



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA**

**PESSOA COM DEFICIÊNCIA A TORNAR-SE  
PROFESSOR(A): NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO  
DOCENTE**

Salvador  
2024

JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA

**PESSOA COM DEFICIÊNCIA A TORNAR-SE  
PROFESSOR(A): NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO  
DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Linha de Pesquisa: (1) Processos Civilizatórios – Educação, Memória e Pluralidade Cultural,

**Orientadora:** Prof. Dra. Luciene Maria da Silva

**Coorientadora:** Pro. Dra. Jaciete Barbosa dos Santos

Salvador  
2024

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

O34p Ogasawara, Jenifer Satie Vaz  
Pessoa com deficiência a tornar-se professor(a): narrativas sobre a  
formação docente / Jenifer Satie Vaz Ogasawara .– Salvador, 2024.  
241 f. il.

Orientadora: Luciene Maria da Silva.

Coorientadora: Jaciete Barbora dos Santos

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de  
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e  
Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus. 2024.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Pessoas com deficiência – Ensino (Superior) - Bahia. 2. Universidade  
do Estado da Bahia. 3. Educação inclusiva - Bahia. 4. Educação especial -  
Bahia. 5. Professores – Formação - Bahia. I. Silva, Luciene Maria da. II.  
Santos, Jaciete Barbora dos. III. Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Educação. Campus I. IV. Título.

CDD: 371.9098142

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### PESSOA COM DEFICIÊNCIA A TORNAR-SE PROFESSOR(A): NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 24 de maio de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

*Luciene Maria da Silva*

Profa. Dra. Luciene Maria da Silva  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Doutorado em Educação: História Política e Sociedade  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil

*Jaciete Barbosa dos Santos*

Profa. Dra. Jaciete Barbosa dos Santos  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

*Douglas Christian Ferrari de Melo*

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo  
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil

*Lucimêre Rodrigues de Souza*

Profa. Dra. Lucimêre Rodrigues de Souza  
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS  
Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

*Viviane Borges Dias*

Profa. Dra. Viviane Borges Dias  
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC  
Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

*Sandra Regina Rosa Farias*

Profa. Dra. Sandra Regina Rosa Farias  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

## AGRADECIMENTOS

Ingressei no doutorado no ano em que comecei a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, ano em que a pandemia de Covid-19 assolou o mundo. Confesso que foi ao compartilhar vivências com esse público singular que pude perceber que estudar é um privilégio, infelizmente, ao alcance de poucos. Ainda que desde 1950 o mestre Anísio Teixeira tenha defendido educação como um direito, a equidade no acesso educacional permanece uma miragem. E o que dizer de trilhar os caminhos do doutoramento em meio a uma pandemia sem precedentes, onde o amanhã se tornou um enigma indecifrável? Concluir esta jornada e construir uma tese em meio ao caos que assolou a vida de todos foi, inegavelmente, um verdadeiro privilégio, ainda que (permeado) por um esforço gigantesco e de muitos momentos desesperadores.

Preciso dizer que reconheço, aqui, a dimensão do privilégio de estudar, não para diminuir a experiência dos que são privados dessa oportunidade, mas para ressaltar que fui agraciada por muitas circunstâncias que me forneceram vantagens, nem sempre concedidas a todos. Sendo assim, faço questão de registrar minha eterna gratidão àqueles que, com sua luz e apoio incondicional, possibilitaram cada passo nesta jornada. Que seus nomes fiquem para sempre nas páginas desta conquista, pois, sem cada um de vocês nada teria sido possível!

Inicialmente, agradeço a Deus e à espiritualidade por toda a orientação e luz que me acompanham ao longo desta jornada. Que Sua presença continue a iluminar meu caminho e, inspirar meu crescimento pessoal e acadêmico.

Aos meus pais, Mauricelia e Teruake, a quem me faltam palavras para agradecer por tudo que sempre fizeram por mim: sem vocês eu nada seria. Agradeço por me darem todas as condições para que eu pudesse estudar e por me incentivarem a nunca desistir de nada.

Aos meus irmãos, Helga, Jéssika e Glaucio, por me ensinarem tanto e por toda a torcida. Com vocês aprendi a compartilhar até mesmo aquilo que não queria, sendo assim, divido mais essa conquista!

Aos meus sobrinhos, Hiroshi, Tayla, Hannah, Yuki e Takeshi. Vocês me ensinaram a amar de um jeito tão singular! Agradeço por deixarem minha vida mais leve!

Ao meu marido, Newton, que esteve ao meu lado com amor, apoio e compreensão durante todo o período do doutorado. Sua presença constante e seu encorajamento me inspiraram a alcançar este marco significativo em minha jornada acadêmica. Sou profundamente grata por sua dedicação e amor, que foram uma fonte constante de força e motivação para mim.

Às minhas amigas, Ana Carla, Isabela, Lorena, Stella e Teila, presenças constantes, seja nas horas de alegria ou nos momentos de desafio e dúvida: ter vocês ao meu lado, oferecendo apoio, incentivos, descontração, ombros para eu me apoiar, me asseguraram que não estou só. Suas palavras de encorajamento, gestos de carinho e risos compartilhados foram fundamentais em toda a minha jornada.

À minha orientadora, a professora Dra. Luciene Maria da Silva, por seu comprometimento, incentivo e cuidado. Sua orientação cuidadosa foi fundamental para o resultado deste trabalho. Sou imensamente grata pela oportunidade de aprender e crescer sob sua orientação. Obrigada por ser tão dedicada e por me permitir ser a “raspa do seu tacho”!

À Jaciete Barbosa dos Santos, minha coorientadora, sua participação no processo da tese me ajudou a encontrar forças que nem imaginei dispor. Obrigada por todo o incentivo.

Aos professores, Dr. Douglas Cristhian Ferrari de Melo, Dra. Lucimêre, Dra. Sandra Regina Rosa e Dra. Viviane Borges Dias, por aceitarem fazer parte da minha banca e, por sua expertise, terem apresentado contribuições valiosas para o trabalho. Agradeço essa partilha.

Ao PPGEDUC, em diversas representações. Aos professores que contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal, ajudando-me a moldar minha compreensão do campo de estudo e a desenvolver habilidades críticas e analíticas. Às funcionárias da secretaria, Aline e Sônia, pela paciência, profissionalismo e por todo o carinho que sempre tiveram comigo, auxiliando-me em todas as demandas. Ao senhor Fernando, por sempre me receber de forma carinhosa sempre que cheguei ao prédio. Aos colegas, em especial Hamilton e Karla: dividir a experiência da pós-graduação com vocês, tornou os momentos menos desesperadores.

Aos funcionários da UNEB, principalmente dos colegiados, que me receberam, auxiliaram e deram suporte durante a pesquisa.

Aos estudantes que aceitaram o convite de fazer parte da pesquisa. Espero que o privilégio da divulgação da tese possa fazer com que as denúncias de vocês sejam escutadas.

Meus sinceros agradecimentos a cada um e, para cada um, minha eterna gratidão!

OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz. **Pessoa com deficiência a tornar-se professor(a): narrativas sobre a formação docente**. 2024. Orientadora: Luciene Maria da Silva. 236 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

## RESUMO

O crescente movimento sobre a inclusão educacional e a presença cada vez maior de pessoas com deficiência no ensino superior tornam crucial entender como os futuros professores são preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. No entanto, a voz dos próprios estudantes com deficiência muitas vezes é negligenciada nesse processo. Neste contexto, a pesquisa buscou preencher essa lacuna e se propôs a analisar as narrativas de discentes com deficiência sobre a formação docente em curso nas licenciaturas da Universidade do Estado da Bahia para atuação em contextos inclusivos. A visão desses alunos potencializa a compreensão sobre a formação de professores em uma perspectiva inclusiva, uma vez que estão em processo de desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que vivem a experiência de ser incluídos. A partir da reflexão de conceitos e formulações teóricas sobre deficiência, formação e universidade, a pesquisa, quanto aos objetivos, é exploratório-descritiva, de natureza qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados entrevistas narrativas, visando explorar as percepções e experiências dos participantes sobre seus processos de formação nos cursos. Por meio da Análise Crítica do Discurso, as narrativas foram analisadas em três categorias principais: Deficiência, Formação e A Experiência de Pessoas com Deficiência na Universidade. Os resultados dialogaram com os princípios teóricos definidos por autores da Teoria Crítica da Sociedade, principalmente na relação do indivíduo com a sociedade e o conceito de formação. Os achados indicam que a Instituição invisibiliza e negligencia a acessibilidade e a permanência dos alunos, oferecendo poucas ações para garantir condições educacionais adequadas. Das entrevistas, nota-se que persiste a percepção da deficiência como enfermidade, resultando em conflitos de identidade e enfrentamento do capacitismo por parte dos estudantes; sobre a formação docente, prevalece a abordagem tecnicista evidenciando a lógica da pseudoformação e, embora a política de cotas seja eficaz para o acesso, há falhas na oferta de recursos e ações para que esse coletivo consiga concluir a graduação. Apesar das fragilidades, a presença dos estudantes com deficiência estimula iniciativas que contribuem para melhorar a acessibilidade no ensino superior, destacando-se também o papel crucial de alguns professores. Em suma, enquanto a universidade enfrenta desafios significativos para a inclusão efetiva de pessoas com deficiência, a presença desse grupo tem impulsionado iniciativas que podem levar a melhorias substanciais na sua experiência no ambiente acadêmico.

**Palavras-chave:** deficiência; formação; universidade; formação de professores; inclusão no ensino superior.

OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz. **Pessoa com deficiência a tornar-se professor(a): narrativas sobre a formação docente**. 2024. Orientadora: Luciene Maria da Silva. 236 s. ill. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

## ABSTRACT

The growing movement on educational inclusion and the increasing presence of people with disabilities in higher education proves it pivotal to understand how future teachers are prepared to deal with diversity within the classroom. Notwithstanding, the voice of students with disabilities is often neglected in this process. In this context, the research sought to fill this gap and analyze the narratives of students with disabilities about the ongoing teacher formation in undergraduate courses at the State University of Bahia to work in inclusive contexts. The insights of these students enhance the understanding of teacher-formation from an inclusive perspective, once they are in the process of professional development, while simultaneously they experience inclusion. Based on the review of concepts and theoretical formulations about disability, formation, and university, the research's objectives are exploratory-descriptive and qualitative. Using narrative interviews as a data collection technique, this research aims to explore the perceptions, experiences, and insights of participants about their formation processes. Through Critical Discourse Analysis, the narratives were classified into three main categories: Disability, Formation, and The Experience of People with Disabilities at University. The results were in line with the theoretical principles defined by the Critical Theory of Society scholars, mainly in the relationship between the individual and society and the formation concepts. The findings indicate that the Institution makes students invisible and neglects accessibility and retention, offering few actions to guarantee adequate educational conditions. From the interviews, it is noted that the perception of disability as an illness persists. Corollary, this result in identity conflicts and students facing ableism; Regarding teacher formation, the technical approach prevails, this being detrimental for the in-depth reflections while highlighting the logic of pseudo-formation. Moreover, although the quota policy is effective for access, the provision of resources and actions so that this group can complete their degree is insufficient and incomplete. Despite the weaknesses, the presence of students with disabilities encourages initiatives that contribute to promoting accessibility in higher education, and highlighting some teachers' crucial roles. To conclude, while the university faces significant challenges in effectively including people with disabilities, the presence of this group has driven initiatives that can lead to substantial improvements in their experience in the academic environment.

**Keywords:** disability; formation; university; teacher formation; inclusion in higher education.

OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz. **Pessoa com deficiência a tornar-se professor(a): narrativas sobre a formação docente**. 2024. Orientadora: Luciene Maria da Silva. 236 h. il. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador

## RESUMEN

El creciente movimiento en favor de la inclusión educativa y la creciente presencia de personas con discapacidad en la educación superior hacen que sea crucial comprender cómo los futuros docentes están preparados para abordar la diversidad en el aula. Sin embargo, en este proceso a menudo se descuida la voz de los propios estudiantes con discapacidad. En este contexto, la investigación buscó llenar este vacío y se propuso analizar las narrativas de estudiantes con discapacidad sobre la formación continua de docentes en cursos de pregrado de la Universidad Estatal de Bahía para actuar en contextos inclusivos. A visão desses alunos potencializa a compreensão sobre a formação de professores em uma perspectiva inclusiva, uma vez que estão em processo de desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que vivem a experiência de ser incluídos. A partir de la reflexión de conceptos y formulaciones teóricas sobre discapacidad, formación y universidad, la investigación, en cuanto a objetivos, es de carácter exploratorio-descriptivo, cualitativo, utilizando como técnica de recolección de datos la entrevista narrativa, con el objetivo de explorar las percepciones y experiencias de a los participantes sobre sus procesos de formación en los cursos. A través del Análisis Crítico del Discurso, las narrativas fueron analizadas en tres categorías principales: Discapacidad, Formación y La Experiencia de las Personas con Discapacidad en la Universidad. Los resultados estuvieron en línea con los principios teóricos definidos por los autores de la Teoría Crítica de la Sociedad, principalmente en la relación entre el individuo y la sociedad y el concepto de formación. Los hallazgos indican que la Institución invisibiliza a los estudiantes y descuida la accesibilidad y retención, ofreciendo pocas acciones para garantizar condiciones educativas adecuadas. De las entrevistas se desprende que persiste la percepción de la discapacidad como enfermedad, generando conflictos de identidad y estudiantes enfrentando capacitismo; En cuanto a la formación docente, prevalece el enfoque tecnicista, resaltando la lógica de la pseudoformación y, si bien la política de cuotas es efectiva para el acceso, existen falencias en la provisión de recursos y acciones para que este grupo pueda completar su carrera. A pesar de las debilidades, la presencia de estudiantes con discapacidad fomenta iniciativas que contribuyen a mejorar la accesibilidad en la educación superior, destacando también el papel crucial de algunos docentes. En definitiva, si bien la universidad enfrenta importantes desafíos en la inclusión efectiva de personas con discapacidad, la presencia de este colectivo ha impulsado iniciativas que pueden conducir a mejoras sustanciales en su experiencia en el entorno académico.

**Palabras-clave:** discapacidad; capacitación; universidad; formación de profesores; inclusión en la educación superior.

**Nota Importante:** Este texto não representa a tradução final. Estamos em processo de revisão e aprimoramento para garantir a precisão e a fluidez da tradução.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b>	Evolução do quantitativo de matrículas da Educação Especial	66
<b>Gráfico 2</b>	Quantidade de matrículas da Educação Especial no Ensino Superior	101
<b>Gráfico 3</b>	Distribuição do percentual de matrículas por rede da instituição.	102
<b>Gráfico 4</b>	Distribuição dos estudantes do Ensino Superior por grupo de deficiência	110
<b>Gráfico 5</b>	Distribuição das pessoas com deficiência por curso, matrícula ativa (2022)	144
<b>Gráfico 6</b>	Condição de deficiência dos estudantes, matrícula ativa (2022)	145
<b>Quadro 1</b>	Trabalhos selecionados nos GTs 8 e 15 da ANPED (2011-2021)	23
<b>Quadro 2</b>	Organização das categorias e subcategorias de análise das entrevistas	124
<b>Quadro 3</b>	Informações sobre os entrevistados.	130
<b>Tabela 1</b>	Perfil do alunado da graduação presencial da UNEB, <i>Campus I</i> .	136
<b>Tabela 2</b>	Perfil dos estudantes com deficiência matriculados no <i>Campus I</i> .	138
<b>Tabela 3</b>	Informações sobre o ingresso dos estudantes com deficiência, matrícula ativa (2022)	139
<b>Tabela 4</b>	Distribuição por área e grau dos cursos, matrícula ativa (2022).	141

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anped	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BA	Bahia
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNC- Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEBA	Centro de Educação Especial da Bahia
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
Consu	Conselho Universitário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CP	Conselho Pleno
CRES	Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
EaD	Ensino a Distância
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
GT15	Grupo de Trabalho de Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES	Instituições de Ensino Superior
IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
NEDE	Núcleo de Educação Especial
NID	Núcleo de Iniciação à Docência
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCD	Pessoas com Deficiência
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
Proaf	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAIN	Secretaria de Acessibilidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
Scielo	Scientific Electronic Library Online
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SRN	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Upias	Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA</b> .....	<b>37</b>
2.1	A COMPREENSÃO DE DEFICIÊNCIA AO LONGO DO TEMPO .....	37
2.2	PERSPECTIVAS SOBRE A DEFICIÊNCIA .....	45
2.3	NOVAS DISCUSSÕES ENVOLVENDO A DEFICIÊNCIA .....	50
2.4	O CAMINHAR DA DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO .....	58
<b>3</b>	<b>DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	<b>70</b>
3.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO .....	71
3.2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL .....	79
<b>4</b>	<b>DEBATE SOBRE A UNIVERSIDADE E A DEFICIÊNCIA</b> .....	<b>90</b>
4.1	REFLEXÕES SOBRE A UNIVERSIDADE E SUAS TENSÕES .....	90
4.2	FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL .....	94
4.3	A DEMOCRATIZAÇÃO NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR .....	97
4.4	A DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: ENTRAVES E POSSIBILIDADES ....	101
<b>5</b>	<b>ANDANÇAS NECESSÁRIAS AO FAZER CIENTÍFICO</b> .....	<b>114</b>
5.1	ETAPAS PERCORRIDAS .....	115
5.2	ENTRAVES DURANTE O PROCESSO DE COLETA DE DADOS .....	125
5.3	QUEM SÃO OS ENTREVISTADOS? .....	126
<b>6</b>	<b>DESCOBERTAS EM DIÁLOGO</b> .....	<b>131</b>
6.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE PESQUISA .....	131
6.2	O PERFIL DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA .....	135
6.3	ANÁLISES DAS NARRATIVAS SOBRE DEFICIÊNCIA .....	144
<b>6.3.1</b>	<b>Ser pessoa com deficiência</b> .....	<b>144</b>
<b>6.3.2</b>	<b>Concepções de deficiência</b> .....	<b>152</b>
<b>6.3.3</b>	<b>Capacitismo e a violência em relação as pessoas com deficiência</b>	<b>157</b>
6.4	ANÁLISES DAS NARRATIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	161
<b>6.4.1</b>	<b>A racionalidade técnica e a pseudoformação</b> .....	<b>162</b>
<b>6.4.2</b>	<b>O papel da universidade</b> .....	<b>171</b>

6.5	ANÁLISES DISCURSIVAS ACERCA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE .....	175
6.5.1	Políticas públicas para democratização da universidade .....	175
6.5.2	Recursos de acessibilidade .....	180
6.5.3	Impasses e possibilidades na inclusão na universidade .....	187
7	DESFECHOS E CONTINUIDADES: FINALIZANDO O CICLO DA INVESTIGAÇÃO .....	199
	REFERÊNCIAS .....	211
	APÊNDICES .....	232
	APÊNDICE A – Perguntas norteadoras da Entrevista .....	233
	APÊNDICE B– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	234
	ANEXO – Parecer Consubstanciado do CEP .....	237

## 1 INTRODUÇÃO

O que será que será  
 Que andam suspirando pelas alcovas  
 Que andam sussurrando em versos e trovas  
 Que andam combinando no breu das tocas  
 Que anda nas cabeças, anda nas bocas  
 Que andam acendendo velas nos becos  
 Que estão falando alto pelos botecos  
 Que gritam nos mercados que com certeza  
 Está na natureza, será que será  
 O que não tem certeza, nem nunca terá  
 O que não tem concerto, nem nunca terá  
 O que não tem tamanho

Chico Buarque  
*Que será*

Nos anos finais do século passado, intensificou-se a discussão em torno da educação inclusiva. Notadamente, a partir da divulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento resultante da Conferência de Jomtien, realizada em 1990, na Tailândia. A partir desta data, os países foram se comprometendo internacionalmente na promoção de uma educação mais igualitária para todos. Nesse ínterim, em 1994, realizou-se na cidade de Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, a qual se concentrou na temática do acesso à educação de qualidade para as pessoas com deficiência. O evento deu origem à geração de compromissos por parte dos países-membro, consubstanciados em políticas públicas voltadas a assegurar a educação para esse grupo de indivíduos<sup>1</sup>.

Crochick<sup>2</sup>, Costa e Faria (2020) apontam o pós-II Guerra Mundial como o período nascedouro das concepções de direitos humanos universais e da compreensão de que a efetivação das suas repercussões demanda engajamento conjunto das nações. Os autores seguem afirmando que, com a publicação da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, cria-se uma responsabilização coletiva internacional para proteger os direitos humanos, principalmente, o direito à educação igualitária e de qualidade, bem como a erradicação da violência. Os princípios

<sup>1</sup> Na Declaração de Salamanca é utilizado o termo "necessidades educacionais especiais" para se referir "a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem" (Unesco, 1994).

<sup>2</sup> O sobrenome do autor mencionado é escrito de diferentes formas, dependendo do texto que está sendo utilizado. As variações podem incluir grafias como: Crochík; Crochíck, Crochik e Crochick. Essas diferenças de escrita não alteram a identidade do autor. Para efeito deste estudo, será adotado o nome que consta no texto a que está sendo referido

fundamentais endossados pelos Estados-membro engendraram a base essencial para a consolidação dos pilares da educação inclusiva, catalisando, assim, a ampliação do diálogo acerca dessa temática, em âmbito global.

No contexto brasileiro, a consonância com esses novos paradigmas se refletiu em diversas legislações, destacando-se: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) da ONU de 2006, ratificada pelo Brasil em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, bem como o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI), promulgado em 2015. Contudo, é lamentável constatar que, apesar da profusão de marcos legais em solo nacional, os avanços concretos no que concerne à prática educacional ainda se apresentem tímidos, necessitando de um contínuo processo de diálogo sobre a imperiosidade de uma educação genuinamente igualitária e inclusiva. Vale ressaltar que a maioria dessas regulamentações<sup>3</sup> foi instituída durante o período aludido de discussões internacionais. De acordo com Mendes (2006), o Brasil adotou o discurso inclusivo externo, sem ter construído a consciência interna acerca da universalização dos direitos. Tal fato explica a discrepância entre a existência de uma legislação sofisticada, permeada por um discurso de garantia de direitos, e a carência de sua concretização na vida cotidiana e na prática educacional.

Pode-se perceber a fragilidade do pensamento social no tocante à democratização dos direitos para indivíduos com deficiência, quando nos deparamos, atualmente, com uma parcela considerável da população que advoga pelo retorno das classes segregadas e pela exclusão de crianças com deficiência do ambiente escolar regular. Nesse contexto, em 30 de setembro de 2020, foi publicado o Decreto 10.502 que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial (PNEE): equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”. Esse marco pode ser entendido como um retrocesso flagrante, pois desabona as conquistas e lutas mencionadas no parágrafo anterior e, inclusive, com a tentativa de reestabelecer o funcionamento de escolas segregadas. Todavia, a resistência de grupos da sociedade civil a favor da educação inclusiva e da diversidade no ambiente escolar demonstrou atuação e pressionou a abertura de um processo de inconstitucionalidade contra o referido decreto.

---

<sup>3</sup> É importante destacar que nenhuma das legislações contém trechos que dissertem sobre o professor com deficiência.

Inicialmente, foi feita a suspensão da sua eficácia por meio de liminar, posteriormente referendada por meio de acórdão publicado pelo Supremo Tribunal Federal. Por fim, com a posse para o terceiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2023 a referida PNEE foi integralmente revogada através do Decreto n.º 11.370/23.

Assim, houve prorrogação da vigência da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, iniciada em 2008. Isto significa que a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento<sup>4</sup> e altas habilidades deve ocorrer na rede regular de ensino, com a oferta aos alunos de serviços e recursos, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os quais podem ser disponibilizados na própria rede ou através de convênios com instituições especializadas.

A prerrogativa da convivência plural na escola regular está assegurada na Constituição Federal de 1988, que tem entre seus objetivos fundamentais “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (art. 3º, inciso IV). Ademais, define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e delineia, como dever do Estado, a oferta do AEE, preferencialmente na rede regular de educação (art. 208). Tais direitos estão sistematizados por meio da Lei 9.394/96, a atual LDBEN, e suas atualizações subsequentes, a qual descreve no capítulo V, artigos 58, 59 e 60, as principais prerrogativas relacionadas à Educação Especial em todo território nacional. Além de regulamentar o acesso à escola regular, tal legislação definiu o direito à adequação da realidade escolar às necessidades específicas do aluno, bem como afirmou que os sistemas de ensino assegurarão “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil. Lei 9.394, 1996).

---

<sup>4</sup> Com a revisão do *Manual de diagnóstico e estatístico de transtorno mentais*, elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria, os antigos Transtorno Autista, Síndrome de Asperger, Síndrome de RETT, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados e Transtornos globais não especificados do desenvolvimento passaram a ser designados como Transtorno do Espectro Autista. “Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (DSM V, 2014, p. xlii). Ainda assim, optou-se por manter a nomenclatura ainda presente no documento mencionado.

Para consolidar as principais normas e diretrizes que estabelecem os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015. Diante do seu caráter especial e abrangente, que contém disposições detalhadas e destaca a importância na promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência, foi-lhe atribuída a designação de Estatuto. Além disso, o uso do termo também ressalta a ideia de que a legislação visa estabelecer um conjunto de princípios e diretrizes fundamentais para garantir a igualdade de oportunidades, a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência, em diversos aspectos da sociedade brasileira, como: vida, saúde, educação, trabalho, acessibilidade, transporte, entre outros. Com base em Santos (2016), o capítulo 4, “*Do direito à Educação*”, faz um compilado de diversos outros documentos já em voga no país, destacando a CDPD como fonte primaz da conjuntura que favoreceu à definição de políticas públicas, fundamentadas no paradigma da inclusão social e de todos os documentos posteriores. Para a autora,

Nota-se, também, que o parágrafo único do art. 27 da LBI, deriva da Lei Nº 8069/1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para se referir aos cuidados, à proteção e garantia da dignidade das crianças e dos adolescentes (Santos, 2016, p. 66).

O art. 28 da LBI sintetiza importantes aspectos contidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC - 2008), na Resolução CNE/CB Nº4/2009, na Resolução CNE/CB Nº4/2010 e na Lei Nº13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, para dispor sobre as incumbências do poder público, visando assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, especificando a oferta de serviços e de recursos de acessibilidade, a institucionalização do atendimento educacional especializado – AEE no projeto político pedagógico da escola, a fim de garantir às pessoas com deficiência pleno acesso ao currículo, a oferta de formação de professores, a realização de pesquisas, a elaboração de plano de atendimento educacional especializado, a organização de recursos e de serviços, a disponibilização de professores para o AEE e demais profissionais de apoio, a acessibilidade às edificações, ambientes e atividades e a articulação intersetorial das políticas públicas (Santos, 2016, p. 67).

O art. 30 transcreve parte da NOTA TÉCNICA Nº 08/2011/MEC/SEESP/GAB, elaborada com objetivo de orientar pontualmente os procedimentos de acessibilidade em exames nacionais organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), considerando as especificidades de tais prova (Santos, 2016, p. 69).

Crochick, Costa e Faria (2020) propugnam sobre a essencialidade de se refletir a respeito das contradições, progressos e limites de uma política de educação inclusiva em uma sociedade que valoriza a rivalidade e segrega os considerados fracos e tem a exclusão como uma das suas bases primordiais. Os autores defendem que, embora as políticas de educação inclusiva sejam fundamentais para uma verdadeira democracia, é preciso fomentar uma compreensão mais ampla do contexto limitante e repensar as condições sociais que perpetuam as exclusões. É ingênuo esperar que modificações na estrutura organizacional das instituições educacionais, impostas por instrumentos legais, sejam suficientes para alcançar mudanças que avancem para uma real democratização, já que a escola não é o único espaço de convivência social.

Importante esclarecer que, comumente, nota-se a utilização dos termos Educação Especial e educação inclusiva como sinônimos, embora não o sejam. Conforme o artigo 58 da LDBEN, reformulado em 2013, Educação Especial é “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Complementando o entendimento, aparece na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, além da descrição como modalidade, a definição do conceito como uma proposta pedagógica que oferece recursos e assistência educacional especializadas, que podem ser utilizados para “[...] apoiar, complementar, suplementar ou até mesmo substituir os serviços educacionais comuns, conforme necessário”. O principal objetivo da Educação Especial é garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, tenham acesso a uma educação escolar de qualidade e que possam desenvolver plenamente suas potencialidades. Por outro lado, o “[...] princípio fundamental da **escola inclusiva** é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (Unesco, 1994, p. 5, grifo nosso). Ao comparar as duas afirmações, nota-se que o público foco da Educação Especial está contemplado na educação inclusiva, porém, esta última não se destina apenas a um grupo específico de pessoas, professando a ideia da convivência na diversidade, além de dar destaque ao aprendizado de todos. Ademais, o termo Educação Especial implica um legado histórico associado à segregação dos sujeitos em ambientes especializados e sem interação com os demais membros da comunidade escolar (Januzzi, 2012).

