P. Racial Hygiene: Medicine under the Nazi. Harvard, 1988

ROCHA, J. dos S. **O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação da escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

ROCHA, E. F. *et al.* **Acesso e acessibilidade das pessoas com deficiência aos serviços de saúde no SUS**. In: LIMA, I. M.; PINTO, I. C. M.; PEREIRA, S. O. (Org.). *Políticas públicas e pessoa com deficiência: direitos humanos, família e saúde*. Bahia: EDUFBA, 2011. p. 215-241.

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. **Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.8, n.1, p. 11-24, Jan.-Jun, 2021.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. de.; **A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão**. Territórios. Revista de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL. V. 3 NS. (2017).

SILVA, Graciele R. **Reflexões sobre o direito à educação da pessoa com deficiência**. Multitemas, Campo Grande, MS, v. 23, n. 55, p. 213-227, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/multi.v23i55.1869>.

RYAN, D. F.; SCHUCHMAN, J. S. Deaf People in Hitler's Europe. Gallaudet University

SALES, S. da S. **Avaliação em Educação Especial: Uma proposta de construção coletiva**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES.

SAMESHIMA, F. S.; DELIBERATO, D. Identificação das habilidades expressivas utilizadas por um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos. In: MANZINI, E. J. (Org.)

Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam. ABPEE: Marília, 2007. p. 37-50.

SAMPAIO, S. (2009). **Explorando possibilidades:** O trabalho do psicólogo na educação superior. In: C. Marinho-Araujo (Org.). *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática.* Campinas, SP: Alínea.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo:** por uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, G.C.S.; MITJÁNS-MARTINEZ, A.M. **A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico.** Rev. bras. educ. espec. [online], vol.22, n.2, pp.253-268, 2016.

SANTOS, Geny. MENDONÇA, Marilane. **Pandemia e o ensino remoto:** uma reflexão acerca da vivência afetivo-emocional dos estudantes. REH-Revista Educação e Humanidades. Volume II, número 1, jan-jun, 2021, pág. 110-131. ISSN 2675-410X.

SANTOS, L.; ALMEIDA, L. S. **Vivências acadêmicas e rendimento escolar:** estudo com alunos universitários do 1.º ano. Análise Psicológica, Lisboa, v. 19, n. 2, abr. 2001.

SANTOS, M. do S. dos.; AURELIANO, F. E. B. S. **Aspectos históricos e conceituais da Educação Inclusiva:** uma análise da perspectiva dos professores do Ensino Fundamental. Espaço do Currículo, Paraíba, v.4, n. 2, p. 295-309, 2012.

SANTOS, M. P. Dos. PAULINO, M. Ma. **Inclusão em educação.** Editora Cortez: São Paulo, 2006.

SANTOS, É. C. da S. de L.; MOREIRA, J. da S. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto 10.502/2020. **Revista de estudos em educação e diversidade** - REED, v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/790>. Acesso em 14 de agosto de 2023.

SÃO PAULO. **30 anos da AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011.** INCLUSÃO, S. D. D. D. P. C. D. M. D. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2003.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** In: (Ed.). **Mídia e deficiência.** Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2003. p.160-165.

SASSAKI, R.K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos, Rio de Janeiro, 8ª ed. RJ: WVA, 2010.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Brasil EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, p. 147-167, jul. 2008. DOI:

<https://doi.org/10.5585/eccos.v10i0.1356>. Disponível em:
<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356/1020>. Acesso em: 10 de jan, 2021.

SANTOS BASSI, T. M. dos. (2021). **A inclusão na educação superior: acesso e permanência de estudantes com deficiência em instituições de ensino superior públicas**. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, 2(8), e28660. <https://doi.org/10.47820/recima21.v2i8.660>

SCHMIDT, M. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2011.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. 3 Ed., ver. E atual.*_ Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

SENA, M. C. De. *et al.* **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física** / elaboração Adilson Florentino da Silva, Ana de Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SIGNORINI, I. **O papel do relato no contexto de formação da alfabetização: percurso feito, percurso por fazer**. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). O ensino e a formação de professor alfabetizador de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000, p. 210-222.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos/ Curitiba: Ibpx, 2010 p.40-41.**

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Inclusão e Formação Docente**. Eccos Revista Científica, 2008, v.10.n.2p. 479 - 498. Disponível em:
http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v10n2/pdf. Acesso em: 30.04.2021

SILVA, O. M. **A Epopéia Ignorada – A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo--Cedas, 1987

SILVA, S. F. da S. e. **Vivências escolares de estudantes negros: o acesso à Universidade de São Paulo após a adoção das cotas raciais**. Ribeirão Preto, 2020. Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

SIQUEIRA, I. M., SANTANA, C. S. **Propostas de acessibilidade para inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.1, p.127-136, Jan.-Abr., 2010.