A análise de Dias (2018) sobre o uso dos termos na legislação e em outros documentos oficiais brasileiros revelam que, embora em alguns momentos seja utilizada a expressão educação inclusiva, ainda persiste a ideia do “especial” como elemento de segregação. Isso evidencia a necessidade contínua de combater os preconceitos arraigados na sociedade em relação à diversidade e à inclusão. Mesmo conscientes de que uma efetiva educação inclusiva ainda não seja possível na sociedade atual, temos o dever de fazer resistência a qualquer movimento contrário. Nesse sentido, a educação inclusiva pode ser reconhecida como uma abordagem antidiscriminatória e anticapacitista, que busca promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas condições. Assim, nesta tese, acredita-se nos princípios da educação inclusiva e o uso do termo reflete essa concepção, que valoriza a diversidade e busca construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Tendo-se que esta investigação está focada na formação de professores numa perspectiva inclusiva, buscou-se conhecer a discussão acadêmica em torno desse objeto de estudo, destacando-se duas pesquisas com esta temática: Possa e Naujorks (2009) e Dias (2018). As primeiras desenvolveram um estudo de metanálise, com 54 produções realizadas e divulgadas em um evento em 2008, no eixo temático de formação de professores e Educação Especial. Segundo os resultados apontados pelas autoras, compreende-se que há uma validação científica do discurso, por parte dos educadores, referente a um despreparo para trabalhar com alunos com deficiência, em função da ausência de itinerários formativos que os preparem para lidar com o público. Além disso, a pesquisa indica algumas aprendizagens como essenciais para que os professores atuem na escola inclusiva, a saber:

[...] o professor reflexivo, a criatividade, o conceito de contribuições do lazer e da recreação, a mudança de concepções, representações, o conhecimento do paradigma da educação inclusiva, a história de exclusão do deficiente, o uso de ferramentas e de adaptações, conhecimentos de teorias psicológicas e psicopedagógicas, enfim. Nesta perspectiva é recorrente como elemento argumentativo das teses centrais a necessidade da formação, a responsabilidade dos professores e o papel do estado com a formação que possa conduzir para a transformação da escola em escola inclusiva; do papel e da necessária formação para que os professores possam atuar na sala de aula inclusiva e em contextos de diversidade; a necessidade de mudança nos significados que os professores dão para a inclusão e para o aluno deficiente; e, a importância que nas formações se apresente possibilidades de os professores incorporarem às suas práticas pedagógicas elementos conceituais/práticos de diferentes

áreas do conhecimento para que qualifiquem a mediação do processo de aprendizagem dos alunos deficientes (Possa; Naujorks, 2009, p. 9).

Na revisão de literatura levada a efeito na tese de Dias (2018), foi utilizada a base de dados dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT15), da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 2005 a 2017. A pesquisa constatou “[...] que discussões sobre Educação Inclusiva, relacionadas aos cursos de licenciaturas das áreas específicas são bastante escassas” (Dias, 2018, p. 29), por encontrar somente nove ocorrências em um universo de 197 textos apresentados. A mesma autora ainda afirma que, ao analisar os textos, pôde perceber as mudanças de nomenclatura utilizada na área; a escassez de trabalhos que envolvessem licenciaturas diferentes da Pedagogia e; a discussão de educação inclusiva desconectada da relação com a sociedade e sem uma teoria de base que fundamentasse as argumentações. Embora a autora tenha indicado avanço no campo teórico quanto à indicação e utilização dos termos mais adequados, nas escolas e ambientes educacionais ainda se utiliza, de forma bem significativa, palavras ultrapassadas nas rodas acadêmicas como, por exemplo, alunos/crianças especiais, revelando o distanciamento entre a academia e a realidade escolar. As conclusões apresentadas por Dias (2018) indicam que o foco da discussão do GT15 tem atendido à lógica tecnicista do “como fazer”, com pouca preocupação no processo formativo dos sujeitos que atuam/atuarão para efetividade da educação inclusiva.

Levantamento similar de trabalhos veiculados pela ANPED foi realizado para compreensão do panorama das pesquisas sobre a formação docente para a educação inclusiva. A escolha dessa base de dados se deve ao fato de ser uma associação que congrega os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil desde 1978, envolvendo professores, estudantes e pesquisadores da área. Dessa forma, estrutura uma prática acadêmico-científica que fomenta a investigação e fortalece as pesquisas realizadas. As reuniões promovidas pela entidade são consideradas um importante espaço de discussão das questões políticas e científicas da área educacional, além de promoverem a divulgação da produção acadêmica.

Com o intuito de representar o momento atual, as buscas foram limitadas às edições de 2011 até 2021<sup>5</sup>, período em que foram realizadas sete reuniões nacionais.

---

<sup>5</sup> No final do ano de 2023, foi realizada a 41ª Reunião da ANPED, contudo, os textos completos dos trabalhos apresentados na reunião ainda não foram publicados. Até a entrega deste texto, havia apenas a publicação dos anais com os resumos expandidos dos trabalhos.

Ressalta-se que a ANPED organiza as produções por eixos temáticos, os denominando de Grupo de Trabalho (GT), divididos em 23 temas. Para fins desta pesquisa, analisaram-se apenas os GT-08 (Formação de Professores) e o GT-15 (Educação Especial). Inicialmente, foi incluído, também, o GT-11 (Políticas da Educação Superior), no entanto, não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios da revisão pretendida. Os textos foram selecionados com base na leitura dos títulos e das palavras-chave disponíveis nos *sites* de cada reunião realizada pela ANPED, onde constam todos os conteúdos apresentados, organizados por GT.

Optou-se por publicações que tivessem como objeto a formação de professores, seja inicial ou continuada, para a educação inclusiva. Um texto do GT-11 (mencionado anteriormente) foi descartado, pois, embora no título aparecesse a expressão “programa de inclusão”, o foco foi a análise do discurso presente na política de cotas étnico-raciais para estudantes de escolas públicas em instituições superiores, sem a ampliação para os demais grupos-alvos das medidas de inclusão. Surpreende verificar que dos 132 trabalhos do GT de Políticas do Ensino Superior apresentados nos dez anos estudados nenhum deles discutiu a relação do tema com a formação de professores, ampliando a ideia de diversidade.

Ante a identificação desse problema, duas hipóteses foram levantadas: 1 – as licenciaturas são apenas uma parte das modalidades de curso oferecidas pelo Ensino Superior, portanto, as discussões devem ser mais abrangentes; e 2 – o Ensino Superior ainda é restrito a um público pequeno de privilegiados e a discussão de diversidade se limita às questões étnicas. Importante destacar que a política de cotas para negros e indígenas foi amplamente discutida no período inicial de sua implantação, no início dos anos 2000.

Considerando-se o total de trabalhos apresentados nas reuniões da 36<sup>a</sup> à 40<sup>a</sup> dos GT-08 e GT-15, identificaram-se, respectivamente, 182 e 160, resultando em 342 textos. Selecionaram-se pelos critérios já mencionados somente 5 pesquisas do GT-08 e 13 do GT-15, perfazendo 18 produções. Com isso, nota-se que apenas 7% (ao considerar a soma dos GTs) têm como objeto a formação docente para a educação inclusiva, indicando ser escassa a discussão da temática, mesmo em um momento de grande defesa da diversidade nas escolas. A surpresa, no sentido negativo da palavra, é maior quando se considera que a formação para a inclusão foi debatida em menos de 3% das investigações na área de formação de professores. Ao discutir

alguns dos resultados encontrados nas pesquisas, retornaremos a essa questão. No Quadro 1, há a sistematização dos textos selecionados.

**Quadro 1** - Trabalhos selecionados nos GTs 8 e 15 da ANPED (2011-2021)

Reunião Ano	GT	Título	Autores(as)	Palavras-chave
34 <sup>a</sup> 2011	15	Formação docente capitalizada: análise de uma proposta na Educação de Surdos.	Fernanda <b>Machado</b> , Camila <b>Camillo</b> e Eliana <b>Menezes</b>	Formação docente; educação de surdos; subjativação.
34 <sup>a</sup> 2011	15	A construção da identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador.	Ana Flávia <b>Oliveira</b>	Inclusão; identidade; saberes docentes.
35 <sup>a</sup> 2012	8	A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador.	Ana Flávia <b>Oliveira</b> e Clarissa <b>Araújo</b>	Saberes docentes; Inclusão.
35 <sup>a</sup> 2012	15	Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.	Simoni Timm <b>Hermes</b> e Marcia Lise <b>Lunardi-Lazzarin</b>	Atendimento Educativo Especializado; formação de professores; docência; empresários de si.
36 <sup>a</sup> 2013	8	Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez.	Giovana <b>Hautrive</b> e Doris <b>Bolzan</b>	Aprendizagem da docência; formação de professores; docência alfabetizadora na surdez.
36 <sup>a</sup> 2013	8	O profissional professor e a educação inclusiva: representações sociais em construção.	Clarissa <b>Kauss</b> e Haydéa <b>Reis</b>	Representações Sociais; formação de professores; Educação Inclusiva.
36 <sup>a</sup> 2013	15	Ciclo de formação de professores sobre inclusão em Educação: em direção a uma perspectiva omnilética.	Monica <b>Santos</b> e Mylene <b>Santiago</b>	Educação Especial; formação de professores; Inclusão em educação; Omnilética.
36 <sup>a</sup> 2013	15	Cartas a um jovem aluno: a leitura como dispositivo na formação de professores	Carla K. <b>Vasques</b> e	Educação Especial; Psicanálise; formação de professores; leitura.

		para a Educação Especial e inclusão escolar.	Melina Chassot <b>Benincasa</b>	
37 <sup>a</sup> 2015	8	A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva.	Juliano <b>Agapito</b> e Sônia <b>Ribeiro</b>	Formação inicial de professores; Educação Inclusiva; diversidade.
37 <sup>a</sup> 2015	15	Formação continuada de professores na área de Educação Especial.	Márcia de Souza <b>Lehmkuhl</b>	Formação continuada de professores; Educação Especial; política.
37 <sup>a</sup> 2015	15	A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador.	Gabriela Maria Barbosa <b>Brabo</b>	Formação docente inicial; Educação Especial; Educação Inclusiva; universidade.
37 <sup>a</sup> 2015	15	Formação de professores do observatório nacional de Educação Especial: implicações da avaliação.	Amanda <b>Camizão</b> Sonia <b>Victor</b>	Formação de professores; Oneesp; Educação Especial.
38 <sup>a</sup> 2017	15	Os conceitos de Educação Especial e perspectiva educacional inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura.	Juliano <b>Agapito</b> Sônia <b>Ribeiro</b>	Educação Especial; Educação Inclusiva; formação inicial de professores.
39 <sup>a</sup> 2019	8	Formação cultural: experiência e emancipação na formação docente na perspectiva da educação inclusiva.	Érika <b>Leme</b> e Valdelúcia <b>Costa</b>	Formação cultural e docente; experiência e emancipação; Educação Inclusiva.
39 <sup>a</sup> 2019	15	Educação Especial, formação do professor e a prática de ensino: sentidos no estágio supervisionado da licenciatura.	Mateus <b>Amaral</b> , Maria <b>Monteiro</b> e Ana Paula de <b>Freitas</b>	Educação Especial; formação de professores; práticas de ensino.
40 <sup>a</sup> 2021	15	A formação de educadores como espaço de reflexão sobre as concepções que fundamentam o trabalho com alunos com transtorno do espectro do autismo nas escolas comuns.	Cibele <b>Monteiro</b> e Ana Paula <b>Freitas</b>	Educação Especial; Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro do Autismo; formação de educadores; narrativas autobiográficas.
40 <sup>a</sup> 2021	15	A Educação Especial inclusiva sob a ótica dos sujeitos: sentidos em disputa.	Bárbara <b>Orlandim</b>	Educação Especial; formação continuada;

				políticas educacionais.
40 <sup>a</sup> 2021	15	Formação inicial de professores e o trabalho docente com aluno com deficiência no ensino regular.	Letícia <b>Oliveira</b> e Flávia <b>Souza</b>	Aluno com deficiência; curso de Pedagogia. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Formação inicial de professores.

Fonte: Anais das reuniões da ANPED.

[Quadro composto por 19 linhas e 5 colunas todas marcadas por linhas pretas. Na primeira linha está sombreada em cinza e possui o cabeçalho de cada coluna e todas as palavras em negrito. Na primeira coluna, reunião e ano. Na segunda coluna GT. Terceira coluna o título. Quarta coluna, autores ou autoras. Na quinta coluna, palavras-chave. Na descrição da segunda linha consta: 34<sup>a</sup> reunião em 2011, número 15, "Formação docente capitalizada: análise de uma proposta na Educação de Surdos", Fernanda Machado, Camila Camillo e Eliana Menezes com destaque em negrito nas palavras Machado, Camillo e Menezes e; "Formação docente", "Educação de surdos" e "subjativação". Na terceira linha, 34<sup>a</sup> reunião em 2011; número 15; "A construção da identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador"; Ana Flávia Oliveira, com destaque em negrito no Oliveira e; Inclusão; Identidade; saberes docentes. Quarta linha: 35<sup>a</sup> e 2012; número 8, A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador; Ana Flávia Oliveira e Clarissa Araújo com negrito em Oliveira e Araújo; Saberes docentes; Inclusão. Quinta linha: 35<sup>a</sup> e 2012; número 15; Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; Simoni Timm Hermes e Marcia Lise Lunardi-Lazzarin com as palavras Hermes e Lunardi-Lazzarin em negrito; Atendimento Educacional Especializado; Formação de professores; Docência; Empresários de si. Sexta linha: 36<sup>a</sup> e 2013; número 8; Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez; Giovana Hautrive e Doris Bolzan com as palavras Hautrive e Bolzan em negrito; Aprendizagem da docência; Formação de professores; Docência alfabetizadora na surdez. Sétima linha: 36<sup>a</sup> e 2013; número 8; O profissional professor e a educação inclusiva: representações sociais em construção; Clarissa Kauss e Haydêa Reis, com negrito nas palavras Kauss e Reis; Representações Sociais; Formação de Professores; Educação Inclusiva. Oitava linha: 36<sup>a</sup> e 2013, número 15; Ciclo de formação de professores sobre inclusão em Educação: em direção a uma perspectiva omnilética; Monica Santos e Mylene Santiago, negrito em Santos e Santiago; Educação Especial, Formação de professores, inclusão em educação, Omnilética. Nona linha: 36<sup>a</sup> e 2013; número 15; Cartas a um jovem aluno: a leitura como dispositivo na formação de professores para a Educação Especial e inclusão escolar; Carla K. Vasques e Melina Chassot Benincasa, negrito em Vasques e Benincasa; Educação Especial, Psicanálise, Formação de professores, Leitura. Décima linha: 37<sup>a</sup> e 2015; número 8; A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva; Juliano Agapito e Sônia Ribeiro, negrito em Agapito e Ribeiro; Formação inicial de professores, Educação inclusiva, Diversidade. Décima primeira linha: 37<sup>a</sup> e 2015, número 15, Formação continuada de professores na área de Educação Especial; Márcia de Souza Lehmkuhl, negrito em Lehmkuhl; Formação Continuada de Professores; Educação Especial, Política. Décima segunda linha: 37<sup>a</sup> e 2015; número 15; A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador; Gabriela Maria Barbosa Brabo, negrito em Brabo; Formação docente inicial, Educação Especial, Educação Inclusiva e Universidade. Décima terceira linha: 37<sup>a</sup> e 2015, número 15; Formação de professores do observatório nacional de Educação Especial: implicações da avaliação; Amanda Camizão e Sonia Victor, negrito em Camizão e Victor; Formação de professores, Oneesp, Educação Especial. Décima quarta linha: 38<sup>a</sup> e 2017, número 15; Os conceitos de Educação Especial e perspectiva educacional inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura; Juliano Agapito e Sônia Ribeiro, negrito em Agapito e Ribeiro; Educação Especial, Educação Inclusiva, Formação Inicial de Professores. Décima quinta linha: 39<sup>a</sup> e 2019; número 8; Formação cultural: experiência e emancipação na formação docente na perspectiva da educação inclusiva; Érika Leme e Valdelúcia Costa, negrito em Leme e Costa; Formação Cultural e Docente, Experiência e Emancipação e Educação Inclusiva. Décima sexta linha: 39<sup>a</sup> e 2019; número 15; Educação Especial, formação do professor e a prática de ensino: sentidos no estágio supervisionado da licenciatura; Mateus Amaral, Maria Monteiro e Ana Paula de Freitas, negrito

em Amaral, Monteiro e Freitas; Educação Especial, Formação de Professores e Práticas de Ensino. Décima sétima linha: 40ª e 2021, número 15; A formação de educadores como espaço de reflexão sobre as concepções que fundamentam o trabalho com alunos com transtorno do espectro do autismo nas escolas comuns; Cibele Monteiro e Ana Paula Freitas, negrito em Monteiro e Freitas; Educação Especial, Educação inclusiva, Transtorno do espectro do autismo, Formação de educadores e Narrativas autobiográficas. Décima oitava linha: 40ª e 2021, número 15; A Educação Especial inclusiva sob a ótica dos sujeitos: sentidos em disputa; Bárbara Orlandim, negrito em Orlandim; Educação Especial, Formação Continuada e Políticas Educacionais. Décima nona linha: 40ª e 2021, número 15; Formação inicial de professores e o trabalho docente com aluno com deficiência no ensino regular; Leticia Oliveira e Flavia Souza, negrito em Oliveira e Souza; Aluno com deficiência, Curso de Pedagogia, Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e Formação inicial de professores].

No primeiro grupo de trabalho, estão o texto de Hermes e Lunardi-Lazzarin (2012) e dois escritos por Agapito e Ribeiro (2015; 2017), os três dedicam parte da escrita a explicar a distinção entre Educação Especial e Educação Inclusiva. No artigo de Hermes e Lunardi-Lazzarin (2012), é feita a seguinte afirmativa:

A Educação Inclusiva trabalha em prol de uma educação e de processos de escolarização destinados aos sujeitos que devem estar e permanecer incluídos nos processos da sociedade contemporânea. Por isso, a Educação Inclusiva engloba os serviços da Educação Especial, mas estes não restringem o foco dessas políticas e práticas de inclusão. A Educação Especial, então, destina-se aos sujeitos com necessidades educacionais especiais que, no foco da Educação Inclusiva, devem ingressar, participar e aprender na escola comum/regular/inclusiva.

Agapito e Ribeiro (2015) reconhecem similarmente a diferença e registram que encontraram na pesquisa, como um dos principais resultados, a indistinção entre os vocábulos, tendo concluído que não se consegue estabelecer uma relação entre diversidade e educação inclusiva devido à associação do termo ao grupo ligado à Educação Especial, como definido na LDBEN. As pesquisas de Machado, Camillo e Menezes (2011) e Oliveira (2011), embora não tenham realizado explanação minuciosa, deixaram clara a distinção dos conceitos. Posicionamentos, como esses, são importantes, uma vez que não implicam apenas a mudança semântica, mas envolvem condutas em relação à discussão. Infelizmente, dentre os demais textos selecionados ainda se encontrou uso das palavras como sinônimos.

Machado, Camillo e Menezes (2011), Hautrive e Bolzan (2013) e Camizão e Victor (2015) são autores de trabalhos que delimitaram como campo de atuação a Educação Especial. Os dois primeiros mostraram-se ainda mais restritos por se destinarem especificamente à formação docente para o trabalho com estudantes surdos e os últimos ouviram professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), no município de Vila Velha – ES. Apesar da restrição das

pesquisas, optou-se por não as excluir das análises em curso por se acreditar que as particularidades podem contribuir para uma visão mais abrangente sobre a realidade estudada. A principal consideração que se pode fazer diante das três pesquisas é sobre a existência de uma lógica tecnicista na atuação específica com o público atendido, no caso surdos e alunos das SRM's. A persistência desse enfoque é possivelmente influenciada pela trajetória da Educação Especial que, historicamente, emergiu de uma abordagem segregada e especializada.

Lehmkuhl (2015), Camizão e Victor (2015) e Amaral, Monteiro e Freitas (2019) revelaram, em suas investigações, a perpetuação do modelo médico na discussão de deficiência, como também o encaminhamento educacional. Camizão e Victor (2015) revelam que, entre o grupo de professores da Educação Especial que atuam em SRM's no Espírito Santo, ainda é possível encontrar atividades embasadas no modelo médico-psicológico. Sabe-se que essa é uma herança histórica da construção da educação inclusiva no país e mesmo que o debate teórico já tenha ultrapassado essa concepção persiste o legado em muitos educadores. Acredita-se que esse tenha sido um aspecto evidente nos resultados de Camizão e Victor (2015) pelo fato de os participantes serem professores das SRM's, ambiente em que normalmente atuam profissionais das antigas salas especializadas.

Lehmkuhl (2015) e Amaral, Monteiro e Freitas (2019) encontraram um anseio dos professores atuantes ou em formação por técnicas e recursos aplicáveis e utilizáveis para desenvolvimento da aprendizagem de alunos com deficiência. Esses resultados mostram como ainda não se avançou no entendimento sobre a diversidade e nem no reconhecimento das individualidades das pessoas com deficiência, apontando para o fato de existir um imaginário que impede a experiência (Silva, 2006) e perpetua o espírito alienado comum à pseudoformação, impulsionando a replicação de ideias prontas (Adorno, 2010).

Dez pesquisas tiveram como foco a formação inicial docente, seja avaliando ou tendo como participantes grupos (professores e estudantes) de pessoas envolvidas com os cursos. Sete delas - Oliveira (2011), Oliveira e Araújo (2012), Kauss e Reis (2013), Agapito e Ribeiro (2015 e 2017), Leme e Costa (2019) e Amaral, Monteiro e Freitas (2019) – desenvolveram-se tendo envolvidos estudantes da graduação, com o intuito de observar processos de construção de identidade da formação docente avaliando os aprendizados adquiridos ao longo do curso superior. Os textos de Oliveira (2011) e Oliveira e Araújo (2012) se referem a resultados de uma mesma

pesquisa, a qual advoga pela importância da presença de pessoas com deficiência nas universidades. Tal defesa se fundamenta no valor simbólico que a convivência igualitária agrega à formação de professores, ampliando a visão sobre inclusão. Além de indicarem a importância do compromisso com a educação para todos, frisam a necessidade do engajamento de todos os componentes curriculares. Já Agapito e Ribeiro (2015; 2017) conduziram uma análise das concepções de estudantes concluintes em sete diferentes licenciaturas (Ciências Biológicas; Educação Física; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia), em relação à educação inclusiva. Como mencionado anteriormente, seus resultados evidenciaram a tendência dos alunos a confundir o conceito de educação inclusiva com o de Educação Especial. Em sua análise das representações sociais dos graduandos do curso de Pedagogia, Kauss e Reis (2013) destacaram que há uma supervalorização do componente afetivo, em detrimento do conteúdo acadêmico-científico, no entendimento sobre a promoção de uma educação inclusiva. Também com os licenciandos de Pedagogia, a pesquisa conduzida por Leme e Costa (2019) demonstrou a relevância da formação cultural na construção das atitudes de resistência e na superação dos métodos de ensino convencionais. Essa formação cultural desempenha um papel crucial ao favorecer uma prática docente sensível às diversidades, o que, por consequência, contribui para a facilitação da inclusão. Amaral, Monteiro e Freitas (2019) utilizaram a experiência de um trabalho de campo com graduandos do 7º semestre de um curso de licenciatura em Letras – Português para destacar a importância do compromisso de ensinar alunos com deficiência em escolas regulares. Eles revelaram a complexidade na implementação das adaptações curriculares preconizadas pelas políticas educacionais, mas também apontaram para a possibilidade de reformular conceitos e perspectivas, por meio das interações entre professora, pesquisador e estagiários. A conclusão ressaltou a necessidade de orientar o ensino para alunos com deficiência de maneira a impactar positivamente seu funcionamento psicológico, considerando suas formas individuais de apropriação da cultura, a fim de promover sua participação efetiva na escola.

Ainda com o olhar sobre a formação inicial, Machado, Camillo e Menezes (2011), Brabo (2015) e Oliveira e Souza (2021) voltaram suas análises aos elementos constitutivos do curso, como o projeto político-pedagógico e um componente curricular específico da matriz curricular. A primeira concluiu que os cursos de formação imprimem uma abordagem empreendedora, alinhando-se aos princípios

contemporâneos de autoinvestimento e autogestão, reforçando a lógica de mercado ao apresentar-se como a escolha "mais adequada" para a educação de surdos, resultando em professores que se alinham a proposta como consumidores. Brabo (2015) focou no estudo de uma disciplina específica oferecida a todos os cursos de licenciatura da universidade pesquisada e mostrou como ela tem grande potencial para articular os saberes e as concepções da temática, mas defende que "[...] uma única disciplina não dê conta da abrangência de uma formação docente para o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva inclusiva" (Brabo, 2015, p. 16). Oliveira e Souza (2021) ressaltaram a importância de criar uma abordagem política e pedagógica que integre conhecimentos da Educação Especial com os do Desenvolvimento Humano, Direitos Humanos e outras áreas da Educação.

Leme e Costa (2019) coletaram dados sobre um curso de licenciatura em Pedagogia. No texto, as autoras evidenciam que a formação não é restrita ao curso inicial, utilizando inclusive o conceito definido por Adorno (1995h, p. 64): "[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos". Na visão de Adorno, a formação está vinculada a todas as dimensões da vida: política, cultural, científica, econômica, artística, subjetiva, dentre outras.

Entendendo que a formação dos professores não finda nos cursos de licenciatura, cinco pesquisas estruturaram uma proposta de formação continuada. Hermes e Lunardi-Lazzarin (2012, p. 12) acompanharam uma proposta oferecida pela política governamental do Rio Grande do Sul aos professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e indicam que se produz um ideal de profissional que "[...] para dar conta dos limites e das possibilidades da escola inclusiva, operacionaliza o autoinvestimento e a autogestão na condução das condutas docentes." Santos e Santiago (2013) estruturam um curso para professores sobre inclusão e afirmam a importância dos processos formativos docentes promoverem o compartilhamento das atuações profissionais. As propostas formativas elaboradas por Vasques e Benincasa (2013) e Monteiro e Freitas (2021), promoveram a reflexão pela apreciação das próprias trajetórias individuais. No projeto de Vasques e Benincasa (2013), foi solicitado aos professores que escrevessem sobre a vivência de ter um aluno com Transtorno de Espectro Autista (TEA); já no de Monteiro e Freitas (2021), a solicitação era de escrita de narrativas biográficas. Ambos mostram que as

escritas oportunizavam aos participantes ressignificar suas vivências e considerar novas possibilidades de atuação no contexto escolar. Fica evidenciado que a organização textual das próprias experiências serviu como um instrumento formativo capaz de provocar reflexão sobre suas práticas.

Os resultados de Camizão e Victor (2015) indicam existir incômodo por parte dos educadores, em relação à área de Educação Especial, pelo excesso de submissão a outros campos de conhecimento e aos modelos médico-pedagógicos de educação. Apesar disso, transcender a subalternidade não depende exclusivamente da vontade do profissional, é necessário que as leis e políticas educacionais também sejam reformuladas, além de ser imprescindível a mudança na estrutura dos currículos de formação de professores. Complementando a ideia, Brabo (2015) mostrou que o avanço proporcionado por uma disciplina específica, em um curso de licenciatura, ocorreu devido aos docentes responsáveis terem como princípio o reconhecimento dos direitos dos alunos com deficiência a uma educação de qualidade. Acredita-se, então, ser fundamental que as concepções e objetivos da educação inclusiva não sejam discutidos e trabalhados apenas nas disciplinas específicas da temática. A formação de professores precisa avançar para que o conceito de educação já englobe a noção de diversidade. Assim, só existirá efetivamente uma educação inclusiva quando o tema “educação inclusiva” deixe de ser um campo à parte.

Por fim, destacam-se as pesquisas que apontam a necessidade de fomentar a criticidade dos professores em formação sobre as lógicas formativas atuais para poder avançar na promoção de uma educação inclusiva. (Machado; Camillo; Menezes, 2011; Kauss; Reis, 2013; Leme e Costa, 2019). É possível notar a crítica feita por Machado, Camillo e Menezes (2011) na forma como expressam que os cursos analisados seguem a influência das normas sociais contemporâneas “[...] que vislumbra[m] espaços líquidos, fugazes e tênues”, onde os professores, vistos sob a perspectiva das demandas do mercado, são consumidores eficientes, pois, escolhem dentre várias opções de formação, aquela rotulada como “a ‘mais adequada’, ‘mais coerente’ e a ‘mais verdadeira’”. As autoras defendem que os cursos devem ser capazes de formar professores que conduzam o processo educativo dos surdos para a promoção da participação social. Leme e Costa (2019) parecem criticar a lógica de uma instrumentalização para os professores, quando ampliam a noção de formação docente para a de formação cultural, como proposto por Adorno (1995h),

reconhecendo que para esta é essencial oferecer oportunidades para resistir a esquemas preestabelecidos, desenvolver o pensamento crítico e se apropriar do conhecimento de forma significativa. A conclusão de Leme e Costa (2019) enfatiza a importância de atribuir significado às ações, viver experiências com outros e relacionar saberes como um processo de produção de cultura e conhecimento emancipador. Por fim, Kauss e Reis (2013) mostraram que ao ingressar em cursos de graduação os sujeitos “[...] trazem consigo as informações organizadas e predominantes do senso comum”, e “[...] estes saberes são os que viabilizam a leitura de mundo que estrutura opiniões e define a práxis. Entretanto, argumentam que

[...] para que haja harmonia entre a carta magna da nação e o paradigma da Educação Inclusiva os professores e demais agentes educativos, assim como a organização e estrutura escolar em funcionamento, necessitam se articular sem ingenuidade política, sem reprodução acrítica de modelos e discursos importados de outras realidades, mas, prioritariamente, se reconhecendo e repensando sua existência em consonância com as realidades singulares de cada comunidade em seu universo de inserção.

A docência é uma das profissões na qual a maioria da população tem contato ao longo da vida e nela são internalizadas formas de atuação, sem que ao menos se reflita sobre as situações vividas. Ao assumir a função docente, muitos acabam reproduzindo ações introjetadas desde os tempos em que ocupavam o lugar de aprendiz. Adorno (2010) já sinalizou a essencialidade da autorreflexão crítica como a única forma de avançar para uma formação que transcenda a lógica da pseudoformação.

O panorama das pesquisas consultadas mostra que ainda persiste uma lacuna sobre a formação de professores para a educação inclusiva no que se refere às discussões sobre a universalidade da condição humana. As pesquisas parecem persistir na educação de pessoas com deficiência como uma excentricidade da prática docente, o que não permite o olhar para a natureza humana pela óptica da diversidade. Além disso, faz parecer que as pessoas com deficiência são apenas passivas diante da construção de um projeto de educação mais igualitário e democrático.

No percurso do levantamento bibliográfico, quando se utilizaram as bases de dados da ANPED e do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) para fins da revisão de literatura desta tese, não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre a formação de

professores que tivesse como sujeitos participantes docentes com deficiência ou estudantes com deficiência avaliando a formação. De forma geral, a literatura de Educação Especial e os estudos sobre pessoas com deficiência, são escritos por pessoas sem deficiência. Destaca-se ser comum investigações dessa modalidade de ensino serem realizadas e/ou desencadeadas por mães com filhos pertencentes ao público da Educação Especial e poucas vezes a pessoa com deficiência tem a possibilidade de se expressar ou falar de si. Diante disso, torna-se indispensável a realização de estudos com o intuito de conhecer como as pessoas com deficiência avaliam a formação de professores para a educação inclusiva, visto que vivenciam o lugar de serem incluídas. Outra relevância deste trabalho está no fato de possibilitar à pessoa com deficiência assumir o lugar de protagonista sobre sua realidade, reforçando o lema “Nada sobre nós, sem nós<sup>6</sup>”. Sasaki (2007, p. 1) escreveu uma análise minuciosa sobre este *slogan* utilizado pelo movimento de pessoas com deficiência nos últimos anos, mostrando o quanto a militância está vinculada à luta de outros grupos das consideradas “minorias” sociais e conclui que o sentido da frase é evidenciar a participação plena.

Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência. Em outras palavras, as pessoas com deficiência estão dizendo: ‘Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação.’

Particularmente, a escolha por defender a escuta de pessoas com deficiência vem da minha experiência quando ministrava o componente curricular Introdução à Educação Especial, em uma universidade pública na cidade de Salvador. Na ocasião, tive a oportunidade de ter na turma um aluno cego que não era estudante de uma licenciatura, mas optou por cursar a matéria da área de Educação, com o intuito de se aprofundar e observar as discussões sobre educação inclusiva. Vale dizer que se trata de uma pessoa com histórico de militância política pelos direitos das pessoas com deficiência na cidade de Salvador. A convivência em sala de aula foi uma experiência enriquecedora para as discussões teóricas e práticas do tema estudado. Mesmo que já fosse pesquisadora da área de educação inclusiva com experiência na Educação Básica com crianças em situação de inclusão, as contribuições trazidas

---

<sup>6</sup> Durante o exame de qualificação desta tese, o professor Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo, membro da banca, enfatizou a importância da modificação do lema das pessoas com deficiência que indica um avanço sobre a participação desse grupo de pessoas em nossa sociedade “Nada sem nós”.

pelo estudante enriqueceram grandemente o debate, por agregarem aspectos imperceptíveis a uma pessoa sem deficiência. O seu lugar de fala ampliava o espectro da situação, pois, se passou a discutir a deficiência com relatos de quem vive a condição. Com isso, tornou-se evidente a importância da experiência para uma compreensão mais abrangente do tema. Conforme mostrou Benjamin (1994b), no mundo contemporâneo, a tendência é fornecer informações já atreladas às explicações, o que tem contribuído para o declínio das narrativas.

Atualmente, em virtude das políticas de inclusão social, tem-se observado um aumento significativo no número de pessoas com deficiência, ocupando posições que anteriormente lhes eram inacessíveis, o que tem contribuído para uma ampliação do seu protagonismo na sociedade. Dados do *Censo do Ensino Superior (2022)* revelaram a matrícula de 79.262 pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades em cursos de graduação, um aumento de 254,4% em relação a 2011. Com isso, é essencial que esses estudantes sejam considerados quando se discutem as políticas formativas na universidade, do mesmo modo que as ações inclusivas no Ensino Superior. Por viverem a experiência de serem incluídos, em concomitância com o processo de se qualificar para atuar na inclusão de outrem, defende-se que essas pessoas podem trazer pontos ainda não discutidos.

Diante da identificação desse **problema**, estabeleceu-se a seguinte **questão de partida**: - Quais as narrativas dos estudantes com deficiência sobre sua formação para a prática docente em contextos inclusivos, nos cursos de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia, campus I? Assim, esta pesquisa tem como **objetivo** analisar as narrativas de estudantes com deficiência sobre sua formação docente nos/em cursos de licenciaturas da UNEB para atuação em contextos inclusivos. Para tanto, fez-se necessário estabelecer como **objetivos específicos**: 1. Delinear o perfil das pessoas com deficiência que ingressam nos cursos de licenciatura da UNEB; 2. Conhecer as trajetórias dos estudantes com deficiência sobre seu processo formativo na universidade; 3. Compreender como os entrevistados percebem a formação de professores para a educação inclusiva; 4. Identificar nas narrativas dos pesquisados as fragilidades e as potencialidades da sua formação com vistas à educação inclusiva.

Para o alcance dos objetivos foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo exploratório-descritiva. Ourique (2009, p. 5) destaca que, ao narrar sua história, a pessoa consegue “[...] reviver as marcas que formaram o nosso modo de pensar,

olhar, sentir, agir e expressar. Entrecruzar o atual e o antigo é uma forma de enfrentarmos as dificuldades do presente”. Presume-se que contar a própria trajetória possibilita rever seu processo formativo e se questionar sobre os lugares ocupados ao longo da vida na sociedade. Assim, realizaram-se entrevistas narrativas com seis, dos nove, estudantes com deficiência, matriculados nas licenciaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no campus de Salvador. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB, pelo Parecer n. 5.689.516.

Este estudo utiliza como principal base teórica os textos de Adorno, Horkheimer e Benjamin, teóricos da Escola de Frankfurt<sup>7</sup>, principalmente os que discutem a relação entre indivíduo e sociedade, e sobre formação. Assim, entende-se que a Educação, um dos elementos da formação, deve ser promotora da emancipação nos termos definido por Adorno (1995e). O autor defende a necessidade de conceber o processo educativo no auxílio à formação de sujeitos capazes de se adaptar, mas, também, fazer contraposição e ser resistência. Infelizmente, a formação, como também foi exposto por Adorno (2010), converteu-se na manutenção do espírito alienado, configurando-se como pseudoformação, na qual predomina a racionalidade instrumental voltada apenas para a adaptação e para o conformismo às condições sociais vigentes.

Após esta introdução, o texto segue com mais seis capítulos. Salienta-se que todos são iniciados por epígrafes retiradas de trechos musicais, cada uma delas selecionadas para fazer uma analogia com a ideia resumida do tema discutido na respectiva seção. Espera-se que, por meio das músicas, seja possível ilustrar a compreensão e a interpretação das análises apresentadas, a exemplo do trecho da música *Que será*, na abertura desta parte introdutória. Os versos mostram a complexidade de um ambiente, cuja essência é indefinida, evocando uma atmosfera de incertezas e questionamentos que refletem os momentos iniciais de uma pesquisa.

O capítulo 2 apresenta a evolução do conceito de deficiência e como esta vai sendo vista como um modo de existência, parte da diversidade humana. Piccolo

---

<sup>7</sup> A Escola de Frankfurt nasce do Instituto de Pesquisa Social, originalmente vinculado à Universidade de Frankfurt, com o intuito inicial de estudar a história do movimento trabalhista em uma perspectiva marxista não ortodoxa. Formado por um grupo de intelectuais que “[...] desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo tardio e influenciaram sobremaneira o pensamento ocidental, particularmente das décadas de 1940 a 1970 do século passado” (Pucci, 2001, p. 14). Por meio da Teoria Crítica, esses intelectuais buscavam compreender as estruturas sociais e culturais que sustentavam a dominação e a alienação na sociedade capitalista, destacando questões como a influência da indústria cultural, a racionalidade instrumental e a reificação.

(2022) afirma que, apesar da comprovação em tempos longínquos da presença da deficiência ou “corpos diferentes”, persiste o sentimento de estranhamento. De acordo com Mello (2014), somente com a mudança dos pressupostos científicos sobre a deficiência é que esta passa a ser um modo de vida e as pessoas com deficiência passam a ser reconhecidas como sujeitos de direito. Piccolo (2022) ainda relata que desse novo contexto emerge uma perspectiva acadêmica denominada *Disability Studies* (estudos da deficiência), na qual as Ciências Sociais entendem a deficiência como categoria analítica para a compreensão de humanidade.

O capítulo 3 apresenta e discute os fundamentos teóricos que embasam a compreensão da formação e os diversos elementos que a permeiam, realçando a interseção entre a formação de professores, deficiência, educação inclusiva e políticas públicas. Optou-se por subdividir a discussão em três partes: a primeira, com exposição sobre o entendimento de formação adotado na tese; a segunda, com foco na formação de professores, apresentando a legislação do país; e a terceira, situando a educação inclusiva na formação de professores.

O capítulo 4, “Discussões sobre a Universidade”, aborda o papel da universidade na sociedade e questiona as crises relacionadas à sua função na atualidade, fazendo algumas considerações sobre o compromisso com a formação profissional. Em seguida, debatem-se as políticas de democratização do Ensino Superior, indicando sua relevância para o acesso das pessoas com deficiência. Finaliza-se com a apresentação de dados que evidenciam aspectos positivos e negativos da inclusão desse grupo nas universidades brasileiras.

No capítulo 5, encontra-se um detalhamento dos procedimentos de pesquisa. Buscou-se, com o método adotado nesta pesquisa, aprofundar a compreensão do objeto e proporcionar reflexão sobre o fenômeno, em consonância com a perspectiva defendida por Horkheimer e Adorno (1973) sobre o avanço que deveria ser alcançado por meio de todas as investigações acadêmicas.

No capítulo 6, são apresentados os resultados e as análises resultantes da investigação. Inicialmente, são exteriorizadas as reflexões suscitadas durante a realização das diferentes etapas da pesquisa. Em seguida, são expostos alguns dados quantitativos relacionados aos estudantes da universidade objeto de estudo. Por fim, apresenta-se a análise das entrevistas, divididas em três categorias principais: deficiência, formação de professores e universidade. A categoria de deficiência foi subdividida em três subcategorias: ser pessoa com deficiência,

concepções de deficiência e capacitismo e violência contra pessoas com deficiência. A categoria formação foi subdividida em duas partes: a racionalidade técnica e a pseudoformação e, o papel da universidade. Por fim, a categoria universidade foi repartida em: políticas públicas para democratização, os recursos de acessibilidade e, impasses e possibilidades no Ensino Superior.

No capítulo 7, é realizado um desfecho da tese. Assim, é feita uma reapresentação dos objetivos da pesquisa, revisitam-se os principais conceitos trabalhados e se evidenciam os resultados mais relevantes encontrados. Ademais, são sinalizadas as lacunas deixadas no estudo em questão e são sugeridas ideias de futuras investigações para enriquecer a compreensão sobre o fenômeno aqui abordado.

Para concluir esta Introdução, destaca-se que, em consonância com a abordagem e os argumentos desta tese, houve um empenho para se acessar uma bibliografia escrita por pessoas com deficiência, relacionada ao tema discutido. Assim, utilizaram-se textos de Amaral (1998), Crespo (2009), Gavério (2015, 2017a, 2017b), Melo (2016), Mello (2009; 2014) e Taylor (2021) em algumas argumentações propostas no trabalho. Nesse sentido, esta pesquisa se propôs a reconhecer e a destacar as vozes daqueles que frequentemente são marginalizados em discussões semelhantes, registrando suas contribuições e experiências como fundamentais para a compreensão e o aprimoramento das questões abordadas.

## 2 PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

É  
 A gente quer viver pleno direito  
 A gente quer viver todo respeito  
 A gente quer viver uma nação  
 A gente quer é ser um cidadão  
 A gente quer viver uma nação

Gonzaguinha  
 É

A intenção deste capítulo é contribuir para o entendimento da deficiência como um modo de existir, uma das formas possíveis da condição humana configurada a partir das relações sociais. Pretende-se que, ao recapitular a construção do conceito, seja possível refletir e analisar como a humanidade vai reformulando o os significados sobre ser uma pessoa com deficiência, enquanto que essa nova compreensão consegue contribuir para uma mudança no contexto social. Como expresso por Amaral (1998, p. 24, grifo da autora) “[...] penso que o conceito de deficiência e sua definição passam por *dimensões descritivas e por dimensões valorativas*, tendo sempre um caráter histórico concreto: um determinado momento, num contexto sócio-econômico-cultural específico”. A perspicácia de Amaral sobre o conceito de deficiência se conecta de maneira relevante com o pensamento de Adorno (2008a, p. 102), que argumenta a respeito da relação fundamental entre os indivíduos e a sociedade: “[...] ocorre um nexo funcional, uma interação entre os homens individuais e o todo e – isto é essencial.” Amaral sublinha a importância do contexto socioeconômico e cultural na definição da deficiência, enquanto Adorno enfatiza a interligação inseparável do indivíduo com o todo social, destacando, assim, como os contextos históricos específicos e os valores sociais influenciam, tanto na conceituação de deficiência, quanto nas relações individuais com a sociedade. Ambos os autores reconhecem a existência de uma relação intrínseca e indissolúvel do indivíduo com a sociedade e por esta razão é fundamental que, ao se discutir os fenômenos, seja considerada essa dialética.

### 2.1 A COMPREENSÃO DE DEFICIÊNCIA AO LONGO DO TEMPO

Ao reexplorar a história da deficiência, é possível perceber o quanto foi mutável sua compreensão e o lugar social destinado às pessoas que vivem nessa condição.

Os estudos de Pessoti (1984), Silva (2018), Januzzi (2012) e Piccolo (2023) mostram que, na maior parte da história, ser uma pessoa com deficiência significava condenação a experiências de segregação ou de institucionalização. Pessotti (1984) destaca, com argumentos históricos, que explicações místicas já foram justificativas para abandono ou condenação ao extermínio consentido, ou serviam para o exercício da caridade. Assim, ao longo do tempo, a pessoa com deficiência experimentou na convivência em sociedade processos de segregação, exclusão, integração e, atualmente, fala-se em inclusão. Para Pacheco e Alves (2007, p. 243), a forma como se compreende o sujeito com deficiência vai sendo alterada “[...] de acordo com os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos adotados pelas diferentes culturas em diferentes momentos históricos.”

Acredita-se que examinar a evolução histórica do conceito<sup>8</sup> de deficiência facilita a compreensão da situação atual, pois, como defendido por Pessoti (1984), ao entender as raízes é possível encontrar explicações para os conceitos e preconceitos atuais. Piccolo e Mendes (2012) mostram que estudos sobre grupos humanos identificam que a existência da deficiência ou “corpos diferentes” (como se denomina em determinadas épocas) sempre foi uma constante<sup>9</sup>. Embora alguns resquícios históricos evidenciem a presença da deficiência em tempos bem longínquos, ainda persiste um sentimento de estranhamento e o não reconhecimento como algo pertencente à esfera do humano. Mais uma vez, ressalta-se que o estudo da evolução do conceito tem o intuito de compreender melhor os elementos culturais e intelectuais de cada época para que se possa ampliar o entendimento e assumir uma postura crítico-reflexiva por meio de uma análise menos enviesada. A retrospectiva é necessária para que se analise o passado, considerando os valores e conhecimentos

---

<sup>8</sup> A revisão foi efetuada por meio do estudo de trabalhos produzidos por diversos autores, como Pessoti (1984), Omote (2004), Pacheco e Alves (2007), Januzzi (2012), Piccolo e Mendes (2012), Valle e Connor (2014) e Silva (2018). Algumas das contribuições desses autores serão discutidas ao longo do capítulo.

<sup>9</sup> Achados arqueológicos atestam a presença de deficiências desde os primórdios das sociedades humanas. Em 31 de março de 2009, o jornal *O Estado de São Paulo* publicou a notícia intitulada “Achado crânio de criança com deficiência” que relata a descoberta de uma relíquia, com aproximadamente 530 mil anos, encontrada no sítio arqueológico de Sima de los Huesos, na Espanha. O crânio pertence a uma criança que fazia parte do grupo *Homo heidelbergensis*, antecessores diretos dos neandertais (<https://www.estadao.com.br/emails/achado-cranio-de-crianca-com-deficiencia/>). Publicação mais recente no site do G1, em 14 de julho de 2023, revelou que pesquisadores da Universidade Federal do Piauí encontraram esqueleto de uma adolescente indígena com deficiência, que pode ter mais 6 mil anos, no sítio arqueológico na Serra das Confusões, território do município de Guaribas. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2023/07/14/adolescente-com-deficiencia-enterrada-com-cabeca-de-anta-e-aderecos-o-esqueleto-de-mais-de-6-mil-anos-que-intriga-arqueologos-do-piaui.ghtml>.

possíveis na época. Não se deve julgar o decorrido usando como critério os valores e conhecimentos de quem já aprendeu com o progresso e se encontra em outro patamar de consciência intelectual.

Outro importante aspecto a ser considerado é proposto por Omote (2004, p.289) sobre a dinamicidade inerente, na forma como se percebem as diferenças.

Os mesmos atributos ou comportamentos podem, assim, receber interpretações e tratamentos bastante díspares em diferentes circunstâncias. O significado efetivamente atribuído a uma característica, seja ela atributo, comportamento ou afiliação grupal, parece depender essencialmente da combinação de três fatores: o portador ou o ator, a audiência ou o juiz e as circunstâncias sob as quais o julgamento ocorre. Até mesmo atos que, à primeira vista, parecem universalmente abomináveis, dentro de qualquer sistema de crenças, como os assassinatos, podem receber interpretações diametralmente opostas, dependendo de quem é o ator e/ou quem é a audiência e/ou as circunstâncias nas quais ocorre o julgamento.

No trecho, o autor esclarece que quando se trata de questões referentes a valores e a construções sociais não é possível pensar em linearidades e nem em formatos que considerem um progresso contínuo do entendimento, como afirmado anteriormente. Pretende-se aqui que a deficiência seja compreendida como uma categoria analítica, como propôs Lopes (2019), mas também como um modo de vida. Não se almeja que esse retrospecto sirva como pré-requisito para contextualizar outro conceito, como, por exemplo, o de educação inclusiva. Intenciona-se “[...] pensar a deficiência em termo de sistema classificatório, como marcador social da diferença” (Lopes, 2019, p. 85) e

[...] tomar deficiência como categoria analítica que pode nos ajudar a nomear a desigual variedade de formas, funcionalidades e experiências corporais que vivemos, ou ainda a desigual variedade das relações sociais que atribuímos a formas, funcionalidades e experiências corporais – sejam elas marcadas ou não pela categoria *pessoa com deficiência*.

Dicher e Trevisam (2014) e Silva (2018) afirmam que os primeiros grupos humanos, durante o período classificado como pré-história, viviam rudimentarmente, tendo como principal atividade a caça para alimentar-se ou para utilizar a pele como elemento de sobrevivência ao clima. Embora não se encontrem resquícios arqueológicos que demonstrem hostilidade em relação às pessoas com deficiência, acredita-se que elas não conseguiam sobreviver no ambiente hostil que era a Terra.

Para os citados autores, com o aprimoramento da organização dos grupos humanos em tribos, as pessoas com deficiência passaram a ser abandonadas ou mesmo eliminadas, uma vez que o modo de vida nômade e os perigos do ambiente tornavam a sobrevivência do grupo o elemento mais importante. Cabe frisar que não havia nenhum tipo de julgamento moral à ação, já que os valores de sobrevivência grupal se sobrepunham aos individuais. Silva (2018) aponta a existência de vestígios capazes de indicar diferentes formas de lidar com as pessoas com deficiência no mesmo período e em contextos diferentes, a exemplo dos povos colombianos que deixavam os seus debilitados na última morada, ao partir em busca de novos abrigos, enquanto nas tribos no Quênia acreditavam ser a cegueira uma característica que possibilitava a comunicação mais direta com os deuses e, portanto, merecedora de prestígios sociais. Na Antiguidade, a distinção no tratamento dado às pessoas com deficiência permanece sendo específica de cada região. Dicher e Trevisam (2014) argumentam que os indícios arqueológicos apontam para a presença de pessoas com deficiência em todos os grupos sociais do Egito antigo, sem comprovação da existência de qualquer tipo de discriminação. Já na Grécia, ainda consoante as autoras, embora relatos apontem alguns dos deuses da mitologia como cegos, a prática comum dada aos nascidos com deficiência era o extermínio ou abandono à própria sorte, caso fosse constatado pelos membros da sociedade ser uma criança fora do padrão estabelecido. Por fim, Dicher e Trevisam (2014) afirmam que os homens romanos tinham direito de exterminar os filhos que nascessem disformes, no entanto, a prática mais comum era o abandono das crianças, que por vezes, eram recolhidas por pessoas que as explorariam, posteriormente.

Segundo Aranha (1995), o surgimento do Cristianismo modifica completamente o pensamento vigente ao criar a noção de alma a todos os seres humanos e por pregar o princípio da caridade e de cuidado com o próximo. Dessa forma, mesmo que as famílias resistissem a cuidar dos seus filhos com deficiência, eles tinham direito irrestrito à vida e poderiam ser destinados a instituições criadas para cuidar daqueles considerados indesejados pela sociedade. Pessoti (1984, p. 48) explica:

Agora a ética cristã reprime a tendência a livrar-se do deficiente através do assassinio ou da “exposição”, como confortavelmente se procedia na Antiguidade: o deficiente tem que ser mantido e cuidado. A rejeição se transforma na ambigüidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo. A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização

sociocultural, atenua-se o “castigo” transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil.

O trecho destacado aborda a transformação das atitudes em relação às pessoas com deficiência ao longo do tempo, especialmente no contexto da ética cristã. Pessoti (1984) aponta como o cristianismo trouxe uma mudança significativa, reprimindo as práticas antigas para enfatizar a necessidade de cuidar e manter essas pessoas. No entanto, ele destaca que essa mudança tem um caráter paradoxal, já que a rejeição agora se manifesta de maneira menos radical, transformando-se em uma ambiguidade entre proteção e segregação. Essa abordagem é justificada como exercício de caridade, apesar de ocultar e isolar aqueles considerados incômodos ou inúteis. O trecho levanta reflexões sobre a complexidade das mudanças de atitude em relação às pessoas com deficiência e como, mesmo com intenções aparentemente positivas, podem persistir formas veladas de exclusão.

Pacheco e Alves (2007, p. 244) esclarecem que a institucionalização funcionava como “[...] verdadeiros depósitos de pessoas pobres, à beira da morte, ou vítimas de males crônicos e defeitos físicos graves que lá ficavam até morrer, sem família e sem amigos”, ou seja, parece que havia uma transferência da tutela de todos aqueles a quem as famílias, com situação precária, não conseguiam oferecer suporte.

O cristianismo também ajudou a fomentar a associação das deformidades corporais às características do demônio e a vincular a deficiência ao pecado. Talvez seja herança do pensamento dessa época a ideia de deficiência como algo a ser expurgado. Para corroborar essa afirmação, França (2014) mostra como, em inúmeras passagens bíblicas, a cura da deficiência é mostrada como um milagre realizado por Jesus Cristo em recompensa pela fé ou redenção dos pecados. Embora, com o passar do tempo, as religiões tenham diminuído de forma considerável o papel de detentoras do saber, ainda detêm um grande poder formativo e seguem abordando a deficiência da mesma forma que em séculos passados.

Ainda sobre a Idade Média, Piccolo e Mendes (2012) defendem que, apesar da tendência religiosa de apartar, a deficiência não estava totalmente segregada da sociedade; as pessoas com deficiência que sobreviviam ou que tinham condições de vida eram logo integradas a atividades laborais e faziam parte do processo de produção dos recursos. A aridez era uma característica inerente à condição humana

e não havia complexidade nos trabalhos que lhes eram destinados, assim, não existia desigualdade significativa entre pessoas com e sem deficiência.

Com o declínio da hegemonia das religiões, o movimento do Renascimento provoca uma reorganização social que altera as esferas cultural, intelectual e artística, transmutando parte dos conceitos até então impostos por elas. Anos mais tarde, com o advento do Iluminismo, a valorização da racionalidade e o saber científico assumem lugar de prestígio diante das explicações dos fenômenos. Com isso, as deficiências passam a ser estudadas pelas Ciências Biomédicas, principalmente a Medicina (França, 2014; Dicher; Trevisam, 2014).

De acordo com Aranha (1995), o avanço da Medicina favoreceu a leitura organicista da deficiência, dando uma visão científica à questão, o que transfere a concepção de uma questão teológica e/ou moral para a área médica. Esses avanços ocorridos na Idade Moderna semearam a mudança do conceito e, assim, os abrigos e hospitais deixam de ser apenas depósitos e os sujeitos passam a receber atendimento especializado. Inicia-se, desse modo, a procura por tratamentos capazes de retirar do corpo a condição, equiparando às enfermidades que podem ser curadas (Dicher; Trevisam, 2014).

Foucault (1997) analisou a deficiência e afirmou que se iniciou na Idade Moderna um longo e complexo processo de disciplinarização dos corpos e uniformização dos desejos das pessoas com deficiência, considerando basicamente três situações, organizadas por Piccolo e Mendes (2012, p.36) da seguinte forma:

- a) a incorporação em tarefas secundárias nas atividades laboriosas;
- b) a institucionalização destes em asilos, manicômios, hospitais psiquiátricos, casas de detenção ou em suas próprias residências;
- c) a transformação de tais corpos em um verdadeiro negócio capitalista mediante sua exibição em eventos pagos, os famosos *freaks shows*, tergiversação mercadológica dos espetáculos de corte.

Fica evidenciado no trecho que na Idade Moderna a deficiência teve função de subserviência: às pessoas com deficiência cabia a submissão a lugares de pouco prestígio e/ou a serem objeto de estudos e/ou a expor suas características com excentricidade para divertir os demais. Piccolo e Mendes (2012) explicam como a espetacularização das “anomalias”, por meio dos *freaks shows*, se transformaram em um negócio lucrativo para aqueles que exploravam as individualidades tidas como

anormais<sup>10</sup>. Os autores mostram como essa prática perde força quando os corpos diferentes passaram a ser estudados pelo campo médico, anos depois.

A Revolução Francesa marca o início de um novo período histórico no qual a aristocracia perde o seu lugar político, avançando para uma nova era de igualdade de direitos para todos. Segundo Dicher e Trevisam (2014), a sociedade da época passou a questionar a institucionalização das pessoas com deficiência, fomentando a ideia de necessidade de atenção especializada para tornar o cuidado mais racional e menos dispendioso. A partir da segunda metade do século XIX, a pessoa com deficiência volta a ser inserida na força de trabalho por determinação de Napoleão, que exigia empenho em capacitar os soldados feridos ou mutilados para realizar atividades úteis (Silva, 2018). Nota-se que a centralidade não está nas condições efetivas das pessoas com deficiência, mas na forma como elas podem ser produtivas e menos dispendiosas para o poder econômico. O sistema político hegemônico no então mundo em expansão é o capitalismo, que se preocupa mais com a produtividade do que com os sujeitos que o mantêm.

A lógica capitalista torna-se o pensamento dominante e toda a construção passa a ser pela inserção da pessoa com deficiência na sociedade. Contudo, atenta-se para as palavras de Martins (1997, p. 32): “A sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo suas próprias lógicas”. O século XX é marcado pela ambiguidade de lutas por inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, com o argumento de capacitá-lo para ser mão de obra e mercado consumidor. As duas grandes guerras acontecidas nesse período aumentaram significativamente a quantidade de pessoas em idade produtiva com corpos mutilados, consequência da participação nos confrontos, e sem as quais as economias dos países seriam incapazes de se reestabelecer. Assim, foi preciso pensar estratégias de reinserção desse novo grupo de pessoas com deficiência (Discher; Trevisam, 2014). Do mesmo modo, Pacheco e Alves (2007, p. 145) explicam que, no contexto pós-guerras, os estudos sobre reabilitação assumem o tema central na discussão de deficiência e os países com maiores níveis de desenvolvimento do mundo assumiram a responsabilidade social com a questão. Mesmo se recuperando

---

<sup>10</sup> Algumas pessoas ficaram bastante conhecidas por terem se tornado atração dos *freaks shows*. A história de Joseph Carey Merrick inspirou a criação de um filme lançado nos anos de 1980, chamado *O homem elefante*. Na página <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/vitimas-do-circo-5-casos-de-pessoas-que-foram-alvo-dos-freak-shows.shtml> é possível conhecer um pouco da história de outras pessoas conhecidas por serem atrações dos referidos *shows*.

da devastação causada pelas guerras, os países já dispõem de conhecimentos científicos e tecnológicos acumulados que podem contribuir para “[...] soluções que permitissem a integração dos deficientes a uma vida normal em uma sociedade produtiva.”

Na década de 1960, surgiram os movimentos sociais que, segundo Louro (2008), foi a forma que os grupos considerados minorias sociais passaram a denunciar o lugar que ocupavam e a reivindicar novos espaços, com o objetivo de tornar visíveis outros modos de viver: suas estéticas, suas histórias, suas experiências e suas questões. Esse momento da história fomentou o surgimento de diversos grupos sociais alavancados pelo movimento feminista. Sasaki (2007) relata que a primeira reivindicação organizada por pessoas com deficiência a receber atenção da sociedade aconteceu em 1935, quando integrantes da Liga dos Deficientes Físicos protestaram contra a marcação da sigla DF (deficiente físico) em suas fichas de emprego, aspecto que dificultava obter trabalho. Desde então, muitas outras pautas de contestação aconteceram, ocasionando o surgimento do movimento pelos direitos das pessoas com deficiência em 1962, nos Estados Unidos. A organização promoveu a luta por direitos, tendo alcançado algumas conquistas, como também foi de fundamental importância para semear a ideia de que pessoas com deficiência podem participar plenamente da sociedade e serem geradoras de bens e serviços (Sasaki, 2007). De acordo com o mesmo autor, a nova representação foi essencial para a mudança na postura social em relação às pessoas com deficiência, o que levou a uma era de práticas condizentes com o paradigma da Inclusão.

No Brasil, de acordo com Crespo (2009), o “[...] movimento das pessoas com deficiência” nasce efetivamente em 1979/1980 e, diferentemente da luta das “organizações de pessoas deficientes”<sup>11</sup>, que já existiam desde 1950 e buscavam interesses próprios dos associados, a origem do movimento já apresentava

[...] um caráter político, mobilizador e aglutinador. Atraídas por esse caráter inovador, várias organizações já existentes se uniram às novas entidades de deficientes, com o objetivo de formar uma organização em nível nacional para reivindicar direitos e denunciar o preconceito e a discriminação contra esse segmento da sociedade.” (Crespo, 2009, p. 98)

---

<sup>11</sup> Em sua tese, Crespo (2009) descreve as primeiras organizações de pessoas com deficiência, citando o nome de seus criadores, os principais objetivos das associações e as principais ações desenvolvidas pelos grupos. Além disso, apresenta de forma individualizada cada um dos primeiros líderes do movimento.