SOARES, M. R.; PAULINO, P. C. **História e tendências da educação inclusiva**. Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica de 2009. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa-PR.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S.; FERREIRA, M. A. V. **Políticas educacionais na Amazônia:** a questão “indígena” no ensino superior. Revista Teias v. 21, n. 61, abril/junho 2020. Sessão Temática Desafios da Educação na/da/para a Amazônia. ISSN 1518-5370

SOARES, A. C. S.; OLIVEIRA, D. K. L. de; SOUSA, M. G. de. Reflexões a partir da percepção dos discentes sobre inclusão e cotas para estudantes com deficiências no ensino superior. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 226–240, 2019. DOI: 10.30715/doxa.v21i2.13090. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13090>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SOBRAL, P. H. Al. F.; LOGUÉRCIO, R. Q. **Lgbtfobia, evasão o ensino e implicações com a educação em ciências.** XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC Caldas Novas, Goiás – 2021.

SOUSA, L. M. de. **Educação especial no Brasil:** o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. R. Bibliomar, São Luís, v.19, n. 1, p. 159-173, jan./jun. 2020.

SOUZA, V. L. T. *et al.* O psicólogo na Escola e com a Escola: a parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In: GUZZO, R. S. L. **Psicologia escolar:** desafios e bastidores na educação pública. Campinas, SP: Editora Alínea. 2014.

SOUZA, T. Y., Branco, A. M. C. U. A. & Oliveira, M. C. S. L. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal*, 20(2), 357- 376.

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

STAKE, R. E. (2016). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.* Penso Editora.

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 316-324, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.32668>.

» <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.32668>

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. M.; RODRIGUES, D. (2004). **Os lugares da exclusão social:** um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez.

STRELHOW, T. M. P. B. **As influências conceituais do cristianismo sobre a deficiência:** o papel do Ensino Religioso na construção de sujeitos de direitos. Revista Educação Especial | v. 31 | n. 61| p. 275-284 | abr./jun. 2018. Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>> <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X25002>

STUBBS, S. **Educação Inclusiva:** onde existem poucos recursos. Oslo: The Atlas Alliance. 2008.

SUEHIRO, A. C. B. *et al.* **Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia.** Estud. psicol. (Campinas) 23 (1) Mar 2006.

TERRA, M. L. **A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual**. 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP.

TINTO, V. Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education*, 53. (6) 687. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221546.1982.11780504>.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. Trad. Elia Ferreira Edel. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Conferência mundial sobre ensino superior**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: 2009

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VENTURA, L. A. S. PL 3035 é desnecessário e prejudica estudantes com deficiência, 2023. **Estadão**. Blog Vencer limites – Diversidade e inclusão. Disponível em <https://www.estadao.com.br/brasil/vencer-limites/pl-3035-e-desnecessario-e-prejudicaestudantes-com-deficiencia>. Acesso em 10 de maio de 2022.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente** (7. ed., 9. reimp. J. Cipolla Neto, J., L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trans.). Martins Fontes, 2017.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. **Psicol. USP**. São Paulo, vol.21, n. 4, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas - V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: MachadoNuevo Aprendizaje, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7ª ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes; 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas de psicologia general**. Madri: Visor, 1993 (Obras Escogidas, nº 2).

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Volume 1. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021

ZAGO, N.; PAIXÃO, L. P. & PEREIRA, T.I. (2016 jan/abr.). **Acesso e permanência no ensino superior:** Problematizando a evasão em uma nova universidade federal. *Educação e Foco*, 19 (27), 145-169. DOI: <http://dx.doi.org/10.24934/eef.v19i27.1334>..