Fica evidente que, para a referida autora, a evolução do movimento das pessoas com deficiência no Brasil passou de um foco mais individual e específico para uma abordagem mais ampla e política, que visava à defesa dos direitos e à luta contra o preconceito. Isso demonstra a importância dos movimentos sociais para uma sociedade mais inclusiva e igualitária para as pessoas com deficiência.

Diniz (2012) indica Paul Hunt como uma das primeiras pessoas com deficiência a publicar academicamente sobre a temática. Ele também foi um dos pioneiros na articulação política das pessoas com deficiência a ganhar força e reconhecimento, no Reino Unido, tendo sido um dos criadores do movimento denominado Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)<sup>12</sup>. Esse grupo foi responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social, originando assim o Modelo Social da Deficiência. Diniz (2012) mostra que essa vertente teórica tinha como objetivo questionar os saberes vigentes na época, bem como propor novas explicações para o fenômeno.

Os modelos de deficiência que foram mencionados nesta seção serão discutidos de forma mais aprofundada no próximo subtópico, buscando evidenciar como eles perpassam os valores culturais dos momentos históricos em que surgiram. Ao mesmo tempo, por mais que se tenha uma nova perspectiva de análise, carregasse o legado histórico e muitos valores seguem incrustados em nossa sociedade.

## 2.2 PERSPECTIVAS SOBRE A DEFICIÊNCIA

O contexto histórico supra-abordado ajuda a remontar parte da explicação apresentada nas próximas linhas. Ao analisar a forma como a deficiência foi socialmente compreendida se optou por organizar as ideias agrupadas em modelos. Mello (2009 e 2014) menciona o estudo realizado por David Pfeiffer em 2002 que encontrou dez modelos de paradigmas da deficiência, porém não descreve nem aprofunda a discussão sobre a concepção e distinção de cada um deles. Assim como aconteceu nas pesquisas de Mello (2009 e 2014) a ênfase aqui será em dois blocos que denominamos de modelo médico e o modelo social. “É importante destacar que há vários ‘modelos sociais’ e ‘modelos médicos’ de deficiência, todos socialmente

---

<sup>12</sup> Em português: Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação.

construídos e para cada qual se apontou críticas sociológicas.” (Mello, 2014, p. 41). A escolha de apresentar os blocos agrupados em Modelo Médico/Biomédico e o Modelo Social, é por acreditar que essa divisão abarca as principais ideias para a compreensão da situação atual em relação ao conceito de deficiência.

O modelo biomédico - ou modelo médico - recebeu essa nomenclatura posteriormente, ou seja, não existia a intencionalidade da criação de um paradigma ou uma corrente de pensamento. As ideias associadas a esse modelo surgiram desde a Idade Moderna, quando o saber científico passa a ser considerado hegemônico e a Medicina assume os cuidados com a deficiência. Valle e Connor (2014, p. 61) argumentam que “[...] vistas pelas lentes do modelo médico, as deficiências são conceituadas como uma condição patológica intrínseca ao indivíduo”. Assim, segundo Mello (2014), o modelo médico tem como foco a cura e a medicalização da pessoa com deficiência, vista como um incidente isolado de origem orgânica que implica investimentos e reabilitação. Nessa perspectiva, a deficiência é apreendida como uma anormalidade e os sujeitos e suas famílias devem buscar meios que os tornem mais adaptados às normas sociais.

Para França (2014), o modelo médico, em seu início, fundamentava-se no Paradigma da Institucionalização da Deficiência, cuja característica era retirar as pessoas com deficiência do meio social comum, mantendo-as segregadas em instituições especializadas. Na época, tal condição era entendida como doença e, portanto, merecia atenção e cuidados específicos de profissionais habilitados. Ainda de acordo com França (2014), manifesta-se depois, no modelo médico, a Ideologia da Normalização, baseada na crença da reabilitação como meio possível de promover funcionamento mais próximo do que se considera “normal”<sup>13</sup>, utilizando-se, para tanto, a reabilitação dos indivíduos. Sob o princípio de ter em conta padrões, o modelo médico precisou criar regras de classificação para normatizar o que era anormal/disfuncional/patológico. O segundo momento possibilitou o processo de desinstitucionalização, pois se acreditava que para normalizar o sujeito é preciso que ele conviva em um ambiente comum. Isso favoreceu o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos, de acordo com França (2014). Assim, a ideia

---

<sup>13</sup> De acordo com França (2014, p. 111,) normalidade “[...] traduz-se na execução de ações como fariam na média as pessoas que não têm deficiência, segundo o esperado para a sua idade, sendo assim, um conceito bioestatístico”.

de reabilitação é inerente a esse modelo, sendo vista como o principal elemento de atenção, como afirma o mesmo autor.

O modelo médico ainda prevalece no que se refere ao pensamento coletivo e muitas ações políticas são realizadas utilizando critérios estabelecidos pela área médica. A considerar que, para a administração pública, o principal critério para acessar às políticas de inclusão depende de avaliações feitas pela área médica, sendo obrigatório, em alguns casos, o diagnóstico associado a um código da Classificação Internacional de Doenças<sup>14</sup> (CID-10). Ainda que nos dias atuais, seja validado um olhar multidisciplinar que analisa a deficiência considerando as funções e estruturas corporais nos ambientes e interação de atividades e de participação. De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS (2003), a condição de deficiência deve ser analisada utilizando de forma complementar a CID-10 e a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), prática ainda pouco usual no país.

Nascido da luta de pessoas com deficiência que reivindicavam o direito de se fazer representar, o modelo social surge para retirar a deficiência do campo das áreas de saúde e inseri-la nas discussões das Ciências Sociais, integrando-a às questões econômicas, socioculturais e de direitos humanos<sup>15</sup>. De acordo com Mello (2014, p. 42), “[...] a deficiência passa a ser um modo de vida, uma possibilidade digna e constituinte da condição humana – as pessoas com deficiências são cidadãos, com direitos e deveres”. O modelo social almejava o repensar sobre a causa da opressão vivenciada pelas pessoas com deficiência, indicando que não era resultado da lesão do corpo, mas da estrutura social que normatizou padrões corporais ou de funcionamento físico. Diniz, Barbosa e Santos (2010) afirmam que um corpo com lesão vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial, mas são as

---

<sup>14</sup> Embora, nos dias atuais, acredite-se que a Classificação Internacional de Funcionalidade esteja mais condizente para uma validação da deficiência já com as contribuições da luta do Modelo Social, muitas políticas sociais só são possíveis de ser acessadas com a apresentação de laudos médicos associados a um CID.

<sup>15</sup> Embora não seja considerado um dos percussores diretos do Modelo Social da Deficiência, vale destacar que na obra *Fundamentos da defectologia* de Vygotsky, publicada entre os anos 1925 e 1936, o autor já se posicionava de forma diferente ao pensamento da época que via a deficiência como uma característica inata e isolada. Vygotsky (2022) defendeu a importância da mediação social e cultural no desenvolvimento das pessoas com deficiência, explicando como intervenções e instruções direcionadas para a Zona de Desenvolvimento Proximal de crianças com deficiência possibilitava o alcance do potencial máximo. Além disso, argumentou que a aprendizagem é uma ferramenta crucial para o desenvolvimento das crianças com deficiência e a instrução adaptada é fundamental para promover seu progresso. Fica evidente no livro citado a necessidade de considerar o papel da cultura, da instrução e do ambiente social no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas com deficiência, aspectos que serão considerados, anos mais tarde, no Modelo Social da deficiência.

formas de organização da sociedade que, ao ignorarem a existência de constituições corporais com impedimentos, provocam a experiência de desigualdade, corroborando a opressão como resultado de uma sociedade não inclusiva.

Para Diniz (2012), uma distinção crucial trazida pelo novo modelo é a diferenciação entre lesão e deficiência: lesão é a parte orgânica incongruente às funcionalidades segundo os padrões, enquanto deficiência é a desvantagem ou restrição proveniente da organização social que vivencia uma pessoa que tem uma lesão. Corroborando essa distinção, Gavério (2015, p.19-20) declara que o modelo social fundamentalmente

[...] opera uma distinção metodológica, analítica e conceitual importante: a separação entre lesão e deficiência. Respectivamente os termos traduzem impairment e disability. Impairment é um substantivo que também pode ser traduzido como lesão, impedimento, dano, prejuízo, diminuição e significa o fato ou o estado de estar lesado\lesionado; danificado; impedido (impaired). Impaired é relativo a uma condição corporal debilitada que causa impedimento\incapacidade\impossibilidade de exercer determinadas funções físicas, sensoriais e cognitivas de acordo com uma norma fisiológica; deficiência, em contraponto, é aquilo que não está no corpo individual em si e traduz a desvantagem social de se viver em uma sociedade que não respeita a neutralidade da variabilidade corporal humana.

Piccolo (2022) afirma que, a partir desse contexto, constitui-se uma perspectiva acadêmica nominada *Disability studies (Estudos da deficiência)*, na qual as Ciências Sociais passam a perceber a deficiência como categoria analítica para a própria compreensão de humanidade. Destaca-se que os *Estudos da Deficiência* representam uma espécie de afluente do modelo social. Isso demonstra como a deficiência é considerada uma categoria essencial para a compreensão da humanidade de maneira mais ampla. Contudo, de forma ainda sutil, posto que, como afirma o próprio autor, ainda “[...] permaneceu quase inaudita em círculos e produções da Antropologia, causando estranheza devido à importância conferida à noção de alteridade como das mais tradicionais e importantes categorias de seu campo de análise.” (Piccolo, 2022, p. 106). Na tentativa de ampliar ainda mais a discussão, Piccolo ainda argumenta que:

Neste sentido, primeiramente é preciso refletir sobre a deficiência não como categoria a ser descoberta, mas produto da história que é construído ao longo de diversas relações. A deficiência não pode ser tomada como um dado acabado ou uma categoria a ser dissecada qual um cadáver. Trata-se de um fenômeno contingente, moldado pelo tempo e, na maioria das vezes, arquitetado por olhares não deficientes” (Piccolo, 2023, p. 5).

França (2013) tece críticas ao modelo social com o argumento de que o princípio defendido pelo movimento era pretensiosamente simples e com rasas elaborações teóricas da compreensão sobre a dinâmica perversa denunciada, bem como, também superficial, a explicação do lugar do corpo nessa nova perspectiva. O autor argumenta ainda que os pressupostos defendidos pelo grupo criador eram exclusivamente em relação ao acesso a direitos. Isso dificultou avanços na compreensão e no debate de outras questões sociológicas e contribuiu para a permanência da deficiência como um assunto do âmbito acadêmico, coadunando para a invisibilidade das pessoas com deficiência, naturalizando a opressão.

Enquanto estive na condição de docente, lidando com componentes curriculares relacionados à educação inclusiva, costumava solicitar aos estudantes a escrita de um texto descritivo das adaptações que seriam necessárias, em suas rotinas diárias, caso tivessem uma condição de deficiência (no caso hipotético, de livre escolha). A atividade mostrava que grande parte dos alunos nunca havia percebido a inexistência de acessibilidade na cidade e nos lugares que frequentam cotidianamente. Muitos relatavam que não teriam condições de morar em suas residências e/ou concluíam que seria muito difícil estudar ou trabalhar. É importante destacar que a proposta feita em sala não propunha nenhuma simulação de uma condição de deficiência, pois se corroborava a crítica de Valle e Connor (2014, p. 40) de que atividades que encenam a existência de uma deficiência (realizar atividades sentados em cadeiras de roda ou com olhos vendados) “[...] na verdade, trivializam as deficiências como algo que pode ser ‘experimentado’ e ‘descartado’”. Os autores propõem que um exercício mais efetivo seria o boicote aos ambientes sem acessibilidade. Infelizmente, ainda são necessários exercícios de empatia em que as pessoas sejam forçadas a analisar determinadas situações sobre o lugar de quem vive a opressão para poderem refletir sobre a universalização dos direitos. Como afirma Diniz (2012, p. 11), “[...] a deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal, e não uma questão de justiça social”, o que dificulta o pensar coletivo para a inclusão de pessoas com deficiência.

Como já apontado anteriormente, o modelo social da deficiência reivindicou a necessidade de considerar que existem outras formas de ser, outras identidades, como mostrou Diniz (2012). Contudo, a primeira fase do movimento se mostrou reducionista e atendeu a uma parcela pequena de pessoas com deficiência, aquelas

que podem se tornar produtivas. Em outro texto, Diniz (2003) atenta para o fato de os primeiros teóricos do modelo social serem homens brancos com deficiência e pertencentes à elite da sociedade, sendo assim, não conseguiram politizar a questão para além de suas realidades, o que possibilitou a emergência de uma segunda geração do modelo baseada na crítica feminista feita por mulheres com deficiência ou cuidadoras de pessoas com deficiência.

As teóricas feministas trouxeram à tona temas esquecidos na agenda de discussão do modelo social. Falaram do cuidado, da dor, da lesão, da dependência e da interdependência como temas centrais à vida do deficiente. Elas levantaram a bandeira da subjetividade do corpo lesado, discutiram o significado da transcendência do corpo por meio da experiência da dor, e assim forçaram uma discussão não apenas sobre deficiência, mas sobre o que significava viver em um corpo doente ou lesado (Diniz, 2012, p. 58).

Por fim, foram as feministas que mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade (Diniz, 2012, p. 59).

Fica evidente como a crítica feminista conseguiu ampliar o espectro sobre a deficiência, problematizando inclusive a lógica capitalista de que para estar no mundo é preciso produzir. Os novos argumentos trazidos ao modelo social lembraram, inclusive, dos sujeitos incapazes de reivindicar por si, seja por comprometimento físico ou intelectual. Outro aspecto que pôde ser discutido a partir da crítica feminista foi o cuidado e a condição de dependência permanente que algumas pessoas podem vivenciar na sua condição de existir. Assim, instaura-se a ideia de deficiência como um dos componentes da diversidade humana, ou seja, uma das formas de ser humano.

### 2.3 NOVAS DISCUSSÕES ENVOLVENDO A DEFICIÊNCIA

A ideia de deficiência como diversidade ampliou a discussão para vertentes atuais que consideram a interseccionalidade. Desse modo, não dá para pensar os indivíduos compartimentados em caixas separadas por temáticas. A deficiência, assim como qualquer outra característica, não pode ser analisada sem considerar a confluência de papéis que existem em uma única pessoa. Como exemplo, pode-se citar a impossibilidade de um indivíduo conseguir separar em si a experiência de

gênero, étnica, de classe e deficiência em situações distintas, pois se vive como um ser uno (com todas essas identidades ao mesmo tempo).

Cabe, nesta discussão, acrescentar a compreensão sobre interseccionalidade, cunhada por Kimberlé Crenshaw na década de 1980, mas que, de acordo com Akotirene (2022), alcançou popularidade acadêmica em 2001, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, ocorrida na África do Sul. O conceito surge no campo do Direito para mostrar que os tribunais realizavam os julgamentos sem perceber a existência de pessoas que vivem a discriminação por sobreposição ou de forma conjunta. Em entrevista, Crenshaw (2014, *Online*) declara:

Você tem que mostrar que o tipo de discriminação que as pessoas têm conceituado é limitado, porque barra o seu pensamento quando uma discriminação encontra outro tipo de discriminação. Eu queria criar uma metáfora cotidiana que qualquer pessoa pudesse usar para dizer: é muito bom para mim entender os tipos de discriminações que ocorrem ao longo desta avenida, ao longo deste eixo, mas o que acontece quando ele flui para outro eixo, outra avenida?

Assim, fica marcada a complexidade das experiências sociais e das formas de opressão ao considerar as interações simultâneas de múltiplos marcadores sociais, como classe, raça, gênero e deficiência. Ao examinar essas interseções, percebe-se que a experiência de discriminação não é resultado apenas de uma categoria isolada, mas sim da interconexão dessas identidades. No contexto da interseccionalidade entre classe, raça, gênero e deficiência, é crucial reconhecer como as pessoas podem enfrentar múltiplas formas de marginalização. Contudo, deve-se direcionar a atenção para o reconhecimento da interseção como uma nova forma de análise da situação, lembrando que não há hierarquização das opressões, como assevera Davis (2017). Davis (2016) e Akotirene (2022) deixam evidente em seus escritos que o ativismo das mulheres negras desvelou que a discriminação e as desigualdades não podem ser analisadas isoladamente, sendo necessária uma visão ampliada. Essa abordagem é essencial para desenvolver políticas e práticas que verdadeiramente abordem as complexidades das experiências individuais e coletivas.

Quando considerada a condição de deficiência no debate da interseccionalidade, nota-se a emergência de uma nova configuração de análise. No estudo *Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil*, publicado pelo IBGE em 2022, ficam evidentes as desigualdades sociais, nas diversas dimensões,

em que vivem as pessoas com deficiências. Pereira (2008) utiliza os dados da *Women Watch* para afirmar que as mulheres com deficiência são a população que se encontra em maior vulnerabilidade social.

Direcionando o olhar para interseccionalidade nas análises de educação inclusiva, Antunes e Martins (2022) utilizam dados do *Censo de 2010* para afirmar que no grupo de pessoas com deficiência há um padrão de baixa escolaridade e renda, além de uma predominância de indivíduos negros, pardos e indígenas, bem como uma maioria de mulheres, as quais enfrentam uma menor inserção no mercado de trabalho, com uma diferença de 20% em relação aos homens. Diante dessa realidade, as autoras defendem que o debate sobre a educação inclusiva precisa considerar todos esses marcadores sociais, ou seja, a interseccionalidade. Para Antunes e Martin (2022, p. 9), a desigualdade que aparece com ainda mais destaque no grupo de pessoas com deficiência é o mais baixo nível de renda. Assim explicam:

Esse dado aponta para uma condição de vulnerabilidade social que impacta diretamente nas condições de acesso que as pessoas com deficiência e as famílias dessas pessoas têm a bens e serviços que são fundamentais para o seu desenvolvimento. Em muitos casos, a condição de deficiência implica em tratamentos e acompanhamentos rotineiros com profissionais de diferentes especialidades para que as consequências das limitações biológicas em decorrência da deficiência não sejam agravadas. Infelizmente, no Brasil, não temos serviços públicos de saúde que ofereçam condições de tratamento e acompanhamento para essa parcela da população, o que acaba impactando na qualidade de vida desses sujeitos.

Na citação anterior, as autoras destacam a realidade preocupante e desafiadora enfrentada por muitas pessoas com deficiência e suas famílias, no Brasil. Ainda que nas práticas de saúde do país haja um predomínio da visão do modelo médico de deficiência, centrada em ações de normatização e reabilitação, um serviço assistencial pode oferecer melhorias na condição de vida das pessoas. Cabe salientar que o suporte especializado influencia diretamente no desenvolvimento e na qualidade de vida desse grupo. Dito isso, fica evidente que reconhecer a interseccionalidade é crucial para uma compreensão mais completa e sensível das múltiplas dimensões da experiência que considerem não apenas a deficiência em si, mas também as complexas interações com outros marcadores sociais como gênero, raça, classe e sexualidade.

Outra importante consideração que surge de forma mais recente é a compreensão da fluidificação das barreiras, fazendo surgir novas teorias para pensar diversos aspectos da vida humana. No que diz respeito à condição de deficiência, recente teoria tem sido preconizada, a Teoria Crip, “[...] derivado de *cripple*, que, em inglês, significa aleijado. O termo, inicialmente restrito às pessoas com deficiência física, foi expandido e, atualmente, abrange, também, as deficiências sensoriais e intelectual” (Magnabosco; Souza, 2019, p. 6). Segundo Mello (2014), a escolha do vocábulo teve a intenção de deixar clara a conotação pejorativa e agressiva para evidenciar a opressão experimentada pelos sujeitos<sup>16</sup>.

O documentário *Crip Camp: revolução pela inclusão*<sup>17</sup> parece atribuir a experiência de jovens com deficiência em um acampamento de verão nos Estados Unidos, nos anos 1970, como o momento originário da então Teoria Crip. Esse retiro permitiu a experimentação da liberdade e da independência que muitas vezes eram negadas às pessoas com deficiência na sociedade. Ao longo do documentário, explora-se como muitos dos participantes do *Camp Jened* se tornaram militantes e líderes de movimento pelos direitos das pessoas com deficiência. Posteriormente, quando esses jovens ativistas se envolveram em protestos e manifestações em busca de direitos e igualdade para pessoas com deficiência, eles adotaram a palavra como uma forma de afirmar sua identidade e lutar contra a marginalização histórica enfrentada pelo grupo. Eles transformaram um termo negativo em algo positivo, orgulhoso e reivindicativo. Assim, o documentário *Crip Camp* não apenas explora o nascimento da teoria, mas também ilustra como ela foi moldada pela experiência coletiva de jovens com deficiência, ativistas, que se uniram para lutar por direitos, inclusão e igualdade, redefinindo assim o significado da palavra *crip* e empoderando a comunidade de pessoas com deficiência.

Para um melhor entendimento das ideias presentes nessa teoria, é essencial a explicação da sua matriz: a Teoria *Queer*. A teoria *queer* nasce de um movimento

---

<sup>16</sup> Justificativa semelhante foi dada para defesa da denominação “deficiente” no início do movimento do Modelo Social da Deficiência, como descrito por Diniz (2012).

<sup>17</sup> Documentário dirigido por James Lebrecht e Nicole Newnham, produzido pela Higher Ground Productions em parceria com a Netflix, conta a história de um acampamento de verão que acolhia pessoas com deficiência nos anos de 1950, inclusive o diretor da obra, James Lebrecht. Por meio de imagens obtidas naquela época, o roteiro mostra como no acampamento as deficiências não representavam limitações para as experiências dos adolescentes no ambiente. O roteiro cruza imagens antigas com depoimentos atuais para revelar como aquele local acabou sendo o berço para a luta dos direitos das pessoas com deficiência nos Estados Unidos. Em 2021, o filme foi indicado ao Oscar na categoria de Melhor Documentário de Longa-Metragem.

político-subversivo de desconstrução de saberes, práticas e valores relacionadas às questões de sexualidade. Para Mello (2014, p. 49)

A teoria queer questiona as categorizações de sujeitos. Recusa a classificação dos indivíduos em categorias binárias, universais e imutáveis, argumentando que são construídas de maneira complexa, a partir da interseção de múltiplos sujeitos políticos, de posições, critérios ou variações culturais, muitas vezes marcados por processos sociais normalizadores.

Das novas ideias discutidas na Teoria *Queer*, dois aspectos ressoam nas discussões sobre deficiência: a corponormatividade e o corpo abjeto. Para entendê-los, recorre-se às palavras de Mello (2014) que indicam corponormatividade como sendo a existência de um padrão corporal, no qual ser destoante torna os sujeitos inaptos ou incapazes; e corpo abjeto é aquele cujas formas físicas não correspondem aos padrões sociais dominantes. Complementando o entendimento, Magnabosco e Souza (2019, p. 6) dizem:

A caracterização do corpo capaz é, também, situada a partir do potencial para o trabalho: trata-se do corpo apto ao desempenho, submetido aos esforços físicos demandados pelos sistemas de produção – cuja definição tem origem na expansão do capitalismo industrial. Tal historicidade tem sido obliterada, fazendo com que a corponormatividade seja onipresente e assuma contornos de formação disciplinar, tal como aconteceu com a heterossexualidade.

O trecho chama a atenção para a relação entre a concepção de corpo "capaz" e as demandas do trabalho, ao mesmo tempo, em que destaca a importância de reconhecer a historicidade e os impactos da corponormatividade na sociedade. Isso levanta questões importantes sobre inclusão, diversidade e a necessidade de questionar os padrões corporais preconceituosos e exclusivos. A concepção de corpo apto está intrinsecamente ligada aos requisitos físicos exigidos pelos sistemas de produção, que se originaram e expandiram com o capitalismo industrial. Além disso, se faz uma conexão interessante ao comparar essa noção de corpo apto com a corponormatividade. Como visto, o conceito se refere à imposição de padrões corporais socialmente aceitáveis, que frequentemente excluem ou marginalizam pessoas cujas estruturas corporais não se encaixam na média e podem ser vistas como uma forma de controle social e disciplinamento, desenvolvida ao longo do tempo. Para complementar o entendimento, Magnabosco e Souza (2019, p. 6) explicam que se caracterizam

[...] como abjetos todos os corpos ininteligíveis dentro do processo discursivo de construção das identidades, 'cujas vidas não são consideradas 'vidas' e cuja materialidade é entendida como 'não importante'.

A afirmação destaca a desconsideração de corpos que não se encaixam nos padrões socialmente estabelecidos de identidade e normalidade. O termo "abjetos" é usado para descrevê-los, indicando que são considerados repulsivos, indignos de consideração ou tratados como algo a ser evitado. A concepção reflete como as normas culturais e sociais muitas vezes excluem ou estigmatizam pessoas cujas vidas e interação não se encaixam nas categorias tradicionais de "normalidade". A ideia de que não são consideradas como "vidas" sugere que essas pessoas são desumanizadas, o que pode levar a tratamentos injustos e à discriminação.

Diante do exposto, nota-se que a corponormatividade dita padrões não apenas para estipular formas para a estrutura física e estética, mas para determinar também o modo como cada corpo deve funcionar ou se movimentar. O conceito aponta para o enquadramento de todos a um jeito pré-estabelecido de comportamento. A sociedade predetermina como nossas condutas devem ser e sair dessa especificação gera desconforto pelo julgamento ao qual se é, forçosamente, submetido. Taylor (2011), artista estadunidense com deficiência e ativista, em entrevista dada a Judith Butler, narra uma situação que serve como ilustração.

Butler: Você se sente livre para se mover de todas as maneiras que você quer ou poderia?

Taylor: Eu poderia entrar em uma cafeteria e pegar a xícara com a minha boca e levá-la até a minha mesa, mas isso se torna mais difícil por causa dos padrões normalizadores dos nossos movimentos. Isso causa desconforto. Quando eu faço coisas com partes do meu corpo que não são necessariamente as que assumimos que são feitas para aquilo, torna-se ainda mais difícil para as pessoas aceitarem.

Para parte da população, ter um corpo que não segue os procedimentos estipulados faz do sujeito alguém que subverte essa lógica e precise ser desumanizado, gerando a ideia de abjeto. Pela característica conservadora ainda presente na nossa cultura, acredita-se ser mais fácil desconsiderar esses corpos diferenciados do que assumir uma postura progressista de mudança e acolhimento à diversidade.

Diante disso, a Teoria Crip, de acordo com Magnabosco e Souza (2019), posiciona-se de forma mais contestatória do que os estudos da deficiência e relaciona-se com a ideia identitária de forma híbrida, quando a reconhece para fortalecer o posicionamento político e a ampliação de direitos da categoria, ao mesmo tempo, em que é contra-identitária por entender que, ao limitar, promove exclusões. Essa teoria tem ganhado espaço nos últimos anos e, embora ainda não seja muito conhecida no Brasil, é possível perceber a difusão de suas ideias pelo país, a exemplo da defesa do conceito de capacitismo para se referir ao preconceito destinado às pessoas com deficiência.

Mello (2014), em sua dissertação, reconstrói a trajetória do estabelecimento do vocábulo capacitismo, defendendo que este tem raízes na Teoria Crip. A autora utiliza um trecho escrito por Diniz e Santos (2010), em que eles afirmam inexistir em português, até então, uma palavra que significasse a discriminação sofrida pela condição de deficiência, o que evidenciava a invisibilidade social e política do fenômeno. Assim, Mello (2014) propõe o uso do termo capacitismo<sup>18</sup>, uma tradução simples do vocábulo *ableism* já utilizado nos Estados Unidos e na Inglaterra, ancorada em dois argumentos: a urgência em visibilizar a opressão vivida pelas pessoas com deficiência e a segunda, pelo postulado da Teoria Crip de desconstrução das barreiras, com posicionamento crítico sobre a corponormatividade.

Integrando estudos mais recentes, a partir da década de 1970 surgem no campo acadêmico pesquisas sobre pessoas que expressam o desejo de ter uma deficiência, os transficientes. Gavério (2017a, p. 6) descreve esses sujeitos: “Indivíduos que buscam amputar uma parte de si mesmo, que buscam perder um de seus sentidos ou paralisar-se atualmente são concebidos por certa literatura científica como pessoas que estão em discordância com sua própria identidade corporal”. O autor segue explanando:

Tais indivíduos não se sentem bem consigo mesmos a partir de como se percebem na estrutura de seus corpos. Na verdade, eles almejam ter uma estrutura corporal correspondente com sua identidade física e sensorial, isto é, eles buscam se sentir completos, ou íntegros, a partir da incompletude ou desintegração de sua totalidade corporal. Não necessariamente esses indivíduos se reconhecem sob a insígnia do termo 'pessoa com deficiência' somente por buscarem uma

---

<sup>18</sup> Farias (2017) Soares e Ribeiro (2023) afirmam que a introdução do termo "capacitismo" no contexto brasileiro é responsabilidade da antropóloga e pesquisadora surda Anahí Guedes de Mello.

amputação ou formas de usarem legitimamente uma cadeira de rodas (Gavério, 2017a, p. 6-7).

Essa situação ainda é vista como um quadro patológico e as pessoas são diagnosticadas com Transtorno da Identidade da Integridade Corporal.