WELLICHAN, D. da S. P.; SOUZA, C. da S. A inclusão na prática: alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 146–166, 2017. DOI: 10.22633/rpge. v21.n1.2017.9786. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9786>. Acesso em: 19 fev. 2022.

WELLS, Herbert George. **Uma breve história do mundo**. Tradução de Rodrigo Breuning. Porto Alegre: L&PM, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário sociodemográfico

Informações sociodemográficas
Gênero: () Feminino () Masculino Outro:
Faixa etária:
Informe o tipo de sua deficiência: () Auditiva () Física () Intelectual () Visual
Naturalidade:
Cidade onde reside:
No seu processo de escolarização da Educação Básica você cursou em escola: () pública () privada () misto
Concluiu o Ensino Básico regular no tempo previsto? () Sim () Não
Ano de finalização do Ensino Médio:
Ano de Ingresso ao Ensino Superior:
Em qual curso de Ensino Superior você encontra-se vinculado?
Atualmente, você reside com quem:
Você recebe benefício de prestação continuada de Assistência Social (BPC)? () Sim () Não
Encontra-se exercendo alguma atividade remunerada no momento? Caso esteja, qual seria?
Qual a sua renda mensal:
Você ingressou no Ensino Superior através do: () Vestibular tradicional () ENEM
Informe a forma de acesso pelo qual você ingressou no Ensino Superior: () Ampla Concorrência () Cota

Apêndice B – Memorial dialógico

Memorial Dialógico sobre a Vivência Acadêmica**VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Quais os principais acontecimentos que marcaram sua trajetória de escolarização na educação básica? Destaque os principais desafios e potencialidades vivenciadas no percurso.

Como você avalia a sua experiência na educação básica? Elabore sobre as principais contribuições, aprendizados e desenvolvimentos obtidos ao longo do percurso.

Qual o papel dos professores na sua trajetória de escolarização na educação básica? Discuta as principais influências educacionais recebidas durante o percurso.

Quais as principais práticas pedagógicas que você vivenciou durante sua escolarização na educação básica? Descreva como essas práticas contribuíram para o seu desenvolvimento como estudante.

Como você avalia a sua vivência na educação básica, quais foram as experiências principais positivas e/ou negativas? Como essas experiências levaram a desdobramentos em sua trajetória no Ensino Superior?

VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Quais os principais acontecimentos que marcaram sua trajetória acadêmica na Educação Superior? Destaque os principais desafios e potencialidades vivenciadas nesse percurso.

Houve ações realizadas pela Instituição de Ensino Superior direcionadas ao seu processo de permanência nessa trajetória? Caso identifiquem essas ações, descreva-as.

Como você avalia a contribuição das experiências vividas na Educação Superior para a construção da sua identidade profissional?

Quais são os principais fatores que influenciaram o seu desempenho acadêmico na Educação Superior?

Quais fatores contribuíram para sua formação acadêmica na Educação Superior? Descreva desde as aprendizagens teóricas até as experiências práticas vivenciadas.

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO

PESQUISA: Vivências de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Maranhão.

PESQUISADORA: Dallila Moraes Santos

ORIENTADORA: Profa. Dra. Pollianna Galvão Soares de Matos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) discente, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“A Vivência Acadêmica de Pessoas com Deficiência na Universidade Federal do Maranhão”**, que visa contribuir acerca da Psicologia Escolar com as discussões sobre a pessoa com deficiência no ensino superior, suas vivências, demandas dentro do ambiente acadêmico, o seu desenvolvimento por meio do processo de escolarização. O objetivo geral desta pesquisa é compreender como as relações sociais podem estabelecer redes de apoio para uma vivência acadêmica pautada na diversidade humana, equidade e educação de qualidade.

A participação nessa pesquisa se dará por meio de duas etapas. A primeira consiste na aplicação de um questionário *online*, subsidiado no *google forms*, para o levantamento sociodemográfico do discente, além de das informações que pertencem ao seu processo de escolarização, desde o ensino básico ao superior. Reforça-se o caráter confidencial das informações obtidas, com caráter sigiloso sobre sua participação. Todas as informações aqui coletadas serão utilizadas em produções científicas, ensaios teóricos e dissertações, protegendo sempre o anonimato dos participantes.

Os métodos adotados nessa pesquisa se encontram em conformidade com as normas éticas que versa sobre a pesquisa com seres humanos, respaldadas nas Diretrizes Éticas de Pesquisas com Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde – CNS, pelas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16. De tal modo, não implicarão constrangimentos a sua imagem, integridade física, psicológica ou a dignidade humana. Se porventura não se sinta confortável com a pesquisa, fica resguardado ao participante se retirar a qualquer momento, sem qualquer dano.

Para esclarecimentos que venham a ter sobre o projeto de pesquisa ou sua participação, sinta-se à vontade para entrar em contato com a pesquisadora responsável.

Contato da pesquisadora: Dallila Moraes Santos

E-mail: dallilamoraes@hotmail.com

Telefone para contato: (99) 99173-0743

_____, ____/____/____

Apêndice D – Termo de Consentimento Institucional

TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Eu, Carla Vaz dos Santos Ribeiro, ocupante do cargo de Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Declaro, que a aluna Dallila Moraes Santos do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão está autorizada a realizar a pesquisa intitulada: “As vivências acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior na Universidade Federal do Maranhão”, sob a orientação do Professora Dra. Pollianna Galvão.

Ressalto que estou ciente de que serão garantidos os direitos, dentre outros assegurados pela resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, de:

- 1) Garantia da confidencialidade, do anonimato e da não utilização das informações em prejuízo dos pacientes e dos demais envolvidos.
- 2) Que não haverá riscos para o sujeito de pesquisa.
- 3) Emprego dos dados somente para fins previstos nesta pesquisa.

Informo-lhe ainda, que a pesquisa somente será iniciada após a aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa da UFMA para garantir aos envolvidos os referenciais básicos da bioética, isto é, autonomia, não maleficência, benevolência e justiça.

São Luís, 15 de Fevereiro de 2023.

Documento assinado digitalmente
 CARLA VAZ DOS SANTOS RIBEIRO
Data: 23/02/2023 16:21:43-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

CARIMBO E ASSINATURA

Apêndice E – Carta de Anuência



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

Ofício PPGPSI nº 01/2023

São Luís – MA, 03 de fevereiro de 2023.

O Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão informa que Dallila Moraes Santos é discente regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão e está desenvolvendo o projeto de pesquisa “As vivências acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior na Universidade Federal do Maranhão”, sob orientação da Profa. Dra. Pollianna Galvão Soares de Matos.

Este projeto tem como objetivo principal investigar, a partir de uma perspectiva histórica, a influência do processo de escolarização desde a educação básica na vivência acadêmica dos estudantes com deficiência matriculados na Universidade Federal do Maranhão. A metodologia utilizada será baseada em uma abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar como a inclusão desses estudantes tem sido tratada na instituição de ensino superior. A pesquisa contará com a participação de discentes com deficiência regularmente matriculados em algum curso de graduação e que tenham concluído pelo menos 50% do curso. A análise dos dados coletados será realizada com o objetivo de identificar as dificuldades e desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão.

A presente pesquisa se propõe a investigar a vivência acadêmica dos estudantes com deficiência matriculados na Universidade Federal do Maranhão. Para tal, será realizada uma chamada interna pelo sistema da instituição e através das redes sociais, onde será aplicado um questionário sociodemográfico, seguido por uma entrevista *online*, utilizando-se de um

memorial dialógico como técnica de coleta de dados. A análise das informações será realizada através da construção de significados e zonas de sentidos, com o objetivo de organizar as informações obtidas em eixos norteadores, visando à identificação de temas centrais. Esses eixos incluem, em ordem: trajetória na escolarização básica, vivências na educação básica, marcadores do ensino superior e políticas de acesso e permanência. A utilização desta metodologia possibilitará o entendimento de como a inclusão de estudantes com deficiência tem sido tratada na instituição de ensino superior, bem como propor estratégias para melhorar tal inclusão.

Neste sentido é estimado que o Programa de Pós-Graduação em Psicologia possa conceder a autorização para a realização da pesquisa, de acordo com os princípios estabelecidos nas Diretrizes Éticas de Pesquisa com Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/12 e nº 510/16.

Documento assinado digitalmente
 JENA HANAY ARAUJO DE OLIVEIRA
Data: 14/02/2023 00:45:52-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Jena Hanay Araujo de Oliveira

Coordenadora do PPGPSI