Efetivamente, os indivíduos que se reconhecem sob esse transtorno não têm como objetivo emular uma corporalidade ou uma identidade politicamente deficiente. A vontade de retirar voluntariamente uma parte de seu próprio corpo acaba sendo um fim em si mesmo para essas pessoas, uma vez que se sentir incompleto em um corpo completo se torna um grande sofrimento e a transformação corporal uma grande obsessão (Gavério, 2017a, p. 7)

Apesar disso, os transcientes não se reconhecem como possuidores de um quadro patológico. Gavério (2017a) mostra que essas pessoas argumentam não reconhecerem a estrutura corporal que possuem, sendo comparados aos transsexuais. Para os transcientes, a luta é por procedimentos cirúrgicos capazes de proporcionar adequação com a forma como veem sua estrutura física. Na pesquisa realizada por Gavério (2017b), foi percebida a existência da ideia de deficiência como corpo incapaz e o desejo dos transcientes consiste na obtenção de uma lesão que transfigure seu corpo para a sua condição de identidade.

Dessa maneira, conclui-se que esse grupo de pessoas percebe a deficiência apenas pensando nas marcas corporais. Parece que impera no imaginário coletivo a deficiência como propõe o modelo médico, como uma tragédia pessoal, e o foco está no corpo disforme. Um ponto interessante é a possibilidade que a nova abordagem traz para a discussão acerca da normatividade imposta à constituição física.

Ainda sobre as temáticas atuais que envolvem a deficiência, vem surgindo uma ideia de hibridização dos corpos, com a criação dos ciborgues. O termo conjuga a área da biônica com a cibercultura, ligando, assim, seres humanos a peças sintéticas capazes de substituir parte de seus sistemas naturais. Kim (2004) explica que o objetivo inicial de conseguir substitutos tecnológicos para pessoas com deficiência era retomar a funcionalidade. Nota-se a presença dos pilares do modelo médico, nos quais a deficiência é entendida como falta e, assim, cria-se forma de reparar o problema. Segundo Kim (2004), desde o início da utilização de peças biônicas conjugadas ao corpo, a indústria cinematográfica difundiu a ideia de que os ciborgues teriam funções melhoradas, atribuindo a ideia de superpoderes. Ressalta-se que

embora simule a funcionalidade de membros ou parte do organismo humano, muitas vezes as próteses ou partes biônicas não simulam esteticamente a parte original, pois seu objetivo não é a mimese do corpo, mas, sim, o desempenho da função (Kim, 2004). Exemplo do exposto pode ser visto nos atletas paralímpicos, nos quais algumas próteses melhoram muito os resultados e em nada se parecem com a parte do corpo substituída<sup>19</sup>. Kim (2004) afirma haver na cibercultura a ideia de melhoria de desempenho e todo investimento dessa área visa à busca de melhores resultados. A preocupação em *performance* lança luz sobre que lógica de princípios e valores está associada essa vertente.

Ainda que se perceba a ideia dos ciborgues atrelada aos paradigmas da deficiência defendidos pelo modelo médico, acredita-se que a situação tem possibilitado discussões sobre o que esperar dos corpos humanos. Parece que nesse novo movimento o objetivo não é apenas deixar o corpo funcionando nos padrões estabelecidos como “normais” e, sim, o foco está em criar possibilidades corporais para além do esperado, artificialmente, o que levanta a hipótese de um caminhar para desumanização. Muito ainda precisa ser discutido e a temática demanda mais estudos e pesquisas sobre o fenômeno.

#### 2.4 O CAMINHAR DA DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

No campo educacional, os debates sobre a deficiência conduziram ao desenvolvimento de pesquisas e houve aumento do interesse sobre o tema quando as discussões mundiais sobre a participação social das pessoas com deficiência passaram a utilizar o argumento do direito das crianças à participação em atividades da rotina escolar. Como se observa nas palavras de Mendes (2006, p. 389), alicerçou-se:

[...] uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências

---

<sup>19</sup> As provas de atletismo paralímpicos, realizadas em cadeira de rodas, são mais rápidas que o tempo das provas equivalentes nas olimpíadas, como mostra a notícia da revista *Superinteressante* (<https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/algum-atleta-paralimpico-ja-superou-um-recorde-olimpico>). Além disso, com o avanço da tecnologia, as próteses estão cada vez mais elaboradas, o que também melhora o desempenho dos atletas. Nos Jogos Paralímpicos de Tóquio 2020, ocorridas no ano de 2021 por conta da pandemia de Covid19, 157 atletas atingiram as melhores marcas do mundo. Além disso, foram estabelecidos mais 299 novos recordes paralímpicos no Japão, como pode ser visto na notícia do site <https://olimpiadatododia.com.br/toquio-2020/378688-toquio-2020-foi-marcado-por-recordes-diversidade-e-protocolos-de-saude/>.

teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.

Instaura-se, portanto, em países europeus e nos Estados Unidos, o princípio da normalização dos sujeitos com a finalidade da utilização de meios normativos “[...] para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis” (Mendes, 2006, p. 390). Assim, as escolas regulares<sup>20</sup> foram abertas para o público que antes estudava em classes especiais ou em ambientes segregados, sendo estabelecida a Integração Escolar. De acordo com Mittler (2003), a integração implicava a adaptação do indivíduo ao ambiente e às práticas escolares já estabelecidas; anos mais tarde, o modelo de inclusão emerge (mesmo que de forma não plenamente efetiva), pressupondo a necessidade de alterações substanciais na estrutura curricular e no ambiente físico da escola.

Muitas legislações brasileiras foram gestadas e/ou promulgadas no período da defesa internacional da inclusão, sem haver uma construção basilar de conscientização da universalização dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil (Mendes, 2006). Dessa forma,

Propostas da inclusão justificadas pela idéia de harmonia da diversidade necessária ao bom funcionamento da sociedade, sem considerar a essência das individualidades e vendo a escola como se fosse uma unidade de transformação social, é uma forma de adaptação que não proporciona formação, porque, de fato, não são superadas as representações da deficiência como inferioridade e incapacidade nem esclarecidas suas determinações constituídas na teia das relações sociais (Silva, 2007, p. 145).

Assim, a realidade educacional brasileira mostra-se como mais uma instância de contradição da sociedade. Se por um lado é fundamentada em legislações e diretrizes com discursos de acolhimento da diversidade, por outro, percebe-se uma prática violenta que segrega, marginaliza e invisibiliza os sujeitos. Ressalta-se que ainda é imperativo, em nossa sociedade, uma forma de pensar o mundo a partir da lógica de padronizações que nos incapacita a entender a deficiência como um dos modos de estar no mundo. Diniz, Barbosa e Santos (2010) afirmam que é considerado dentro da normalidade aquilo/aqueles que se adaptam aos padrões sociais e a um

---

<sup>20</sup> Faz-se a opção pelo termo “regular” como aparece na legislação brasileira. A escola regular é aquela destinada à matrícula de todas as crianças, sem distinção, contrária à ideia de escola especial destinada a pessoas com diagnósticos de deficiência, Transtornos do Espectro Autista e altas habilidades.

funcionamento corporal e de produtividade, sendo que isso impede olhar para a deficiência e reconhecer a opressão social vivida por um corpo que difere da referência estabelecida.

O Modelo Social da Deficiência reivindicou a necessidade de considerar que existem outras formas de ser, outras identidades, como mostrou Diniz (2012). Contudo, no contexto vigente, ainda existe o desafio de desconstruir os padrões pré-estabelecidos que mantêm a estrutura da sociedade organizada em uma hierarquia marcada pelo poderio de apenas uma parcela da população.

A dificuldade de pensar a deficiência como um problema social demonstra o enraizamento do pensamento a pressupostos da Ciência Biomédica pautada na ciência cartesiana, com metodologias de pesquisa nas quais as subjetividades são desconsideradas. Na sociedade atual, a deficiência ainda é vista pela definição dos manuais de saúde, que colocam o problema nos indivíduos. Não se considera que adaptações e um ambiente estruturado podem dirimir os obstáculos e auxiliar na realização de tarefas por uma pessoa que tenha alguma limitação física. Adorno (1995b) assevera que a frieza que se desenvolveu sobre os humanos tornou as pessoas extremamente indiferentes em relação ao que acontece com os demais e, por esta razão, seguimos permitindo atos de violência, neste caso, negação de direitos para com outrem.

No que se refere ao processo de interação com esses sujeitos considerados diferentes, acaba-se por evidenciar um modo de funcionamento humano tido como completamente estranho. Silva (2006, p. 426) afirma que “[...] as pessoas com deficiência causam estranheza num primeiro contato, que pode manter-se ao longo do tempo, a depender do tipo de interação e dos componentes dessa relação”. A autora segue asseverando que

O corpo marcado pela deficiência, por ser disforme ou fora dos padrões, lembra a imperfeição humana. Como nossa sociedade cultua o corpo útil e aparentemente saudável, aqueles que portam uma deficiência lembram a fragilidade que se quer negar. Não os aceitamos porque não queremos que eles sejam como nós, pois assim nos igualaríamos. É como se eles nos remetessem a uma situação de inferioridade. Tê-los em nosso convívio funcionaria como um espelho que nos lembra que também poderíamos ser como eles. Esse potencial, que é real, em vista das trágicas mudanças que nos podem ocorrer, é que nos faz frágeis, uma vez que queremos ser sempre completos e constantes. O que também parece perturbar nos contatos com pessoas com deficiência é o fato de não sabermos como lidar com elas, posto que a previsibilidade é uma forte característica das

relações sociais da contemporaneidade. O estigma, por ser uma marca, um rótulo, é o que mais evidencia, possibilitando a identificação. Quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este, não com o indivíduo. E, assim, idealizamos uma vida particular dos cegos, dos surdos, que explica todos os seus comportamentos de uma forma inflexível, por exemplo: ele age assim porque é cego. Nesse processo de rotulação, o indivíduo estigmatizado incorpora determinadas representações, passa a identificar-se com uma tipificação que o nega como indivíduo. Essas pessoas passam a ser percebidas, a princípio, por essa diferença negativa, o que irá indicar fortemente como elas irão comportar-se (Silva, 2006, p. 427).

Nessa mesma perspectiva, fica marcada a redução das pessoas com deficiência a mero rótulos. Amaral (1998) explica que os indivíduos com deficiência acabam sendo reduzidos à sua condição, sem que se perceba que esta é apenas uma das características de um sujeito, atitude que se denominou como generalização indevida. Ressalta-se, ainda, que há uma redução dos sujeitos àquilo que não conseguem realizar, como se por esta razão eles fossem incapazes de fazer qualquer coisa. No cotidiano, pode-se observar essa situação quando ainda nos deparamos com pessoas que se espantam com o fato de pessoas com deficiência trabalham, estudam e, principalmente, se relacionam intimamente.

Dessa forma, é possível perceber que a convivência com a diversidade permitiria ampliar as referências que facilitariam o processo de diferenciação. Entender as possibilidades de ser humano amplia a noção de diversidade relacionada aos modos de existir. Nas palavras de Crochík (2011), os processos de individuação acontecem quando somos incitados a expressar nossas individualidades enquanto acolhemos e convivemos com a diferença dos outros. Em outras palavras, ambientes plurais proporcionam experiências que mostram inúmeras formas de se expressar e viver, auxiliando na dilatação das possibilidades de representação da humanidade. Apesar disso, compreende-se que a cultura, muitas vezes, impõe uma estigmatização capaz de impedir a experiência entre as pessoas. Como disse Silva (2006), as relações interpessoais deixam de ser diretas e passam a ser a ideia preconcebida do outro. Crochík (2012, p. 42) afirma ainda:

Ao contrário de algumas tendências que defendem que a diversidade é de origem e assim deve se perpetuar, em nossa perspectiva, a educação deve transformar o educando, caso contrário não pode cumprir seus objetivos. Mais do que isso, é por meio da educação, da formação, que podemos ser diversos, diferenciados; sem a formação somos semelhantemente grosseiros, rudimentares, primitivos.

A realidade de boa parte das instituições educacionais revela que houve poucos avanços nesse aspecto. O olhar da comunidade escolar para os alunos com deficiência persiste na busca pelo enquadramento desses sujeitos aos padrões, por encaixá-los ao sistema vigente e aos parâmetros educacionais. Os professores ainda atuam e pensam o espaço escolar com o olhar moderno de escola, no qual é a Ciência (também na visão positivista) que deve trazer respostas e modelos prontos e universais de atuação. Ressalta-se que a crítica feita não se refere à produção científica, mas, sim, à forma como se julga existir uma fórmula básica que pode ser aplicada a todos os contextos, sem considerar as especificidades do ambiente e das subjetividades.

Imbernón (2008) indica que não cabe mais pensar o processo educacional de forma homogeneizadora; é preciso individualizar as práticas, aprendendo a atender ao grupo heterogêneo com a promoção de igualdade de oportunidades. Para isso, é indispensável que a educação institucionalizada se preocupe com a formação dos sujeitos, dando ferramentas para construção das habilidades básicas cognitivas, de socialização e de autonomia. Ainda de acordo com Imbernón (2008), conviver com a diversidade na escola significa ampliar a noção de currículo escolar, mudar completamente a cultura da escola tradicional (tempo de aula, formação de turma, organização de unidades, entre outras medidas), implementar uma cultura de coletividade, retirando a ideia de individualidade e competitividade tão enraizada.

Cabe aqui resgatar um pouco da história da educação de pessoas com deficiência. Para tanto, será retomada a história da deficiência já relatada na primeira seção deste capítulo. Viu-se que, por algum tempo, as pessoas com deficiência não eram reconhecidas como sujeito de direitos e, por essa razão, não havia uma preocupação com sua educação formal. Acredita-se que por esse motivo a literatura educacional menciona esse período como o momento de exclusão e não pertencimento ao panorama educativo, sem discorrer detalhes sobre ele. Os estudos que versam de forma mais específica sobre a educação de pessoas com deficiência evidenciam um processo educativo paralelo ao sistema regular. Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), a estrutura inicial da educação de pessoas com deficiência consistia em ambientes especializados e restritivos, com professores especialistas e com preparo exclusivo para atuação com alunos com deficiência ou dificuldades específicas.

Os professores das turmas de educação regular consideravam os professores que trabalhavam nas turmas de Educação Especial como detentores de uma preparação especial e de uma habilidade especial para o trabalho. Eram uma raça à parte e era visto como inadequado esperar que professores que não tivessem esse preparo e inclinação participassem da educação de alunos em cadeiras de rodas e alunos com dificuldades de aprendizagem. Este tipo de raciocínio defensivo e de rejeição levou à criação do que poderia ser chamado de pequenos prédios escolares para alunos considerados excepcionais dentro dos terrenos das escolas regulares (Karagiannis; Stainback; Stainback, 1999, p. 38).

Fica evidente que as pessoas com deficiência passaram a frequentar espaços educacionais formais, algumas vezes até mesmo a escola regular, mas estavam restritas a ambiente específicos, com profissionais predispostos e convivendo apenas com seus pares. A segregação era bastante evidente, contudo, é preciso considerar o contexto histórico desse momento. Até então as pessoas com deficiência não tinham direito a frequentar ambientes formais de educação e a socialização era limitada ao convívio familiar. Mesmo sendo um ambiente distante do que se julga ideal para os dias atuais, não se pode desconsiderar o avanço que representou esse formato para a educação inclusiva.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) argumentam que, com o passar do tempo, foi-se observando que essa forma perpetuava os estigmas sociais e a rejeição às pessoas com deficiência, trazendo também prejuízos para escolas regulares por reforçar a ideia de uniformidade e homogeneização do ensino nas classes comuns. Assim, teve início a luta pelo que originalmente foi rotulado como “inclusão escolar”, mas, atualmente, conceitua-se esse momento de entrada na escola regular como “integração”. Marchesi (2004, p. 22) afirma:

A ideia de integração esteve estreitamente associada à utilização do conceito de necessidades educativas especiais. As duas formulações são tributárias dos movimentos sociais de caráter mais global que se consolidaram a partir dos anos 1960 e que requeriam maior igualdade para todas as minorias que sofriam algum tipo de exclusão. Dessa perspectiva mais política, a necessidade da integração surge dos direitos dos alunos e é a concretização na prática social do princípio da igualdade: todos os alunos devem ter acesso à educação de forma não segregadora.

Essa vertente estava preocupada em possibilitar o acesso de todos ao ambiente escolar regular, mas o objetivo não era limitado à presença. Marchesi (2004) destaca que o principal foco do movimento era educar as crianças na escola regular

por intermédio da integração. O autor aponta como principais vantagens da nova perspectiva o fato de ampliar a socialização de toda a comunidade escolar, o que se mostrou benéfico pela possibilidade de desenvolver, em todos os alunos, atitudes de solidariedade e respeito, além de dilatar o olhar para a diversidade, dentro das classes regulares.

Por fim, nos últimos anos da década de 1990, em resposta à pressão de diversos movimentos sociais, emergiu o paradigma atual da educação inclusiva. É fundamental ressaltar que essa abordagem não substitui a anterior; elas passam a coexistir no conjunto de seus princípios. Para Stainback e Stainback (1999, p. xi)

Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todos recebem educação e frequentam aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades, recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades [...] é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.

Observa-se que a mudança principal trazida pelo modelo de inclusão é o entendimento de que são necessários ajustes na escola para o atendimento às especificidades dos estudantes. A efetiva participação e o convívio colaborativo entre os membros da comunidade escolar são a base de sustentação dessa proposta. Embora a alvorada desse novo pensamento tenha ocorrido há mais de 20 anos, ainda estamos em processo de construção. Acredita-se que o conceito de educação inclusiva proposto ainda é uma meta a ser alcançada, o horizonte que se deseja conquistar.

Januzzi (2012, p. 10-11) sintetiza algumas concepções de propostas de educação para pessoas com deficiência no fluxo da educação regular que ocorreram no Brasil.

Sumariamente, podem-se dividir as concepções em três grandes blocos:

A – As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Médico-pedagógica e A2) Psicopedagógica.

B – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema: B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão.

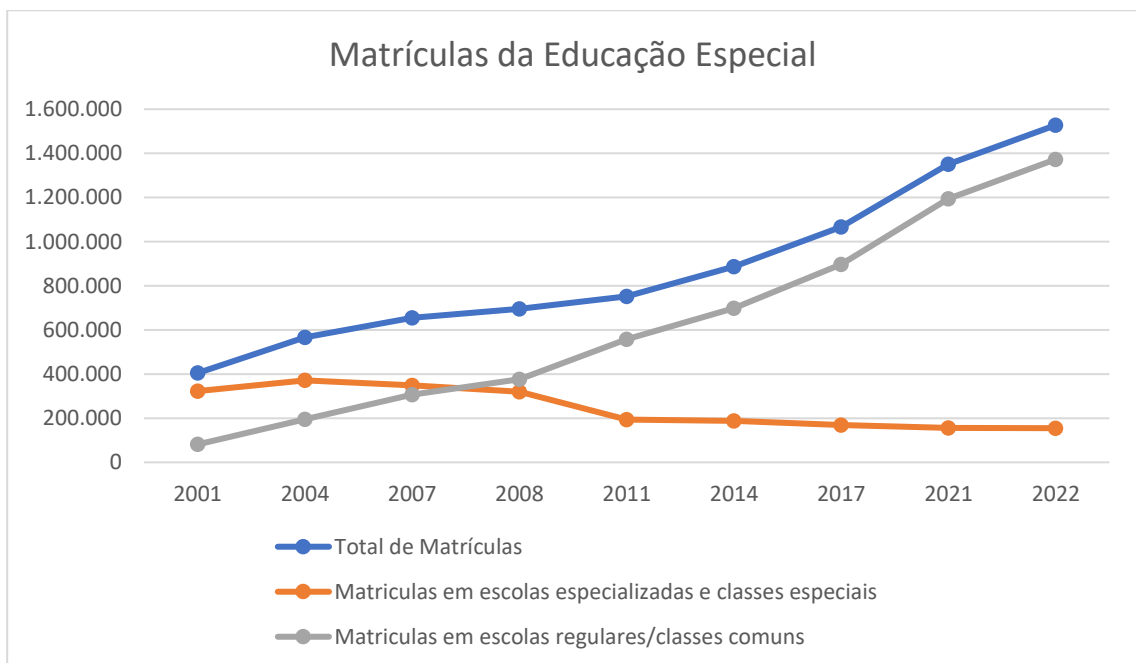
C – A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto.

Descrevendo cada um dos blocos definidos por Januzzi (2012), nas concepções do grupo A estão as médico-pedagógicas, com foco nas causas físicas, neurológicas e mentais da deficiência, e as psicopedagógicas, com a influência de teorias de aprendizagem psicológicas na educação, enfatizando métodos e técnicas de ensino. A compreensão da deficiência, especialmente a mental, tornou-se fortemente ligada ao coeficiente intelectual (QI) e ao desempenho escolar. A autora também menciona o movimento da Escola Nova, ressaltando a importância da escola e dos métodos de ensino. As concepções agregadas ao Bloco B estão divididas em duas partes: B1- estão aquelas que se preocuparam demasiadamente com o contexto, focando os esforços para que as pessoas com deficiência se adequassem ao mercado de trabalho e pudessem ser produtivas; B2- as que colocavam o ambiente educacional como único setor de inserção social. Esta última é novamente repartida em duas perspectivas: a da integração e da inclusão. Por fim, a perspectiva educacional do Bloco C, definida por Januzzi (2012), desenvolvida a partir dos anos 1980 com base no marxismo e no materialismo histórico-dialético, considera a educação uma mediação para a transformação social; enfatiza a importância da qualidade do ensino para pessoas com deficiência e busca inseri-las na sociedade, reconhecendo que a mudança desejada depende de transformar a organização social injusta. Além disso, essa abordagem promove a responsabilidade da escola em compreender as necessidades individuais dos alunos e utiliza métodos e técnicas adequados para capacitá-los a compreender e transformar a realidade, ultrapassando a mera disputa de métodos de ensino.

Ao longo de toda essa trajetória, um dos principais avanços alcançados se refere ao número de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Como se pode constatar no Gráfico 1, o quantitativo de pessoas com deficiência cresce

gradativamente, bem como a matrícula em escolas regulares, em detrimento das instituições especializadas ou classe especiais. O Inep utiliza o termo Educação Especial para se referir aos estudantes com deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades, e embora o gráfico tenha autoria própria, utilizou-se o termo Educação Especial por ser o adotado nos resumos dos resultados publicados pelo Ministério da Educação (MEC). Destaca-se que em 2008, ano de implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, há a inversão do quantitativo de matrículas, passando a ter mais alunos da Educação Especial em escolas regulares do que nas classes especiais.

**Gráfico 1** – Evolução do quantitativo de matrículas da Educação Especial



Fonte: Censo da Educação Básica do INEP (2001-2022).

[Gráfico em linhas demonstrando a evolução do quantitativo de matrículas da Educação Especial. O eixo X marca os anos de 2001, 2004, 2007, 2008, 2011, 2014, 2017, 2021 e 2022. O eixo Y inicia em 0 e aumenta a cada 200 mil, chegando a 1 milhão e 600 mil. No centro do gráfico, há três linhas de cores diferentes. A linha azul representa o total de matrícula: inicia no ano de 2001 marcando 400 mil, em 2004 fica próxima a 600 mil, em 2007 um pouco acima da marca de 600 mil, em 2008 situa-se entre 600 mil e 800 mil, em 2011 atinge a marca de 800 mil, em 2014 um pouco acima de 800 mil em 2017 um milhão em 2021 um milhão e 400 e em 2022 quase alcança a marca de 1 milhão e 600 mil. A linha laranja se refere as matrículas em escolas especiais inicia no ano de 2001 um pouco abaixo de 400 mil, em 2014 há uma leve subida, mas se mantém próximo à marca dos 400mil, em 2007 uma leve queda ficando aproximando-se da linha dos 200 mil, em 2008 praticamente se mantém, em 2011 cai para 200 mil, em 2014 segue igual, em 2017 marca pouco abaixo de 200 mil, em 2021 desce um pouco mais, em 2022 marca um pouco abaixo de 200 mil. A linha cinza que representa as matrículas em escolas regulares/ classes comuns se inicia em 2001 um pouco acima de zero, em 2004 atinge a marca de 200 mil, em 2007 ultrapassa os 200 mil, mas não chega a 400, em 2008 está muito próximo do 400 mil, em 2011 segue em crescimento aproximando-se da marca de 600 mil, em 2014 ultrapassa 600 mil, em 2017 ultrapassa 800 mil, em 2021 atingir 1 milhão e 200 mil, em 2022 a marca um milhão e quatrocentos mil].

Apontando as contradições e propondo questionamentos que conduzam a um pensamento crítico, Crochick, Costa e Faria (2021) reconhecem a importância do crescimento do número de matrícula de estudantes com deficiência na escola, porém, sinalizam que os dados não conseguem mostrar como as pessoas com deficiência ainda seguem sendo excluídas dentro do espaço escolar. É preciso tensionar o diálogo para ser possível pensar nas incoerências existentes. Os autores defendem ainda a urgência de repensar os paradoxos do modelo atual de inclusão, para ampliar o entendimento de educação e não focar apenas no que é aparente (quantitativo), desvelando o pano de fundo da situação que mantém o distanciamento e a exclusão das pessoas que frequentam o mesmo espaço físico. Cabe considerar também a existência de um número significativo de pessoas que continuam segregadas em escolas especiais, como indica o Gráfico 1.

Recentemente, Piccolo (2023) propôs o abandono da ideia de educação inclusiva ao introduzir a defesa do conceito Educação Acessível, em suas palavras:

Ao realizar devido suggestionamento, não estamos compactuando com quaisquer raciocínios e matizes que reverberam a segregação institucional como possibilidade primeva/adequada de atendimento ao público-alvo da Educação Especial. Muito pelo contrário. Defendemos que a presença de estudantes com deficiência nos espaços escolares correntes é componente fundamental do desenvolvimento psíquico do coletivo dos estudantes, dado que permite a criação de inéditas zonas de aprendizagem, as quais ampliam e dinamizam as possibilidades de intervenção social; ademais, a permanência desse público no ambiente escolar regular enriquece as relações humanas como um todo. Uma escola sem a presença de pessoas com deficiência possui menor capacidade projetiva de plasmar a transformação espacial/atitudinal/relacional como parte do processo humano de estar no mundo. Nesse sentido, o que é aqui objetivado não se consubstancia na ação de aceitar ou tolerar as pessoas com deficiência nos espaços coletivos, mas de tomar o conhecimento manifestado mediante sua relação com o mundo como parte do patrimônio histórico-cultural da humanidade. Esta é uma obra que condena tanto a normalização como a inferiorização e o esquecimento desses sujeitos, um ato afirmativo desses corpos, experiência e inteligência, fenômeno que escapa na projeção inicial coberta pelo conceito de inclusão. Em virtude desses elementos, entendemos que as fissuras manifestas hodiernamente pela utilização do conceito de inclusão carecem ser reordenadas pelo emprego de uma noção integrativa mais vigorosa e radical na valorização expressa pela diferença da deficiência (Piccolo, 2023, p. 3).

Para isso, o autor examina historicamente a origem e o desenvolvimento do conceito de inclusão, desde seu significado original até os dias atuais, dando destaque às lacunas na compreensão do conceito, resultantes das contradições inerentes à sua formulação inicial. Ao levantar a mudança do paradigma, ele explica que o conceito de acessibilidade tem se mostrado mais adequado por expressar de forma radical a essencial transformação do ambiente para o atendimento a todas as pessoas. Clarifica ainda que o debate sobre um ambiente acessível subtende a organização para facilitar o desenvolvimento e a participação dos indivíduos. Esmiuçando suas ideias, esclarece:

No que se refere à educação escolar, principal área de nossa atenção, essa se faz acessível quando a estrutura física, os métodos e os compostos atitudinais se transformam no sentido de garantir aos estudantes com deficiência que se apropriem do saber historicamente acumulado pela humanidade e vivenciem o conjunto de relações componentes desse universo – elementos que perpassam pela implantação de rampas, banheiros acessíveis, pisos táteis, mas não se limitam isso, na medida em que compreendem a utilização de tecnologias assistivas, quando necessárias à adequação curricular, político-pedagógica e didática, quer pela diferenciação, quer pela universalização do processo de aprender (cabendo citar aqui exemplos como o Planejamento Educacional Individualizado, o Desenho Universal da Aprendizagem, o Ensino Colaborativo, entre outros importantes componentes pedagógicos). Isso tudo sem esquecer a valorização da experiência da deficiência como parte do patrimônio histórico-cultural da humanidade, do emprego da Libras, do braile e da construção de diálogos que não visualizem a deficiência sob a perspectiva do déficit, pois, se assim for, o corrigir acabará por preceder o educar, tornando a Educação Especial não uma modalidade do ensino regular, mas uma espécie de ortopedia mental. Escola acessível é aquela na qual todos aprendem e que produza, para nos valer de uma máxima de Saviani (2003), direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, independentemente de suas especificidades, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Esse é o desafio proposto (Piccolo, 2023, p.13-14).

Como é possível notar, a proposta apresentada não envolve somente uma mudança léxica, implica a atribuição de um novo significado à essência do conceito. Tal proposta coloca de forma implícita um novo posicionamento diante da questão e parece tornar mais concretas as ações educacionais. Acredita-se que a proposta tem o potencial de conferir novos sentidos para inclusão e de auxiliar na construção de uma sociedade mais igualitária e libertária.

Após explorar a concepção de deficiência e a relação com a educação ao longo deste capítulo, é evidente que a compreensão das concepções educacionais é fundamental para a construção de um ambiente inclusivo, equitativo e acessível. O próximo capítulo tem como foco a formação de professores, um componente essencial no processo de transformação educacional. O debate mostra como é basilar ampliar a concepção de formação e como esta desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva.

### 3 DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pane no sistema, alguém me desconfigurou  
 Aonde estão meus olhos de robô?  
 Eu não sabia, eu não tinha percebido  
 Eu sempre achei que era vivo  
 Parafuso e fluído em lugar de articulação  
 Até achava que aqui batia um coração  
 Nada é orgânico, é tudo programado  
 E eu achando que tinha me libertado

Pitty

*Admirável chip novo*

Este capítulo discutirá a formação de professores, sem perder de vista que esse aspecto constitui apenas uma das diversas dimensões desses profissionais. Nos dias atuais, é comum iniciar apresentações informando as profissões exercidas, evidenciando que o exercício profissional assume destaque na identidade social. Contudo, reconhecemos que a constituição de uma pessoa é complexa e envolve uma interação intrincada de diversos elementos. Embora aqui se discuta o recorte profissional, é crucial compreender o emaranhado de fatores que influenciam essa formação.

Horkheimer e Adorno (1973, p. 48) destacaram a esfera social como a basilar, porém, não exclusiva, para o entendimento dos indivíduos, afirmando que antes da consciência de si, há a representação de determinados papéis de semelhança com os outros. Os autores argumentam:

Inclusivamente, a pessoa é, como entidade biográfica, uma categoria social. Ela só se define em sua correlação vital com outras pessoas, o que constitui, precisamente, o seu caráter social. A sua vida só adquire sentido nessa correlação, em condições sociais específicas; e só em relação ao contexto é que a máscara social do personagem também é um indivíduo.

É possível notar que não se pode reduzir uma pessoa a um único aspecto da vida e nem afirmar um elemento particular como fator decisivo nas ações dos seres humanos. Todos carregam em si complexidade de influências que vão sendo moldadas na medida das interações com o meio. Pode-se comparar a situação à confecção de uma roupa. Inicialmente, um emaranhado de fios vai sendo manuseado e, gradualmente, suas linhas se entrecruzam, formando as tramas essenciais para

constituir um pedaço de tecido. Esse processo continua até que se transforme em um traje apropriado para uma situação específica.

Embora o foco do capítulo seja discutir a formação de professores, não se cogitou reduzir a discussão ao aspecto meramente técnico contido no processo formativo profissional. A primeira subseção deste capítulo compreende o embasamento teórico e a construção conceitual do arcabouço fundamental desta tese. Assim, foram explorados os principais conceitos que serviram como pilares para a análise do que se compreende por formação e educação, com apresentação de argumentos, provenientes dos autores que permeiam toda a discussão desenvolvida ao longo deste trabalho. Em seguida, é feita uma discussão sobre as normativas legais que versam sobre a educação inclusiva, com destaque para as que se referem especificamente à formação de professores, atravessada por princípios teóricos que fundamentam a perspectiva da inclusão educacional.

### 3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO

A capacidade de pensar é uma das principais características da espécie humana. Desenvolvemos o pensamento, com ou sem intencionalidade, à medida que nos relacionamos com a sociedade em seus mais diversos ambientes. Com isso, a humanidade sempre visou desvendar os mistérios da natureza para dominá-la. Adorno e Horkheimer (2006), na obra *Dialética do esclarecimento*, explicam como a busca do esclarecimento, definido por eles como o processo de superação da ignorância, no qual as pessoas se libertam do medo do desconhecido, levou a humanidade a uma condição de alienação ainda maior. O projeto iluminista acreditava na difusão do conhecimento como a única forma para o avanço da sociedade, contudo, o sistema capitalista transformou tal intento em uma lógica de capital. Para Adorno e Horkheimer (2006), o esclarecimento propagou a concepção de que apenas através da ciência seria possível explicar, controlar e dominar a natureza e, então, tudo passa a ser regido pela razão científica com o intuito de conceber formas de subordinação. A crítica dos autores não se refere aos saberes produzidos pela ciência, mas, sim, ao uso irrefletido da produção de conhecimentos na dominação dos seres humanos.

De acordo com Adorno e Horkheimer (2006, p.17),

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver mitos e substituir a imaginação pelo saber.

Como exposto, a ação humana em busca de dominar e controlar os fenômenos naturais acabou por supervalorizar a técnica, o modo de produção científico e as formas de utilização desses conhecimentos para submissão de uns aos outros e, assim, poder e conhecimento passaram a ser vistos como sinônimos. Dessa maneira, “[...] o esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los.” (Adorno; Horkheimer, 2006, p. 21). A manipulação da natureza vai se dando à medida do aperfeiçoamento das técnicas e, com isso, os resultados e objetivos a serem alcançados assumem o protagonismo nas ações, em resposta à racionalidade técnica. O esclarecimento almejado no projeto Iluminista se transforma em mero avanço tecnicista que dificulta ou impede as pessoas de pensarem por si e refletirem sobre a realidade que as cerca.

À medida que o Iluminismo trouxe para o centro do mundo o ser humano e não mais as divindades míticas, o indivíduo deixou de se perceber como pertencente ao meio, subordinando tudo aos fins lucrativos. Em outras palavras, a dominação social passa a ser naturalizada conforme os seres humanos são colocados como parte da natureza a ser dominada e aquele que alcança a ilusão da neutralidade científica falsamente se aparta da realidade e subjuga os demais. Para Adorno e Horkheimer (2006, p. 24), “O esclarecimento sempre simpatizou, mesmo durante o período do liberalismo, com a coerção social”. Parece que no processo de dominar a natureza, na busca de vencer as superstições, aumentar a produção e ter meios para construir uma sociedade mais justa, a humanidade se afastou do projeto inicial e, arrastada pelo sistema econômico, transformou a cultura em mercadoria.

Por ser através da cultura que se realiza a perpetuação do conjunto de símbolos e valores compartilhados pela sociedade, o sistema capitalista logo controlou a produção desse setor, instituindo o que Adorno e Horkheimer (2006) definiram como Indústria Cultural, uma vez que coisificar a cultura permite a mercantilização em grande escala. Segundo Gomes (2012, p. 133), é a Indústria Cultural que “[...] manipula as necessidades sociais através de um processo de

‘integração e assimilação voluntária’ das pessoas em uma suposta ‘ordem’ estabelecida, como se fosse única”. Portanto, foi necessária a criação de mecanismos facilitadores da difusão extensiva desses pressupostos e, assim, perpetuar os valores na sociedade vigente. Os meios de comunicação de massa assumem a função de divulgar e facilitar a adaptação e a submissão às regras impostas e o bem cultural padronizado é transmitido rapidamente a todos que prontamente o apreendem. Com o intuito de incentivar o consumo aligeirado, a Indústria Cultural apresenta o objeto atrelado a um significado que lhe é conveniente, sugestionando ações automatizadas que retiram a capacidade de reflexão do espectador, que vai sendo induzido a aceitar sem questionar. Como mostrou Adorno (2020, p. 108), até nos momentos de tempo livre, em que se prejulga a existência de uma liberdade de escolhas, há imposições determinadas pela Indústria Cultural: [...] as pessoas não percebem o quanto não são livres lá onde mais livres se sentem, porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída delas”.

O episódio *Quinze milhões de méritos*<sup>21</sup> da série *Black mirror* ilustra o funcionamento da Indústria Cultural descrito por Adorno e Horkheimer. Como visto, há um mecanismo que visa padronizar e homogeneizar a cultura, transformando-a em um produto de consumo de massa. Essa cultura padronizada cria uma falsa sensação de escolha e liberdade, mas, na realidade, limita o pensamento crítico e mantém as pessoas sob controle. Na produção audiovisual mencionada, pessoas estão presas em um ambiente com ciclo de trabalho alienante na produção de energia e, em troca, recebem uma moeda virtual, chamada de "méritos". Essa moeda é usada para acessar produtos e entretenimento, cuidadosamente projetados e controlados. Na trama, a participação das pessoas em programas de talentos é vista como uma possibilidade de liberdade que se mostra ilusória, uma vez que, na prática, não parece haver escape do sistema manipulador. A situação fica evidenciada quando uma talentosa jovem exhibe sua habilidade vocal e acaba sendo transformada em uma figura sexualizada para atender aos desejos do público, numa forma de manter a audiência cativa. O protagonista que ajudou a garota a se apresentar na atração

---

<sup>21</sup> Sinopse do episódio: “O capítulo acontece em um ambiente ficcional, onde as pessoas que aparecem na história são obrigadas a gerar eletricidade pedalando bicicletas ergométricas, enquanto recebem uma moeda chamada "Méritos". A trama segue a vida de Bing (Daniel Kaluuya), que passa por uma transformação significativa ao cruzar com Abi (Jessica Brown Findlay), uma colega de pedalada. Convencido do talento singular dela para o canto, ele a auxilia a participar de um concurso de talentos, na esperança de libertá-la do ambiente opressor em que vive”.

televisiva se revolta com a situação e se rebela contra o sistema. A crítica feita por ele é transformada em mercadoria, inclusive com a conversão do discurso de resistência em mero programa de entretenimento e do instrumento utilizado para ameaçar o sistema a um item de venda, demonstrando a falta de espaço para uma resistência genuína na estrutura. O episódio ilustra como a indústria cultural controla e dirige as aspirações e desejos das pessoas, criando uma cultura de consumo superficial que não oferece uma saída real para a opressão.

Para completar o entendimento, Vilela (2007, p. 232; 233) argumenta:

O indivíduo de Adorno, sob o império da Indústria Cultural, que é permanente sob as novas roupagens resultante da ideologia da sociedade, influenciada pelo avanço das novas tecnologias da informação, perdeu o que há de essencial no humano – a capacidade de subjetivação, de solidariedade, de respeito; perdeu a dignidade.

Da mesma forma, a capacidade de fazer experiências também é colocada em processo de extinção na sociedade. Segundo Benjamin (1994a), com a racionalidade técnica hipervalorizada, o saber da ciência positivista é o único admitido para instrumentalização dos indivíduos e, com isso, a humanidade oblitera a experiência. Alguns dos aspectos promotores do declínio dessa aptidão são elencados por Benjamin (1994a): o primeiro se refere à perda da autoridade dos mais experientes, com o enaltecimento exclusivo do saber científico. O conhecimento adquirido ao longo da vida, por meio das experiências, deixa de ser reconhecido e valorizado. Em seguida, a passagem da humanidade por períodos de guerra obrigou a existência a situações de miserabilidade, cujas lembranças são evitadas por revivificar o horror: “[...] os livros de guerra que inundaram o mercado literário não continham experiências transmissíveis de boca em boca” (Benjamin, 1994a, p. 115). Outra razão aludida pelo autor é o fato de as experiências terem caráter subjetivo, o que impossibilita a replicação e dificulta a comprovação da veracidade das suas argumentações, condição em extrema oposição ao saber produzido pela ciência positivista que prima pelo controle e repetição das ações. A experiência perde espaço, também, com o desenvolvimento da tecnologia e seu uso indiscriminado, “[...] porque não é uma renovação autêntica que está em jogo e, sim, uma galvanização” (Benjamin, 1994a, p. 115). Por fim, a ascensão da arquitetura de vidro com o princípio da transparência e exposição massificada que devassa o âmbito privado: “o vidro é em geral inimigo do

mistério” (Benjamin, 1994a, p.117), não permitindo espaço para suposições, devaneios e demais ações da esfera do imaginário.

Como é possível perceber, a Indústria Cultural é a principal difusora de todos os principais aspectos listados por Benjamin. Adorno (1995b, 1995c, 1995e, 2020) sustentou, em muitos escritos, a imprescindibilidade da experiência para a mudança de postura dos indivíduos e avanço da sociedade, por entender que “[...] o defeito mais grave com o que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência” (Adorno, 1995c, p. 148). Essa impossibilidade limita o pensamento, em especial, o caráter crítico capaz de impulsionar mudanças significativas,

[...] pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. **Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais.** Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a **educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação** (Adorno, 1995c, p. 151, grifos nossos).

Tanto Benjamin (1994a), quanto Adorno (1995c), indicam a emancipação por meio da formação ancorada na experiência, isto é, como o caminho para saída da submissão da Indústria Cultural. De acordo com Benjamin (1994a), reconhecer a situação de pobreza de experiência pela qual passa a sociedade pode se tornar algo positivo pela necessidade da reconstrução inerente à situação pós-destruição. Assim, parece indicar uma perspectiva otimista diante do cenário avassalador de miséria social; mesmo com a comprovação da realidade, o autor indica que é possível trilhar novos rumos e aproveitar a devastação para plantar novas sementes por meio da formação ancorada na experiência. Adorno (1995c) parece também indicar a emancipação como um possível caminho.

Para uma melhor compreensão da situação é essencial entender que, para Adorno (1995c), emancipação pode ser sinônimo de conscientização, uma vez que faz referência à atividade de reflexão sobre a realidade em que se vive. Detalhamento mais esmiuçado dessa analogia pode ser vista na explicação de Maar (2003, p. 472): “[...] a emancipação como ‘conscientização’ é a reflexão racional pela qual o que parece ordem natural, ‘essencial’ na sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva da

sociedade”. Então, as contradições da sociedade não são meros cenários das situações, mas, sim, elementos constitutivos da realidade, elementares para compreensão dos fenômenos acerca dos seres humanos.

Correia (2015, p. 55) destaca que em todos os trabalhos publicados na coletânea *Educação e emancipação*, Adorno discutiu a relação existente entre os conceitos com afirmações que mostram como a emancipação só pode ser construída mediante uma educação política capaz de romper a “[...] subserviência da teoria tradicional”. Nos textos, Adorno parece fazer questão de sobressaltar a emancipação como elemento central para uma educação crítica e reflexiva sobre as contradições existentes em nossa sociedade, como se percebe na seguinte afirmação: “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para contradição e para a resistência” (Adorno, 1995e, p. 183).

Vale lembrar que Adorno (2010, p. 9) define formação como sendo “[...] a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. É importante dizer que em muitas traduções é utilizado o termo “formação” para expressar a concepção do autor, mas de acordo com Correia (2015), a palavra em alemão seria mais bem traduzida como “formação cultural”, exatamente por não poder ser dissociada da cultura. Dessa forma, fica explícita, no conceito elaborado por Adorno (2010), a mediação entre indivíduo/sociedade e espírito/natureza. Na definição apresentada, há um entendimento do caráter duplo intrínseco da verdadeira formação, aquela capaz de possibilitar conformação e liberdade. Viver em sociedade de forma emancipada requer aprender os valores e normas comuns de modo a adaptar-se e, ao mesmo tempo, pensar por si e questionar os pressupostos do mundo administrado.

A Indústria Cultural, para se manter dominante, disseminou a concepção de formação sem considerar a relevância do segundo item, cujo peso valorativo não é de um complemento. Como mencionado, com a propagação da valorização da racionalidade técnica e do saber como ferramenta de dominação, a indústria cultural reduziu a formação ao mero acúmulo de saberes relacionados à instrumentalização. Dessa maneira, a formação converte-se na manutenção do espírito alienado,

resultando em pseudoformação<sup>22</sup>, na qual predomina a racionalidade instrumental voltada à adaptação e o conformismo às condições sociais em vigência.

Para Adorno (2010), a formação cultural atualmente em voga pulverizou um “espírito alienado” que transfigurou a cultura em uma mercadoria a ser adquirida, como algo que se finaliza ao ser alcançada, sem questionamento ao que está posto, apenas em conformidade com a realidade, aceitando-a passivamente. Com isso, a sociedade passou a exaltar o conhecimento como uma moeda de troca e, concomitantemente, a valorização da hiperespecialização e o acúmulo de informações sobre um determinado assunto, sem que necessariamente se converta numa reflexão sobre o contexto real por trás dos fenômenos. Além disso, os fenômenos da alienação impedem as pessoas de serem aptas à experiência. Por possuir as características supracitadas, Adorno (2010) indica que a formação oferecida pela sociedade é, na verdade, uma pseudoformação, uma vez que também incentiva a concepção do conhecimento como um bem que serve a uma demanda mercadológica, bloqueando as condições de experiências com a realidade social capaz de propiciar pensamentos conscientes e reflexivos.

Petry (2015, p. 461) apresenta-se em consonância com a discussão anterior, ao enunciar que

A semiformação se revela, assim, como uma forma de bloqueio para a realização de uma experiência, na medida em que impede que o sujeito mantenha uma relação viva com a cultura e fazendo com que ele estabeleça uma ligação parcial com os produtos a que tem acesso, o que acaba por contribuir com a reificação da consciência.

Como já supramencionado, a pseudoformação é a realidade presente na sociedade. Nos escritos de Adorno (2010), evidencia-se que a formação com os princípios defendidos por ele só seria possível em uma sociedade emancipada, levando a compreender o caráter ideológico que isso assume atualmente. Para o autor, é preciso reconhecer que “[...] sem dúvidas, na ideia de formação cultural, necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem status e sem exploração” (Adorno, 2010, p. 13). Tal realidade ainda é utópica no momento presente e deve-se pensar a formação como um objetivo a ser perseguido, uma bússola que indica o rumo a seguir. Petry (2015) mostra ainda como são simplistas as afirmações

---

<sup>22</sup> No texto traduzido para o português, foi utilizado o termo semiformação; aqui faz-se a opção por pseudoformação por acreditar que o prefixo pseudo representa melhor a ideia de uma “falsa formação” enquanto “semi” é comumente utilizado para ideia de incompletude.

que apontam a formação como o caminho exclusivo para a transformação da realidade:

Desse modo, apelar unicamente para a formação como condição de transformação da realidade seria algo ingênuo. Contudo, tampouco se deve abrir mão da formação, ainda que para isso seja preciso enfrentar as tendências que a ela se opõe e que estão, justamente, dirigidas contra a formação de uma consciência capaz de pensar a relação entre o sujeito e a realidade (Petry, 2015, p. 460).

Como visto, a formação é essencial para oportunizar avanços e questionamentos sobre a realidade, contudo, há uma limitação do seu desenvolvimento em nossa sociedade, uma vez que a organização social, principalmente a econômica, impede sua realização.

Na argumentação de Adorno (1995e), a educação, um dos elementos da formação, deve estar focada em promover uma consciência verdadeira. Como já sinalizado, é importante que se atente ao caráter contraditório existente na nossa sociedade e não seria diferente encontrá-lo, também, na discussão sobre Educação. Adorno (1995c, p. 143-144) defende então a necessidade de entendermos que ela precisa favorecer a formação de sujeitos que aprendam a se adaptar, mas também, a fazer a contraposição e ser resistência.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Vilela (2007, p. 233), explicando sua compreensão sobre o pensamento de Adorno, mostra que

No texto dedicado à análise da Indústria Cultural e da semiformação, ele [Adorno] aponta que a Educação deve ser uma arma de resistência contra a força dessa indústria, na medida em que permita o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvendarem as contradições da vida social e se capacitarem para o exercício de resistência da cultura verdadeiramente humana, contra a cultura banalizada da e pela Indústria Cultural.

Reconhecendo as contradições existentes em nossa sociedade, tendo compreendido a concepção de formação e de educação adotadas neste texto, será dado um foco específico para formação inicial de professores, tendo em vista o objetivo desta pesquisa.

### 3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Conforme já exposto na introdução desta tese, Educação Especial e Educação Inclusiva são, muitas vezes, vistas como conceitos sinônimos, principalmente devido às respectivas historicidades. Serão retomados aqui alguns marcos para evidenciar a relação existente, notando as idiosincrasias e a relação com a formação de professores no território nacional. Relembra-se que a discussão sobre um princípio educacional e igualitário para todos foi intensificada na década final do século XX. Esta pauta foi uma das principais na Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990, que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos. O documento apresenta os dados da época sobre as desigualdades ao redor do globo e propõe um comprometimento internacional diante da melhoria da situação. Quatro anos depois, em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial se concentrou na temática do acesso à educação de qualidade para as pessoas com necessidades educativas especiais (nomenclatura do documento). O Brasil enviou representantes para ambos os eventos e como nação assumiu o compromisso de implementar políticas públicas voltadas a assegurar a educação igualitária e de qualidade para todos. Para comprovar a responsabilidade assumida, o país criou uma série de atos legais e normativos, ratificando os princípios já descritos na Constituição Federal do país, datada de 1988.

Para demonstrar o comprometimento com os pactos estabelecidos no âmbito internacional, o Brasil reformulou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (ainda em vigência), elaborou, desde então, Planos Nacionais de Educação (PNE), com metas pensadas para avanços em direção a uma educação igualitária e, assim, estruturou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 2 – 2001. Posteriormente, alinhando-se ao princípio inclusivo, promulgou a Lei Nº. 10.845/2004, que estabelece o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado para Pessoas

Portadoras<sup>23</sup> de Deficiência e em 2008 e foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), onde se define que

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil. Secretaria de Educação Especial, 2008).

A definição norteia os argumentos utilizados neste texto, uma vez que evidencia o aparecimento de conceitos importantes que serão discutidos ao longo desta seção. O debate em torno da educação inclusiva ganha destaque ao ser abordada como uma formação essencial para acolher e conviver com a diversidade humana, além de ser indissociável da justiça social e dos direitos humanos. Essa abordagem vai além das fronteiras da educação, transcendendo as questões de ensino e aprendizagem no âmbito intelectual, pois se configura como um verdadeiro processo de humanização e oportunidade para retificar as desigualdades enraizadas na sociedade. A educação inclusiva se posiciona como um instrumento para não somente promover a equidade, mas também reparar as disparidades sociais produzidas historicamente.

Na PNEEPEI, foram considerados os avanços que os movimentos sociais galgaram para uma educação de qualidade acessível a todos. O documento estabelece objetivos que incluem a reorganização dos sistemas de ensino para possibilitar acesso, recursos pedagógicos, eliminação de barreiras arquitetônicas, adequação de instalações, mobiliário e demais equipamentos, visando à promoção da inclusão (Brasil. Secretaria dos Direitos Humanos, 2007). Com o intuito de efetivar alguns objetivos da política, em 17 de setembro de 2008 foi publicado o Decreto n. 6.571, conhecido como Decreto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nele ficaram estipuladas as diretrizes para a oferta desse serviço às pessoas com deficiência; ademais, as escolas devem realizar a matrícula de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades tanto em classes comuns, quanto no AEE disponibilizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que se referem a “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil. Decreto 7.611, 2011, p. 1).

---

<sup>23</sup> Nomenclatura do documento.

No contexto brasileiro, diversas publicações foram feitas com o propósito de normatizar o AEE, sendo incumbência dos sistemas educacionais assegurar a acessibilidade à sala comum e aos serviços de AEE para os estudantes que necessitem (Brasil, 2011). A dinâmica pedagógica no AEE compreende as práticas de ensino e aprendizagem, assim como os recursos utilizados nas SRM. Isso inclui a gestão do tempo e do espaço físico para estabelecer critérios na distribuição dos atendimentos, sejam eles em grupo ou individuais; abrange ainda o desenvolvimento das atividades, englobando a preparação de materiais e recursos a serem utilizados (Pasian; Mendes; Cia, 2014; Cardoso; Tartuci, 2013). Segundo a legislação, o professor que atua nas SRM deve ter formação especializada para organizar o funcionamento do AEE, elaborando planejamentos individualizados para cada aluno de forma a contemplar as singularidades.

O contexto normativo que regula a formação de professores no Brasil também é regido pelas leis já citadas. Na LDBEN (1996), há artigos específicos que delineiam as bases gerais para a formação de profissionais da educação. A Resolução CNE/CP 2/2019 complementa as premissas sobre a formação ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, apresenta metas<sup>24</sup> e estratégias que orientam a formação docente, destacando a importância do desenvolvimento de habilidades pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas. Essas legislações constituem o arcabouço normativo fundamental, que devem balizar as instituições de ensino na estruturação de cursos e programas orientados à preparação adequada e efetiva dos futuros professores brasileiros.

Convém destacar que a LDBEN (1996) em vigor é a terceira versão dessa legislação fundamental para o sistema educacional brasileiro. É crucial salientar que cada uma das versões anteriores desempenhou um papel significativo na reconfiguração das concepções de ensino e aprendizagem. Ferreira e Cortela (2023) enfatizam a relevância de reconhecer que essas mudanças têm implicações diretas na reformulação das diretrizes para a formação de professores, alinhando-as às perspectivas delineadas nas normativas educacionais em vigor. Atualmente, a LDBEN

---

<sup>24</sup> As metas 13 a 18 do PNE se referem aos profissionais da educação, seja sobre a formação, a carreira ou a valorização desses trabalhadores.

(1996) destina o título VI a discorrer sobre os profissionais da educação, estabelecendo nos artigos normativas sobre a formação docente no âmbito nacional. Dentre as principais regras contidas nesse título, destacam-se algumas premissas essenciais. Em primeiro lugar, a LDBEN estipula que a formação de professores para a Educação Básica deve ser realizada em nível superior, preferencialmente em cursos de licenciatura, assegurando a necessária base teórica e prática. Além disso, a lei estabelece a obrigatoriedade da formação pedagógica, mediante programas de complementação para graduados que desejem se dedicar ao magistério. Fica explícita também a importância da educação continuada para os profissionais da educação, visando à constante atualização e ao aprimoramento de suas práticas. Dessa forma, estipula-se que a formação docente não está completa ao fim da graduação, sendo preconizado seu prolongamento por todo o tempo de atividade profissional, reconhecendo-se o curso de licenciatura como o estágio inicial, bem como também se determina a criação de estratégias para estímulo do aperfeiçoamento constante do professor.

Após a LDBEN de 1996, foram publicados ainda três documentos definidores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), em 2002, 2015 e 2019, a saber: Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Conselho Pleno (CP) nº01, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002); a Resolução do CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015); e a Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019).

Cintra e Costa (2020) garantem ser necessário entender o contexto político nacional do período da publicação de cada uma das diretrizes para que se entenda o contexto de cada uma delas. Três governos com posicionamentos ideológicos distintos: Fernando Henrique Cardoso em 2002, Dilma Rousseff em 2015 e Jair Messias Bolsonaro em 2019. As autoras explicam que, “[...] a cada governo, há a renovação dos objetivos capitalistas que se relacionam com a educação do país, o que explica as três versões para instituir as DCNFP. O que deveria ser política de estado-nação, passa a ser tratado como política de governo.” (Cintra; Costa, 2020, p. 9). Ainda, conforme as autoras, as DCNFP de 2002 focaram no exercício profissional, colocando de forma central o desenvolvimento de competências com o sentido de aplicações práticas. Já as DCNFP de 2015 pautaram o compromisso político da educação com a emancipação dos sujeitos, buscando uma articulação entre teoria e prática, permeada pelo trabalho educativo. Por fim, as DCNFP de 2019, que

instituíram também a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e retomaram a concepção de pedagogia das competências, “[...] evidenciam forte ênfase à dimensão da epistemologia da prática em detrimento da formação mediante a práxis, comprometendo-se com a concepção pragmatista de conhecimentos e ações humanas.” (Cintra; Costa, 2020, p. 15)

Como aludido pelas autoras, o contexto político auxilia na compreensão dos princípios de cada uma das diretrizes. Lembra-se que a DCNFP de 2019 foi originada em um governo, com discursos, posicionamentos e atitudes característicos do fascismo e do totalitarismo, facilmente perceptíveis através do pensamento e discursos do então presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Por muitas vezes, ficou evidente que via os professores como seus principais inimigos e defendeu uma educação militarizada, acrítica e não acolhedora da diversidade humana. Nesse panorama, as diretrizes publicadas foram consideradas retrógradas, principalmente por focar em uma formação tecnicista e por retirar conhecimentos necessários para a compreensão da humanidade integrada e da relação entre sociedade e educação. Como visto na seção anterior, esses conhecimentos são fundamentais para avançar no sentido de uma verdadeira formação.

Portelinha (2021) tece críticas relevantes sobre a mudança das DCNFP na publicação de 2019, avaliando-a como um retrocesso no projeto de formação voltado às questões de conteúdo e metodologias circunscritas ao espaço da sala de aula<sup>25</sup>.

Vale destacar que as DCN-BNC-Formação de 2019 revogaram a DCNFP de 2015, a qual expressava avanços consideráveis para a formação tanto inicial como continuada. Assim, o CNE desconsiderou a pesquisa e a discussão histórica produzida pelos pesquisadores no decorrer de mais de 20 anos, ao homologar uma diretriz que separa em resoluções distintas a formação inicial e a continuada, que retoma os princípios da competência e das habilidades e que propõe e enfatiza uma racionalidade técnico-instrumental, cuja ênfase recai sobre a associação entre conteúdos da formação inicial e conteúdos da BNCC da Educação Básica (Portelinha, 2021, p. 233).

De maneira análoga, autores como Ferreira e Cortela (2023) destacam que a substituição das DCN de 2015 ocorreu de forma arbitrária. Estas diretrizes, fruto de debates intensos e esforços significativos do campo educacional, terem seu descarte

---

<sup>25</sup> Portelinha utiliza a sigla DCN-BNC-Formação para se referir a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica publicada em 2019.

realizado sem justificativas plausíveis, sem tempo para análises dos seus efeitos na formação e com a substituição rápida por um novo projeto acabam sendo flagrantes dos retrocessos às ideias das diretrizes, já superadas, de 2002. Ferreira e Cortela (2023, p. 17) frisam ainda que a resolução das diretrizes de 2019 pode “ser vista como um ponto de preocupação para o futuro da carreira docente” por retroceder também no que se refere à “Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, ao Plano Decenal de Educação para Todos e outros documentos característicos da década de 1990 num contexto de avanço neoliberal de cunho pragmatista”. É importante dizer que as DCNFP de 2019 não trazem no corpo do texto trechos que enfatizam ou recomendam o trabalho com e na diversidade.

Como já apresentado, a ideia de formação, conforme definida por Adorno (2010) é inatingível devido aos valores difundidos pela Indústria Cultural. No entanto, é crucial continuar em busca de caminhos que proporcionem condições de melhorias. As retrocessões apontadas na mudança das DCN mostram como é preciso estar vigilante para não retroceder em questões dadas como alcançadas, e seguir resistindo para promover a construção de um projeto de educação emancipatório.

Imbernón (2008) aponta que um dos maiores desafios da educação, atualmente, é solidificar o direito à diferença e rejeitar formas educacionais excludentes. O autor discute que a noção de normalidade, debatida no segundo capítulo, é a base fundamental do modelo tradicional de educação, que urge por revisão, e “a atenção à diversidade deve ser entendida como a aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, como uma forma de ver a realidade social defendendo ideais democráticos e de justiça social” (Imbernón, 2008, p.83).

Como já foi visto na argumentação de Martins (1997), o modelo capitalista não permite de fato uma exclusão, o que se faz é criar novos arranjos sociais que provocam segregação e marginalização dos sujeitos. Para Patto (2008, p. 30)

No interior da nova desigualdade, mais larga e mais cruel do que a precedente, os modos atuais de inclusão, causam como regra, degradação. As formas de absorver a população excluída estão mudando, ou seja, estão gerando condições sub-humanas de vida.

Patto utiliza como referência a ideia de inclusão marginal proposta por Martins (1997, p. 14) para suscitar o seguinte aspecto:

[...] temos de admitir que a idéia de exclusão é pobre e insuficiente. Ela nos lança na cilada de discutir o que *não* está acontecendo exatamente como sugerimos, impedindo-nos, portanto, de discutir o que de fato acontece: discutimos a *exclusão* e, por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão.

O excerto indica a necessidade de questionar o que é apresentado como modelo de inclusão. Para isso, é essencial o posicionamento crítico, reflexivo e de resistência que deve ser estimulado na formação, como visto na seção anterior. O capitalismo contemporâneo incentiva ações que diminuam os gastos públicos e, ao mesmo tempo, perpetua a lógica de dominação nas quais as classes dominantes se mantêm no topo da hierarquia por serem as únicas que acessam adequadamente os bens e serviços. A manutenção da desigualdade foi problematizada e rechaçada por Horkheimer e Adorno (2006) quando afirmam que a sociedade atual já possui condições (econômicas, científicas e materiais) reais de ser igualitária e justa, devido a todo o avanço alcançado ao longo dos anos. No entanto, persiste a hegemonia dos grupos sociais que alcançaram o poder e nele se mantêm, por compreenderem que a repartição dos direitos representaria a perda de privilégios que lhes eliciam a sensação de superioridade. Como Crochick (2021, p. 4) descreve, “[...] quando há conflito entre os princípios neoliberais e a necessidade de reestabelecer o poder da elite, essa última prevalece, e aqueles princípios são abandonados ou distorcidos”.

A inclusão educacional pode ser vista como um instrumento capaz de amenizar as desigualdades por ter como elemento central a convivência igualitária entre todos. Crochík (2015, p. 43) defende que “[...] a educação inclusiva se propõe contra a segregação daqueles(as) que não frequentam a escola ou estudam em escolas especiais, ou seja, não frequentam o ensino regular”, ou seja, abre espaço para desafiar a condição dos segregados, as denominadas minorias. Com isso, pode-se pensar que a existência de fóruns internacionais e a criação de leis sobre a matéria têm como princípio contribuir no avanço da pauta. Melo (2016) defende a tese de que a educação enquanto direito, bem como, a inclusão dessa prerrogativa nas leis e a execução de políticas públicas, são fases de um processo permeado por conflitos e desafios que não são alcançados sem enfrentamentos e necessitam de implementação de políticas públicas para tornar esse princípio jurídico uma realidade consagrada socialmente.

Crochík e Crochík (2008, p. 123) explicam que “[...] a concepção de educação inclusiva engloba todos os alunos das minorias sociais que devem estudar em conjunto com os demais em salas regulares”. Os trechos selecionados possuem argumentos importantes e reforçam a convivência com a diversidade como a principal base para a educação inclusiva. Embora se refiram a instituições escolares, os autores não desconsideram outros ambientes formativos, nos quais, também devem ocorrer a defesa da pluralidade.

Posto que o termo inclusão tenha sido utilizado para definir um modelo de educação destinado às pessoas com deficiência, é importante lembrar que o cerne é a preparação da escola para o acolhimento daqueles que estão fora do ambiente educativo. É fundamental recordar:

Em diferentes regiões, os(as) que são segregados são diferentes tipos de minorias, caracterizadas por fatores econômicos, religiosos, de gênero, entre outros: ciganos, meninas, moradores de rua, pessoa com deficiência, pobres, imigrantes, etc. (Crochík, 2015, p. 43).

A afirmação mostra que a inclusão<sup>26</sup> escolar não está relacionada exclusivamente às pessoas com deficiência, pressupondo a noção de escola como um espaço de pluralidade, no qual, as diversidades devem ser consideradas e acolhidas. Ainda nas palavras do mesmo autor,

A educação inclusiva, e mais do que ela o conceito de sociedade inclusiva, propõe a convivência entre todos os homens e entre todas as minorias para que a humanidade possa se formar por meio dessas diferenças, sem negar a necessária universalidade (Crochík *et al.*, 2013, p. 21).

Isso remete ao conceito de universalidade proposto por Adorno (1995b), ao defender que as minorias podem ser pensadas nas suas particularidades, sem a anulação do que há de comum entre todos. Assim, reduz-se o risco da não identificação, única forma de convivência não violenta. Dito de outra forma, o convívio com a diversidade, pressuposto primordial da educação inclusiva, pode ser essencial

---

<sup>26</sup> É importante destacar a contradição inerente à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, que, se direciona ao público específico de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades e, somente, aborda a amplitude do conceito de educação inclusiva como uma questão de direitos humanos e reparação social na definição do termo apresentada no início da seção do texto. Esta contraposição entre o foco limitado da política e a visão mais ampla de inclusão delineada no parágrafo inicial evidencia uma complexidade subjacente nas abordagens e implementações das políticas inclusivas.

para a formação de sujeitos sensíveis à vulnerabilidade do outro, reconhecendo que esta é inerente à natureza humana. Ao permitir a identificação com a fragilidade, espera-se que a educação inclusiva possa contribuir com o objetivo primaz da educação que, para Adorno (1995b), é evitar a barbárie. Espera-se que a medida do reconhecimento dos demais como um semelhante, os sujeitos não participem da elaboração, execução e consentimento das ações de injustiças e práticas de violência.

Assim, a educação deveria ser, sobretudo, política, para indicar as contradições e a possibilidade de sua superação. Dias (2018) defende que considerar a dialética expressa nas relações sociais, nos permite pensar em uma educação que se contraponha aos modelos existentes: “O que se propõe não é a substituição de um modelo por outro, mas uma educação que possibilite a crítica ao que está posto” (Dias, 2018, p 24). A afirmação é compatível ao que já foi sinalizado anteriormente por Adorno (1995e) de que a necessidade de substituição de modelos educacionais pode ser vista como marca de resistências ao processo de emancipação, já que é objetivo do sistema econômico vigente a manutenção da heteronomia. Nesse sentido, apesar das inúmeras iniciativas, a formação que possibilita suscitar a autorreflexão não acontece.

Somos educados/formados para não perceber as injustiças existentes, de modo a não questionar e nem fazer frente e/ou resistência ao pensamento que se pereniza na sociedade. Dessa forma, nos adaptamos à lógica social sem refletir sobre ela. Retorna-se o argumento de que a manutenção do *status quo* é defendida por um grupo de pessoas em lugar de privilégio e não concebem que a ampliação de direitos não significa perdas individuais. Retorna-se o argumento de que a manutenção do *status quo* é defendida por aqueles que gozam de maior prestígio social e entendem ampliação de direitos como perda de seus privilégios. Em outras palavras, as pessoas que ocupam os lugares de decisões políticas e poderiam fomentar as mudanças têm interesse na manutenção da condição vigente por entenderem que tornar o outro igual em direitos, os retiram da condição de dominados.

No que se refere à formação docente para a educação inclusiva nota-se que, embora no discurso legislativo indique uma educação de qualidade a todos, os cursos de formação inicial docente ainda não formam profissionais que se sintam seguros para atuação na diversidade, como mostram as pesquisas de Brabo (2015). A pesquisadora mostrou que os professores se sentem despreparados para ensinar alunos com deficiência. Porém, vale ressaltar que na minha pesquisa de mestrado

esse foi um argumento utilizado para esquivar-se do contato com alunos com deficiência ou até mesmo justificar a não realização de atividades pedagógicas adequadas. Além disso, há uma ideia da existência de uma forma específica e bem delimitada de ensinar a esse grupo de pessoas. O anseio por modelos e padrões pode ser resultado do processo de pseudoformação, analisado por Adorno (2010), aos quais os indivíduos estão sendo submetidos, bem como, pela própria história social da educação das pessoas com deficiência que foi historicamente apartada, quase sempre com profissionais ditos especializados.

A pseudoformação explica, em parte, o clamor dos docentes e de alguns grupos da sociedade por respostas prontas e modelos de educação aplicáveis como uma receita a ser seguida, perpetuando a não criticidade e a reprodução de pensamentos já postos e predeterminados. Neste ponto, Adorno (2010) sustenta que é primordial que o sujeito em formação tenha experiências capazes de permitir uma interação com os objetos de conhecimento e não apenas como algo estanque e coisificado. Aqui, aproveita-se para argumentar que ao considerar o sujeito que passa pela situação de ser incluído no sistema educacional, ao passo que é também formado para ser responsável por esta ação, espera-se que possa trazer contribuições para discussões e análises sob outras perspectivas.

Defende-se, com isso, que a formação de professores para atuação em contextos inclusivos deve assumir posicionamentos que transcendam a racionalidade técnica e busque condutas mais reflexivas. Além disso, espera-se que os cursos pertinentes proporcionem trocas de experiências que possibilitem o fazer docente pautado na relação e no encontro com o alunado mais do que na tecnicidade de sua profissão. Não se defende aqui o abandono dos objetivos de aprendizagens estabelecidos para os alunos, mas que essa construção seja feita de forma reflexiva e pautado nas necessidades individuais específicas de cada estudante. Isso implica, também, avançar em direção a uma formação que reconheça e promova a subjetividade individual, aspecto essencial para uma educação genuína e completa

Em última análise, para a conclusão deste capítulo, é relevante destacar a atualização da Política Nacional ocorrida em 21 de novembro de 2023. Na data, o governo federal lançou o Plano de Afirmção e Fortalecimento da PNEEPEI, delineando quatro eixos fundamentais para aprimorar diversos aspectos do sistema educacional brasileiro, a saber: a) Expansão do Acesso - Ênfase na educação infantil para realizar busca ativa, criação de novas turmas e investimento em atenção

precoce; b) Qualidade e Permanência - Ampliar o transporte escolar acessível, a acessibilidade nas escolas e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais, assim como garantir Atendimento Educacional Especializado a todos os estudantes do público da educação especial e regulamentar o trabalho de profissionais de apoio escolar; c) Produção de Conhecimento - Apoiar pesquisas sobre educação inclusiva e pesquisadores com deficiência, bem como investir na gestão de informações, garantindo mais transparência e qualidade; e d) Formação - Investir na formação de professores de salas comuns, professores de Atendimento Educacional Especializado e gestores no campo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, além de realizar ações de letramento em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e do modelo social da deficiência para trabalhadores do MEC.

Nota-se que o atual governo retoma os passos progressistas em direção a uma educação democrática e igualitária ao demonstrar uma abordagem abrangente e estratégica para promover a inclusão educacional. Contudo, marca-se a contradição na permanência do uso do termo Educação Especial no título da política.

Vale ressaltar que, embora ainda tenhamos um longo caminho a percorrer, os números crescentes apresentados pelos censos educacionais ao longo dos anos mostram um grande avanço, resultado das políticas de acessibilidade educacional. No entanto, é essencial lembrar que uma proposta inclusiva não pode limitar-se aos muros da escola, é necessário que se estabeleça uma consciência da necessidade de uma sociedade não violenta e capaz de contribuir para a própria mudança social e, conseqüentemente, a superação da educação segregada ou marginalmente inclusiva. Além disso, é fundamental notar que, mesmo com limites, a luta contra a segregação que a educação inclusiva, em todos os seus moldes, promove é um avanço em relação à educação escolar segregada. Como já destacado por Crochick, Costa e Faria (2020) as políticas públicas de inclusão desempenham um papel crucial ao nos manter engajados na busca pela consolidação de uma sociedade democrática, através da vivência e da conscientização acerca da promoção da educação humana e emancipadora, sendo essencial reconhecer as contradições sociais que impõem limitações a esse processo, as quais precisam ser superadas para efetivar plenamente esses princípios. Em outros termos: a educação inclusiva, assim como toda forma de inclusão, somente será possível com a superação das contradições próprias a uma sociedade violenta.

## 4 DEBATE SOBRE A UNIVERSIDADE E A DEFICIÊNCIA

Pois aquele garoto que ia mudar o mundo  
 Mudar o mundo  
 Agora assiste a tudo em cima do muro, em cima do muro  
 Meus heróis morreram de overdose  
 Meus inimigos estão no poder  
 Ideologia  
 Eu quero uma pra viver

Cazuza  
*Ideologia*

Nesta pesquisa, a universidade assume um lugar de destaque, por ser dentro dela que o objeto de estudo se encontra vívido. Assim, acredita-se ser essencial a discussão sobre a caracterização de universidade, bem como, debater suas funções e relações com a sociedade onde está inserida. Por fim, são feitos apontamentos sobre as pessoas com deficiência no contexto universitário.

### 4.1 REFLEXÕES SOBRE A UNIVERSIDADE E SUAS TENSÕES

Wanderley (2010) mostra que existem muitas concepções sobre universidade resumindo-as em três ideias principais: 1) lugar apropriado para criação de saber, 2) ambiente obsoleto em sentido e 3) como aparelho ideológico da formação capitalista; sendo subdividido em dois polos distintos, os que a vê como reprodutora dos valores e, no oposto, os que a entendem como local privilegiado para a formação de senso crítico e enfrentamento da realidade. Por fim, o autor atribui a seguinte acepção:

Para mim, a universidade é um lugar – mas não só ela – privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior de que as sociedades necessitam. Situa-se na esfera da superestrutura, dentro da sociedade civil, mantendo vínculos com a sociedade política e a base econômica. Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social (Wanderley, 2010, p. 7).

A definição acima aponta aspectos fundamentais sobre a universidade que serão destacados e discutidos ao longo deste capítulo. A ideia é entender suas

características para debater sobre a função, contradições, limites e possibilidades de atuação.

O Brasil, como um país filiado ao Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC), corrobora a declaração da III Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe (CRES), no qual a universidade é descrita como:

[...] um bem público social, um direito humano e universal, e um dever dos Estados. Estes princípios se fundam na convicção profunda de que o acesso, o uso e a democratização do conhecimento é um bem social, coletivo e estratégico, essencial para poder garantir os direitos humanos básicos e imprescindíveis para o bem-estar dos nossos povos, a construção de uma cidadania plena, a emancipação social e a integração solidária latino-americana e caribenha (Conferência Regional de Educação Superior..., 2018).

O trecho evidencia a defesa do caráter político que a instituição precisa assumir para cumprir o seu papel na democratização dos direitos. Nesta concepção fica óbvia a existência de um ambiente plural com a presença representativa dos grupos socialmente excluídos, dentre os quais as pessoas com deficiência.

Correia (2015, p. 14) faz um breve resumo histórico para lembrar que a universidade “faz parte do projeto civilizatório da sociedade moderna. Lugar do pensamento, formação, conhecimento e emancipação eram seus guias”. Porém, como já visto, parte dos ideais da modernidade foi corrompida pela lógica do capital e, atualmente, o conhecimento técnico se sobrepôs à humanidade. Consoante com a ideia, Flickinger (2023) explica que ao analisar a situação atual: “Evidencia-se, assim, a tensão hoje vivida entre o ideal iluminista da formação do ser humano como cidadão e, por outro lado, as expectativas da sociedade liberal<sup>27</sup> com vistas à dinâmica de sua transformação contínua”. Com isso, privilegia-se “nos meandros universitários, o cientificismo ante o humanismo; o pragmatismo ante a reflexão” (Correia, 2015, p. 18) para atender a demanda mercadológica na qual está submetida. Como discutido no capítulo anterior, o neoliberalismo retira a educação da esfera do bem público e a vende como mercadoria, com isso, “à universidade são apresentados dois caminhos: o da servidão ou da autonomia. Diante dessa encruzilhada, Goergen (2005), Correia (2015) e Dias Sobrinho (2005) apontam que a universidade vive um momento de crise.

---

<sup>27</sup> O autor explica no texto que prefere não utilizar o termo neoliberal, “porque ele volta à concepção mais bruta da origem do pensamento liberal. Neoliberal indica uma suposta irrelevância das políticas sociais praticadas ao longo dos últimos dois séculos” (Flickinger, 2023, p.9).

Goergen (2005, p. 11) entende que a universidade entra em crise de tripla dimensão: “de conceito, de contexto e de texto”. O autor caracteriza a “crise conceitual” como a incerteza do próprio significado de “universidade”, levando ao uso genérico desse termo sem um sentido específico. A “crise contextual” aborda a relação da universidade com uma sociedade em constantes mudanças devido à ciência, tecnologia, globalização econômica, globalização cultural e instabilidade do mercado de trabalho, entre outras variáveis. Já a “crise textual”, de acordo com Goergen (2005), está associada ao desafio enfrentado pela universidade ao formar profissionais e pesquisadores éticos. Correia (2015, p. 33) complementa dizendo “estar a Universidade numa crise também de ‘existência’”. Esta crise está intimamente ligada à sua própria ‘composição, função e finalidade’”. Para Dias Sobrinho (2005), ocorre uma “crise de estrutura”, ligada a: estado, trabalho e indivíduo.

O estado não consegue prover de modo satisfatório as instituições encarregadas de produzir a equidade, a justiça social, os processos e as instituições de democratização, dentre as quais, privilegiadamente, as educativas. A nova economia rompeu os tradicionais modelos de trabalho, criou riquezas para uns e espalhou desemprego, insegurança e precariedade para muitos [...] A sociedade perdeu em grande parte suas referências valorativas e se enfraqueceram os processos de construção das subjetividades, pelos quais os indivíduos se integram construtivamente na produção da vida social (Dias Sobrinho, 2005, p. 21-22).

O panorama sugere uma fase de incerteza que abrange todos os aspectos da universidade, em que parece haver uma ausência de definição em relação aos seus fundamentos. É percebido que a falta de uma identidade clara está levando a instituição a uma existência meramente superficial, sem reflexões. As atividades são realizadas de maneira automatizada, visando o cumprimento de metas, objetivos, aumento de produtividade, busca por ranqueamentos e atendimento às demandas impostas, tudo isso sem uma análise profunda. Muhl, Zuin e Goergen (2023) explicam que atualmente tem se proliferado a divulgação, nas redes sociais e plataformas digitais, dos *rankings* que avaliam aspectos gerais que envolvem a universidade e os *ratings* dos professores e professoras universitários. De acordo com os autores essas classificações têm sido usada pelas agências que disponibilizam os recursos financeiros para realização de pesquisa no país e os índices, se convertem em uma forma de mercadoria cultural e assumem importância como ferramentas de avaliação, de modo que, por meio da comparação resultante, é viável determinar quais

pesquisadores receberão ou não financiamento para seus estudos. Com isso, se estabelece uma disputa por maiores fatores de impacto, em todas as áreas de conhecimento, que se converte numa forma de sobrevivência ao meio universitário (Muhl; Zuin; Goergen, 2023).

No Brasil, as universidades são os principais espaços de realização de pesquisa e de discussão científica capazes de contribuir para a evolução da sociedade. Acredita-se que, como visto no parágrafo anterior, ao voltar a atenção e imprimir esforços para a melhoria do desempenho que propulsione alcance em posições mais elevadas nas classificações, a universidade não tem conseguido produzir e atuar com mais energia diante dos imbróglios da realidade social e nem, ao menos, se perceber atuando na manutenção das desigualdades sociais. A contradição está em não identificar que permanecer “neutro” perante situações de injustiça é, em essência, uma escolha pelo lado do mais poderoso<sup>28</sup>.

Dalbosco, Cenci e Moro (2023) apresentam a realidade destrutiva imposta pelo neoliberalismo na nossa sociedade, contudo, apontam caminhos promissores para a melhoria da situação, ao argumentarem:

A mesma força destruidora que o avanço neoliberal exerce nas diferentes esferas da sociedade também se faz notar cada vez mais no âmbito educacional, transformando, desse modo, a escola e a universidade em empreendimentos empresariais lucrativos. Essa força só pode ser contida pelo revigoramento democrático da esfera pública, o qual depende da ideia ampliada de formação, que se torna força movente das capacidades humanas, alicerçadas no pensamento crítico, na cidadania universal e na imaginação criativa. Afinal, da dimensão formativa da educação, isto é, de uma educação formadora, que brota a força ético-estético-política capaz de resistir à barbarização crescente provocada pela ideologia neoliberal e que chega cada vez com maior força também à universidade (Dalbosco; Cenci; Doro, 2023, p.14).

Abreu (2012) apresenta o seu entendimento sobre a universidade focando no papel de formadora de futuros professores, os multiplicadores dos conhecimentos adquiridos.

Conquanto direcionadas para a formação profissional e científica de adultos, elas reúnem condições ímpares para produção e disseminação de cultura, sobretudo sob a modalidade de conhecimento científico nos mais diferentes campos da vida associativa cujos resultados são passíveis de serem incorporados em

---

<sup>28</sup> Como dito pelo ganhador do prêmio Nobel da Paz de 1984, Desmond Tutu, “Se você fica neutro em situações de injustiça, você escolhe o lado do opressor”.

programas e políticas de promoção do desenvolvimento, da justiça, do bem-estar, da igualdade de direitos e das liberdades públicas. A par da formação de recursos humanos, as universidades têm ainda sob seu encargo a tarefa de disseminar conhecimento para públicos amplos, entre os quais formadores de opinião pública e, em especial, aqueles voltados para a educação de crianças e adolescentes. As universidades formam educadores (Abreu, 2012, p. 1).

O reconhecimento de que as instituições de Ensino Superior possuem potência para questionar a realidade, por ser a entidade responsável por formar os agentes cruciais das mudanças, no caso os professores, implica no aumento da responsabilidade que se deve ter com a formação docente.

Vale lembrar que, a pesquisa e a extensão complementam as funções universitárias. A pesquisa busca a geração e a disseminação de conhecimento novo, contribuindo para avanços científicos e tecnológicos, além de enriquecer o ambiente de ensino com informações atualizadas e relevantes. A extensão, por sua vez, promove a interação com a comunidade, levando o conhecimento produzido para fora dos muros da instituição para que seja aplicado na resolução dos problemas reais da sociedade. Juntas, pesquisa e extensão fortalecem a formação dos estudantes, promovem a aproximação entre a academia e a comunidade e, contribuem para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país. Dito isso, é essencial discutir a maneira como as instituições poderão auxiliar na formação de sujeitos emancipados, como defendeu Adorno (1995), com consciência do papel político transformador do exercício do magistério.

#### 4.2 FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

A universidade tem manifestado incertezas quanto às suas funções na sociedade. Têm sido constantes as reorganizações para atender às demandas e expectativas sociais, na medida em que seu funcionamento é pensado e problematizado. Chauí (2001) faz uma crítica contundente ao seu formato, destacando dois aspectos como os principais responsáveis por essas mudanças: a transposição da educação para o setor de serviços e a definição de universidade como uma organização social. Em outro texto, *A universidade pública sob nova perspectiva*, Chauí (2003, p. 6) afirma que

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está

referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe.

No contexto dessas mudanças, torna-se evidente a configuração da universidade operacional, atendendo as premissas do capitalismo neoliberal, a qual é

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações (*sic*) que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual, A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu [...] (Chauí (2003, p. 7).

Ao atender a lógica de operação, a universidade passou a se preocupar mais com ações práticas, deixando para segundo plano o fomento à reflexão sobre a sociedade e o sistema econômico. Correia (2015, p.31) critica essa posição argumentando que “É preciso uma auto-reflexão crítica, pois uma educação que não favoreça a crítica fica a (*sic*) mercê da submissão” (Correia, 2015, p. 31).

Como já mencionado, ao se preocupar em alcançar índices e competir por mais prestígio e melhor posicionamento nos *rankings*, está se distanciando do que deveria ser seu objetivo primaz, a formação dos sujeitos e a pesquisa. Goergen (2010) relata que para atender a necessidade do sistema as instituições de Ensino Superior assumiram a função de formar profissionais qualificados segundo a demanda do mercado. A racionalidade técnica passa a imperar na realidade do Ensino Superior.

Como já foi visto nos capítulos anteriores, a Indústria Cultural transformou o conhecimento em mercadoria a ser consumida, e as instituições educacionais parecem ter se alinhado a este novo sistema, oferecendo uma formação que prepara os sujeitos para acumular conhecimentos, geralmente sobre o “como fazer”, visando garantir melhores empregos, reafirmando a lógica de conhecimento como produto,

facilmente aceita, por gerar resultados. Contudo, como foi expresso por Adorno e Horkheimer (2006, p.100), “[...] o que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação”. A mentalidade atual crê que o domínio das técnicas é possível com o acúmulo do conhecimento sobre determinado assunto. Assim, aquele que possui mais recursos acessa primeiro as informações, aperfeiçoa-se antecipadamente e assume posição de vantagem diante dos demais. Essa lógica fundamenta a ideia de meritocracia e desconsidera completamente a realidade social e as desigualdades existentes.

A situação descrita serve como ilustração da declaração de Adorno (1995b, p.132-133)

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigido à autoconservação da espécie humana – são feiticizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas.

A universidade como um espaço educativo deve ter o comprometimento com ações verdadeiramente formativas, muito além do exercício profissional. Como se constata na argumentação de Flickinger (2023, p.5) “É necessário desistir da ideia de formação demasiadamente normativa para poder lidar com a tensão contínua entre os aspectos profissionalizantes e a eticidade formativa”. Dessa maneira, deve fomentar as experiências dos estudantes e assim, desenvolver posturas mais reflexivas e críticas nos futuros profissionais. No diálogo entre Adorno e Becker, descrito no ensaio “Educação – para quê?” (Adorno, 1995, p.150) é feita a seguinte afirmação:

Justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma aptidão à experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como “pressão do mundo administrado”.

Pelo exposto, fica evidente, para os autores, o caráter político inerente à educação, independentemente, de qual modalidade esteja referida. O excesso de atenção dado à técnica causa a falsa sensação de alcance a um nível máximo de

bem-estar, apenas com o desenvolvimento da ciência. Cabe aqui uma analogia com a realidade, vivida recentemente, sobre a cobertura vacinal de doenças antes erradicadas. De nada adianta o acesso a melhor vacina para prevenção de doenças se coletivamente não tiver adesão. Além disso, a educação verdadeiramente transformadora deve capacitar os indivíduos a analisarem e questionarem as relações de poder presentes na sociedade, estimulando a consciência social e o engajamento na construção de um mundo mais justo e igualitário. Como já visto, o verdadeiro processo de formação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos técnicos e promover a reflexão crítica sobre as estruturas sociais e econômicas que perpetuam desigualdades e injustiças. A formação oferecida na universidade precisa emancipar os sujeitos para desenvolverem a capacidade de refletir sobre sua profissão, na relação com o ambiente e as demais pessoas. Como já foi dito por Adorno (1995b), numa sociedade violenta como a nossa, a educação deve ser essencialmente política.

#### 4.3 A DEMOCRATIZAÇÃO NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Carvalho e Gonçalves (2022) asseveram que as universidades no Brasil se estruturaram como um espaço reservado às elites e, por quase toda a sua história as instituições de Ensino Superior foram ambientes de convivência das camadas privilegiadas, seja na administração, no exercício da docência ou no alunado. Com a luta dos movimentos sociais para a democratização da sociedade, a classe dominante é pressionada a ceder espaços a membros de grupos subalternizados. As universidades atendendo a essa nova realidade é impelida a uma reestruturação.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) criou a IESALC, com a missão de contribuir para o aprimoramento do Ensino Superior, nos países membros, mediante uma agenda de ações que incluem conferências geradoras de documentação que simbolizam o compromisso de todos os afiliados. Na declaração da última Conferência, realizada na cidade de Córdoba (Argentina) em 2018, definiu-se:

[...] instamos os Estados a promover uma vigorosa política de ampliação da oferta de educação superior, a revisão em profundidade dos procedimentos de acesso ao sistema, elaboração de políticas de ações afirmativas — com base em gênero, etnia, classe e capacidades diferentes — para garantir o acesso universal, a permanência e a titulação (Conferência Regional de Educação Superior..., 2018, p.60).

Embora tenha sido mencionado o documento mais recente, a preocupação central da IESALC desde sua fundação, em 1997, é a ampliação de acesso a grupos socialmente excluídos. Em meio a essas discussões internacionais, o Brasil passa a gestar e produzir políticas públicas que promovam a democratização do Ensino Superior e, assim, sob pressão dos movimentos sociais surgiu a legislação que estabelece cotas para públicos específicos em universidades públicas. Apesar de muitas universidades federais e o próprio MEC terem elaborado e publicado diversos documentos e programas<sup>29</sup> para promover a diversidade do público nas IES, somente em 2012, através da aprovação da Lei 12.711 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Brasil, 2012), foi oficializada a reserva de, no mínimo, 50% das vagas oferecidas pelas universidades públicas, por curso e turno, para estudantes egressos do Ensino Médio das escolas públicas. Essa fração é repartida ao meio entre as pessoas oriundas de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e, os que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas. Em dezembro de 2016, a redação legal foi alterada pela Lei 13.409 (Brasil, 2016) para incluir as pessoas com deficiência no grupo com direito à segunda metade referida acima. Ressalta-se que antes da promulgação das leis mencionadas, em muitas instituições de Ensino Superior o sistema de cotas, para negros e indígenas, já tinha sido instaurado. Na Bahia, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi a pioneira, tendo feito o primeiro ingresso por cotas, para estudantes negros oriundos de escola pública, em 2003, com a reserva de 40% das vagas para estudantes negros egressos da rede pública. Já a Universidade Federal da Bahia (UFBA) instituiu, em 2005, um sistema que destinava 45% do número de ingressantes para os alunos provenientes da rede pública, destes, 36,55% designada aos candidatos declarados pretos ou pardos, 6,45% para outras etnias e, por fim, 2% para os indígenas.

Como era previsto na Lei de Cotas publicada em 2012, deveria ser realizada uma revisão do sistema após 10 anos com o intuito de corrigir possíveis equívocos. Embora o projeto de revisão da lei tenha sido proposto em 2020, as discussões e sua aprovação pelos órgãos legislativos ocorreram em 2023, culminando na sua sanção neste mesmo ano. Na nova regulamentação, os cotistas não competirão

---

<sup>29</sup> Destaca-se o Programa Incluir, criado em 2005, cuja importância será detalhada no próximo subcapítulo, em virtude de sua relevância para as discussões propostas nesta tese.

exclusivamente nas vagas destinadas ao seu subgrupo. Inicialmente, irão concorrer na ampla concorrência e caso não alcancem colocações para o ingresso, suas notas serão usadas para concorrer às posições reservadas, que serão subdivididas conforme o percentual populacional da região, segundo o Censo. Essa medida permite que cotistas participem da concorrência ampla e abram espaço para outros candidatos do mesmo grupo. Alunos com direito a cotas por terem cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas precisarão comprovar renda per capita de um salário mínimo, ao invés do antigo requisito de 1,5 salário mínimo. Adicionalmente, a lei incluiu os quilombolas, colocou os estudantes cotistas na prioridade ao acesso de bolsas de permanência e auxílio estudantil, implementou cotas para pós-graduação, bem como estipulou a necessidade de uma nova revisão em dez anos. A nova regra passou a valer em janeiro de 2024.

Dando foco novamente as questões voltadas às pessoas com deficiência, salienta-se que, esse grupo<sup>30</sup> só passou a fazer parte do sistema de cotas, na maioria das universidades brasileiras, após a alteração da lei de cotas realizada em 2016, tendo sido o único coorte incorporado ao sistema de reserva de vagas após legislação nacional. Atualmente, as instituições públicas baianas colocaram as pessoas transgêneras, transsexuais e refugiados como público da ação afirmativa, ainda que não exista prescrição legal para isso. Não se faz, aqui, oposição ou crítica à inclusão dessas pessoas, apenas se utiliza o argumento para demonstrar que diversos grupos conquistaram o direito sem ordenamento jurídico. Importante dizer que, isso pode ser resultado da fragilidade do movimento social, na perspectiva sociológica estrita, de pessoas com deficiência, como afirmou Barros (2007) ou da constatação feita por Souza (2016) de que há nos Conselhos dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a consciência de que a luta por espaços políticos se torna secundária quando parte das pessoas com deficiência não conseguem ter acesso a suprimentos que garantem uma sobrevivência digna.

O sistema de reserva de vagas mudou o perfil dos estudantes matriculados nas instituições públicas de Ensino Superior, tornando o ambiente um espaço de convivência com a diversidade. Cabe lembrar que as universidades, em especial as públicas, são os locais que mais desenvolvem pesquisas no país e que grande parte

---

<sup>30</sup> Como previsto na Lei 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, artigo 1º, §2º, “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012).

dos pesquisadores brasileiros defensores da educação inclusiva são professores destas instituições. No entanto, em seus ambientes laborais, pouco vivenciam esta realidade. Santos (2013, p.107-108) afirmou que:

Embora a universidade esteja imersa em um processo de gestação de uma mentalidade inclusivista, mesmo por força da legislação vigente, é preciso (re)pensar os limites e as possibilidades de assegurar a inclusão de pessoas com diferenças/deficiências no contexto universitário.

Assim, cabe pensar que além de produzir conhecimento científico sobre a temática, agora o Ensino Superior precisa efetivar as ideias preconizadas. Santos (2013) ressalta, porém, a influência de duas forças antagônicas nas Instituições de Ensino Superior (IES): de um lado há o compromisso com a ética e a responsabilidade social, com o pressuposto do acolhimento irrestrito às propostas inclusivistas<sup>31</sup>; de outro, coexiste a pressão do modelo de racionalidade que atende aos interesses do capital, desenvolvido na modernidade, frequentemente, contrário aos princípios da inclusão.

Ao analisar o processo de democratização das universidades alemãs, Adorno (2014) alertou para a necessária cautela com o uso do termo, pois para se afirmar de forma categórica seria necessário considerar três aspectos: o primeiro se refere à questão de acesso, permanência e terminalidade, o segundo se estão sendo democráticas na estrutura e no espírito e, por fim, se formam sujeitos com mentalidade democrática. Para o autor esse tripé não é facilmente alcançado e, de acordo com Svartman, Crochík e Massola (2016), “[...] as contradições ligadas às dificuldades da democratização da universidade nesses três âmbitos revelam as contradições mais amplas do conjunto da sociedade em seu desenvolvimento histórico”.

No que se refere ao sentido real de democratização, é possível inferir que universidade e sociedade se retroalimentam, seja na produção de avanços progressistas ou na manutenção do *status quo*. Assim, como foi visto no capítulo anterior, esse avanço ainda é utópico e só será alcançado quando objetivamente for possível uma formação sem o caráter “pseudo”, capaz de desenvolver sujeitos emancipados.

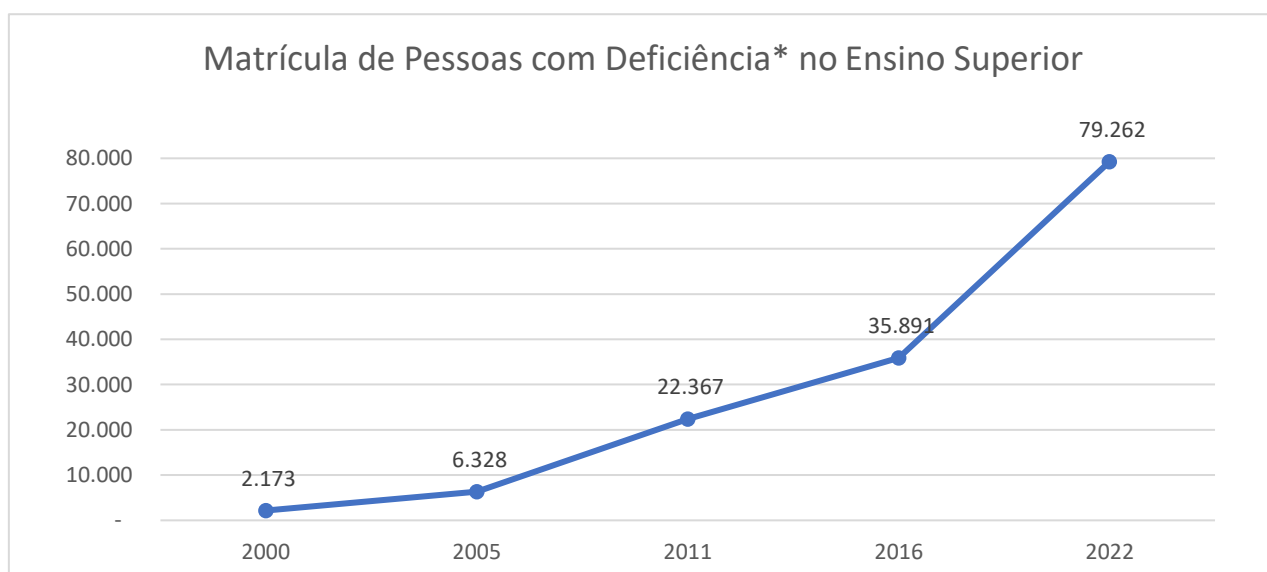
---

<sup>31</sup> É importante lembrar que o sistema de cotas foi resultado de pressão social e não de um processo de conscientização interno das próprias universidades. O compromisso citado se refere em fazer efetivar o que está previsto na legislação e para atender as demandas sociais.

#### 4.4 A DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: ENTRAVES E POSSIBILIDADES

O número de pessoas com deficiência que ingressaram no Ensino Superior tem crescido gradativamente a cada ano. O Gráfico 2 abaixo, elaborado a partir dos resultados dos Censos do Ensino Superior (2000; 2005; 2011; 2016; 2022) realizados pelo INEP, mostra a evolução da matrícula de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Vale ressaltar que os dados correspondem ao grupo da Educação Especial definido na LDBEN de 1996 (Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação). O número de matrícula presente no gráfico se refere ao total de todos os tipos de instituições que ofertam o nível superior. No ano 2000, eram 2.173 estudantes e, em 2022, o número alcança a marca de 79.262. Embora tenha alcançado um crescimento expressivo, as pessoas com deficiência não representaram nem 0,8% das matrículas em cursos de graduação.

**Gráfico 2** – Quantidade de matrículas da Educação Especial no Ensino Superior

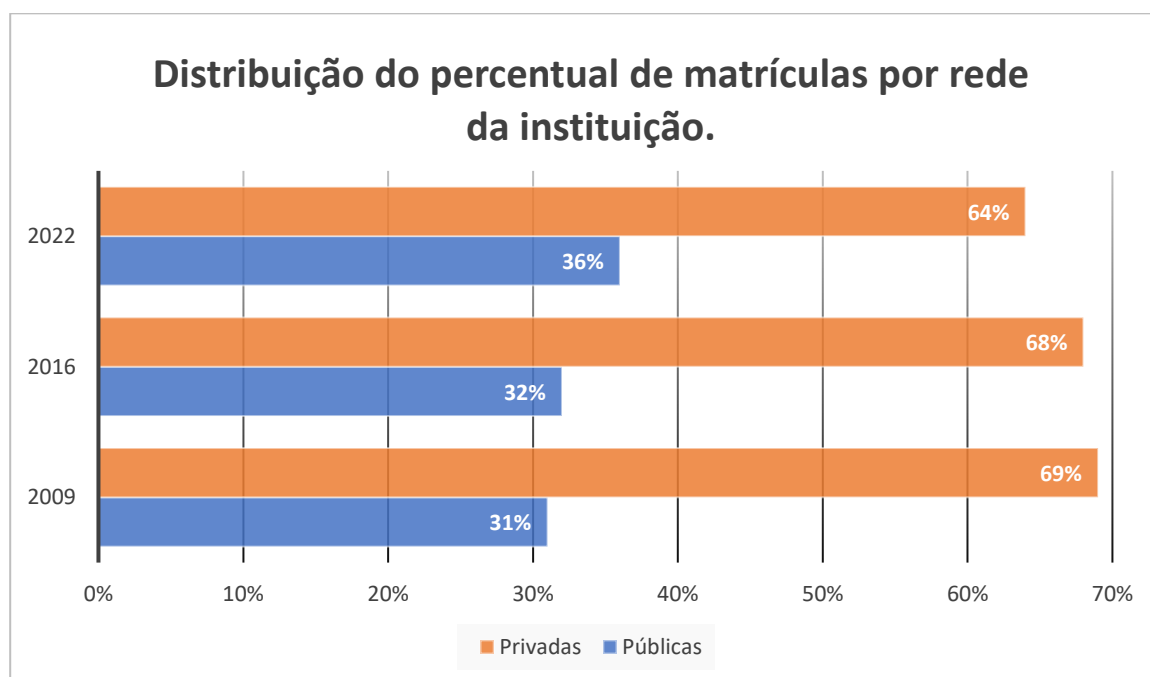


Fonte: Censo do Ensino Superior (INEP, 2000-2022).

[O gráfico em linha na cor azul. O eixo x que representa os anos e um eixo y que representa a quantidade iniciando em zero com marcas de intervalo de 10 mil com valor máximo de 80 mil. Uma linha em cor azul é desenhada conectando os pontos que marcam as quantidades. Começando em 2000, observamos que a linha está posicionada no ponto que representa 2.173 na escala vertical. À medida que movemos para a direita, ao longo do eixo x em direção a 2005, a linha sobe alcançando o ponto 6.328 na escala vertical. Continuando, em 2011, a linha sobe até o ponto 22.367 na escala vertical. Em 2016, A linha continua a subir, em 2016 marca o número 35.891 na escala vertical. Finalmente, em 2022, a linha atinge o ponto mais alto do gráfico, representado por 79.262 na escala vertical. Ao longo de todo o gráfico, a linha azul é contínua, sugerindo um aumento gradual e consistente na quantidade ao longo dos anos].

No Gráfico 3, apresenta-se a comparação do percentual de estudantes por tipo de rede – pública ou privada. Vale ressaltar que as informações necessárias para a construção de gráficos anteriores a 2009 não estão disponíveis no *site* do INEP. Diante dessa limitação, foi realizada a comparação de três anos marcantes: 2009, o ponto mais antigo encontrado; 2016, o ano da implementação das cotas para Pessoas com Deficiência (PCD); e 2021, o dado mais recente disponível.

**Gráfico 3** -Distribuição do percentual de matrículas por rede da Instituição.



Fonte: Censo do Ensino Superior (INEP, 2009, 2016 e 2021).

[Gráfico em barras horizontais em cores distintas para representar a natureza da instituição; a cor laranja indica instituições privadas e a cor azul instituições públicas. No eixo vertical, há sinalizações dos anos, a saber: 2009, 2016 e 2022. No eixo horizontal, há marcações de porcentagem iniciada com 0%, crescendo a cada 10, com o número máximo de 70%. Cada barra tem um comprimento que corresponde a uma medida quantitativa específica. Da marcação do ano de 2009 saem duas barras, uma na cor laranja, que alcança a marcação de 69%, e uma barra azul, que alcança 31%. Da marcação do ano de 2016, a barra na cor laranja alcança a marcação de 68% e uma barra azul alcança 32%. Da marcação do ano de 2022, a barra na cor laranja alcança a marcação de 64% e uma barra azul alcança 36%].

Souza (2013) e Martins, Leite e Lacerda (2015) mostram que políticas públicas foram fundamentais para o crescimento do quantitativo geral e da porcentagem dos alunos matriculados na rede pública. O programa Incluir é a política mais citada como responsável pelo aumento de pessoas com deficiência nas instituições públicas do país. Criado em 2005, ficou sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) e da Secretaria de Ensino Superior (Sesu) até 2011 tendo como principal ação a publicação de editais para apoiar projetos de criação ou

reestruturação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A partir de 2012, a SEESP é fechada e seus encargos integrados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)<sup>32</sup> que passa a assumir a coordenação do programa. A proposta central era o incentivo financeiro para a melhoria do acesso dos sujeitos com deficiência em todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas IES, buscando assim integrar e articular as diversas atividades, promovendo a inclusão educacional e social dessas pessoas. Lara e Sebastián-Heredero (2020, p. 1140) listam como ações do Incluir:

- Adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IES;
- Adequações: rampas, barras de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, etc.;
- Aquisição de recursos de tecnologia assistiva para a promoção da acessibilidade pedagógica nas comunicações e informações aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária. Materiais: computadores com interface de acessibilidade, impressoras em braile, linhas braile, lupas eletrônicas, teclados colmeia com acionadores acessíveis, etc.;
- Aquisição e desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis;
- Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade;
- Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens

A entrada das pessoas com deficiência no Ensino Superior fez emergir questões que não faziam parte da realidade das instituições e, com isso, surgem pesquisas com o intuito de responder a novas demandas. Wellichan e Souza (2017, p. 154) expõem:

O crescimento desse público no Ensino Superior comprova a necessidade de práticas inclusivas urgentes a fim de oferecer condições para que os estudos prossigam para eles, evidenciando a transversalidade da Educação Especial, efetivada por meio de ações que envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a acessibilidade, comunicação e desenvolvimento de forma geral, a exemplo disso, estão as salas de recursos e métodos didáticos

---

<sup>32</sup> Com a justificativa de otimização da estrutura organizacional do MEC, em março de 2012, foi publicado o decreto n. 7.690 (já revogado), que inseriu na estrutura organizacional da Secadi uma Diretoria de Políticas de Educação Especial. Desde então, a Secadi tem passado por diversas mudanças estruturais, mantendo sempre alguma Diretoria destinada à temática da Educação Especial. Atualmente, há duas: Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Brasil. Decreto 11.691, 2023).

tecnológicos e a metodologia diferenciada além do atendimento especializado que não são mais exclusividades da educação básica e também está sendo oferecidos nas universidades.

Na pesquisa realizada por Maciel, Araújo e Nogueira (2021), fica evidenciado que o acesso de estudantes com deficiência à educação superior avançou com o aumento das vagas e políticas específicas, porém, persistem desafios. Desse modo, afirmam que a inclusão de pessoas com deficiência ainda não está consolidada, tanto no ingresso, como na permanência e na conclusão dos estudos superiores. Apesar de reconhecer que há esforços das instituições em democratizar o acesso, os valores elitistas ainda predominam, sendo mais um espaço onde se refletem as desigualdades da sociedade capitalista. Finalizam argumentando que os maiores desafios enfrentados provêm da necessidade de ampliação do acesso “[...] e da falta de políticas de permanência, uma vez que o processo de inclusão apresenta-se como um movimento mais complexo do que o simples ingresso” (Maciel; Araújo; Nogueira, 2021, p. 21).

A Lei 10.098, publicada em dezembro de 2000, estabeleceu critérios e normas para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida em diversos espaços (Brasil, 2000). A lei em pauta descreve como devem ser organizados os elementos da urbanização, o desenho e localização do mobiliário público, o acesso a edifícios públicos e privados, a comunicação e os veículos de transporte público, de modo que permitam a circulação com autonomia das mais diversas pessoas. Para fornecer orientações mais detalhadas sobre a aplicação da lei, foi publicado em 2004 o Decreto 5.296, que delineou de forma mais precisa as ações necessárias para a promoção de ambientes acessíveis, estabelecendo como obrigatórias uma série de condições e ações para os espaços públicos (Brasil, 2004). Sobre os ambientes de ensino, o artigo 24 esclarece:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

§ 1º Para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

I - está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas

técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto;

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e

III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas.

§ 2º As edificações de uso público e de uso coletivo referidas no caput, já existentes, têm, respectivamente, prazo de trinta e quarenta e oito meses, a contar da data de publicação deste Decreto, para garantir a acessibilidade de que trata este artigo (Brasil. Decreto 5.296, 2004).

Embora a letra da lei detalhe minuciosamente como devem ser os espaços arquitetônicos dos locais de ensino, sabe-se que muitos não estão em conformidade com as normas estipuladas e, mesmo assim, não enfrentam as sanções previstas. Outro aspecto que desperta atenção é o prazo de implementação instituído ter sido no máximo 48 meses, no entanto, mesmo quase duas décadas após a promulgação da lei, tais ações ainda não foram efetivamente realizadas. Lembra-se que na PNEEPEI foi apresentada a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis de ensino, inclusive, no Ensino Superior. Nesse contexto, é imperativo promover iniciativas abrangentes, englobando a elaboração e implementação de estratégias para assegurar a acessibilidade em termos de infraestrutura, comunicação, sistemas de informação, além de contemplar materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser disponibilizados tanto nos processos de admissão, quanto ao longo de todas as atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

O Capítulo IV da LBI (Lei nº 13.146, 2015) delinea as principais garantias do Direito à Educação Inclusiva no Brasil, em todos os níveis de ensino. Essas prerrogativas visam assegurar que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais e emocionais, tenham acesso a uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades. Na lei, confirma-se o acesso e a permanência em instituições de ensino regular, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e currículos acessíveis, adaptados às necessidades dos estudantes com deficiência. Além disso, enfatiza a formação contínua dos professores, a disponibilização de recursos de acessibilidade, a promoção da inclusão

no ensino regular, a avaliação diferenciada e a interação social entre os alunos. Ao salientar a importância da acessibilidade física e digital, a legislação reitera o compromisso da nação com uma educação de qualidade e na promoção de igualdade de oportunidades, refletindo sua dedicação à equidade e à valorização da diversidade.

De acordo com Galvão *et al.* (2015), promover acessibilidade implica disponibilizar recursos adequados essenciais para garantir que esses estudantes tenham acesso e possam se manter na universidade. Diante da definição, cabe lembrar a defesa pela ideia de uma educação acessível feita por Piccolo (2023, p. 13):

Nesse sentido, a representação conferida pelo conceito de acessibilidade/acessível é mais operativa sob uma perspectiva equitativa de educação, espaço e cultura, pois, para além do combate à exclusão e à marginalização social, permite condenar toda e qualquer forma de incorporação que não em iguais termos.

Além da acessibilidade arquitetônica dos espaços educativos, é preciso investir e disponibilizar recursos de Tecnologia Assistiva (TA) para possibilitar maior participação das pessoas com deficiência nos ambientes. O Comitê de Ajudas Técnicas (Brasil. Secretaria dos Direitos Humanos, 2007) define que

Tecnologia Assistiva é uma área de conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

O uso das TA proporciona maior autonomia na execução de atividades realizadas pelas pessoas com deficiência. Contudo, parte desses recursos envolve produtos de tecnologia recentes e de alto custo, dificultando o acesso democrático a todas as pessoas. Outro aspecto essencial na discussão sobre TA é o caráter personalizado e se deve ser específico para a cada sujeito, ou seja, não há um modelo único adequado a todos. Por essa razão, profissionais especializados podem auxiliar na descoberta dos instrumentos mais adequados para cada indivíduo. No âmbito educacional, normalmente, é no Atendimento Educacional Especializado que as pessoas com deficiência vão experimentando os recursos que melhor se adaptem à sua condição e sua realidade. Dessa forma, o AEE desempenha um papel fundamental na identificação e disponibilização da TA mais apropriada, promovendo

a inclusão e o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Como fica estabelecido no Decreto n.º 7.611/2011,

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil. Decreto 7.611, 2011).

Com o entendimento das funções realizadas pelo AEE, nota-se a essencialidade de suas ações para a inclusão de pessoas com deficiência, em qualquer ambiente educacional. Nas universidades, normalmente, as atividades são executadas pelo Núcleo de Acessibilidade, como os propostos pelo programa Incluir. Melo, Colombo e Almeida (2023, p.14) sustentam que o AEE “[...] por meio de suas práticas de ensino, deve ser capaz de provocar avanços na aprendizagem dos discentes, de modo que eles possam consolidar conhecimentos que estão em processo de desenvolvimento”. No artigo, de onde se retirou o trecho mencionado, os autores realizaram um estudo de caso da inclusão de uma pessoa com deficiência em uma instituição de ensino profissionalizante e constatam que a ação do AEE promoveu “processos educativos verdadeiramente inclusivos” (Melo; Colombo; Almeida, 2023, p. 27).

A pesquisa realizada por Santos (2013) apontou para o fato de que os estudantes com deficiência que ingressam no Ensino Superior ainda não encontram condições de serem atendidos em suas particularidades. Segundo a autora, além de não se ter uma estrutura mínima de acessibilidade, as pessoas com deficiência são obrigadas a conviver com os atos de violência cotidianamente, seja nos momentos em que são retirados seus direitos de existir na diferença ou quando são vítimas de preconceito e discriminação. Embora se reconheça a situação lastimável, entende-se que a presença das pessoas com deficiência nas universidades permite a convivência com a diferença e a identificação com a fragilidade, características universais da condição humana, que podem promover experiências formativas capazes de resistir a tais atos de violência (Adorno, 1995; Silva, 2006; Crochík, 2012).

Ratificando tal formulação, Wellichan e Souza (2017, p.150) afirmam que

[...] Nesse sentido, algumas universidades estão buscando atender-se às tais demandas e criaram núcleos e grupos específicos para atender e orientar alunos e professores no processo de inclusão universitária, afinal é preciso estar claro que os objetivos pedagógicos traçados para um aluno com deficiência precisam ser os mesmos que os traçados para alunos sem deficiência, a diferença nesse meio serão os métodos e as estratégias adotadas para alcança-los (sic) dentro das particularidades de cada um.

Com essa perspectiva, entende-se que a discussão sobre inclusão na educação superior não pode ser resumida ao mero ingresso ou à adaptação da estrutura arquitetônica para remover as barreiras que impeçam a circulação. Na argumentação das autoras, percebe-se que muitos impasses da inclusão são semelhantes em todos os níveis de ensino. Essa evidência corrobora a importância da transversalidade do debate sobre educação inclusiva, de modo que os princípios sejam internalizados na estrutura política educacional do país. Sendo otimista, espera-se a generalização desses fundamentos para as demais estruturas da sociedade, conforme apontado por Wellichan e Souza (2017) e por Batista e Nascimento (2018). A inclusão na educação superior deve ir além do acesso físico e contemplar ações que garantam a permanência e o apoio pedagógico aos estudantes com deficiência, buscando uma verdadeira igualdade de oportunidades. A internalização desses princípios em políticas educacionais mais amplas é essencial para uma sociedade inclusiva e democrática.

Rocha e Miranda (2009) destacam a especificidade da forma de ingresso como um dos principais aspectos a ser reconstruído para a efetivação da educação inclusiva. Não é possível ser verdadeiramente inclusivo se, para cursar uma graduação, ainda sejam realizadas provas de acesso padronizadas (e pouco adaptáveis). Além disso, essas avaliações geram escores que criam uma hierarquização entre as pessoas, fomentando a competitividade.

Um ponto que precisa ser bem entendido foi levantado na pesquisa realizada por Maciel, Buytendorp e Meneses (2018), quando apresentou a dificuldade que os estudantes com deficiência têm de concluir os cursos da graduação: apenas 9,92% do universo da referida pesquisa supostamente<sup>33</sup> conseguem finalizar a trajetória

---

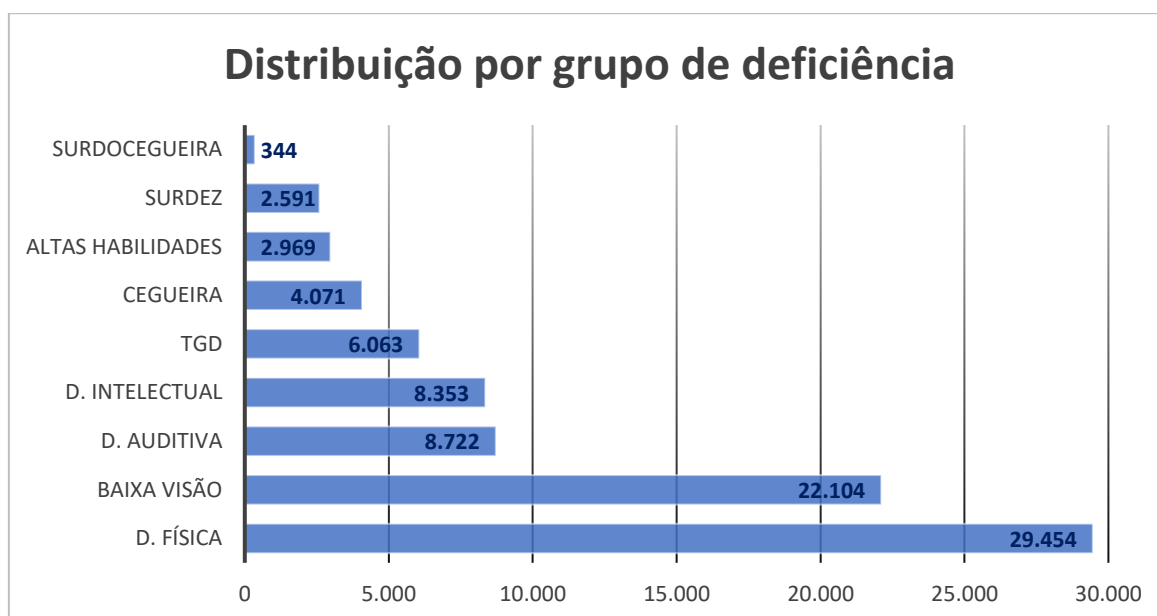
<sup>33</sup> No texto, as autoras utilizam o termo “supostamente”, por concluírem que “[...] pode-se deduzir que existem algumas falhas nesses números e que eles também apresentam discrepâncias, tanto com relação às numerações acima, como abaixo das médias apresentadas nas coletas dos relatórios de gestão sequencialmente apresentados.” (Maciel; Buytendorp; Meneses, 2018, p. 133).

acadêmica. Embora as autoras não tenham apresentado argumentos que expliquem os motivos para o baixo índice de conclusão, elas aduzem o diminuto empenho institucional e a carência de investimento em recursos como os principais obstáculos para a permanência desses sujeitos no Ensino Superior. Assim, apontam o fortalecimento do AEE e a elaboração de políticas institucionais como caminhos para a melhoria da situação.

Filisbino (2020, p. 6) problematiza a questão ao afirmar que,

Com a lei, o acesso ao Ensino Superior foi facilitado, mas ainda há barreiras quanto à permanência das pessoas com deficiência, principalmente quando as instituições não pensam sua política institucional em termos de uma formação para todos, em nível macro, e apenas resolvem casos pontuais para não serem penalizadas. Assim sendo, pode-se dizer que o processo de inclusão foi iniciado no Ensino Superior, mas não sem dificuldade e desafios. Cabe agora renovar os esforços para aperfeiçoar as políticas e modificar internamente as instituições, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes com qualidade de ensino para que a inclusão na universidade repercuta na sociedade.

O Gráfico 3 mostra a distribuição por grupo de deficiência dos estudantes do Ensino Superior no ano de 2022. É possível notar que a Deficiência Física refere-se a 35% dessa população e a baixa visão, cerca de 26% do universo total, que, em conjunto, representam 61% dos casos. Conclusão similar foi apresentada por Maciel, Araújo e Nogueira (2021). Guedes (2020) observa que a falta de compreensão sobre a condição de baixa visão frequentemente leva à sua confusão com o simples uso de óculos, resultando em sua identificação inadequada nos formulários de matrícula. Isso, por sua vez, pode distorcer a precisão dos dados oficiais. No documento, não há valores relacionados às pessoas com Deficiência Múltipla; acredita-se que isso seja decorrente de uma inabilidade no preenchimento dos números pelas instituições. Ressalta-se que nas notas explicativas do INEP é descrito que existem estudantes contabilizados em mais de uma deficiência e, portanto, o somatório abaixo é maior do que o número total de matrículas apresentado no início deste subcapítulo.

**Gráfico 4** – Distribuição dos estudantes do Ensino Superior por grupo de deficiência.

Fonte: Censo do Ensino Superior (INEP, 2022).

[Gráfico em barras horizontais na cor azul. O eixo X tem início em 0 com marcadores a cada 5 mil, alcançando o valor máximo de 30 mil. No eixo Y estão escritas as deficiências. A barra que parte da palavra Deficiência física avança no gráfico até próximo ao marcador 30 mil, dentro da barra consta o número 29.454. A barra que parte da palavra Baixa Visão avança no gráfico até após o marcador 20mil, dentro da barra consta o número 22.104. A barra que parte da palavra Deficiência auditiva avança no gráfico até próximo ao marcador 10 mil, dentro da barra consta o número 8.722. A barra que parte da palavra Deficiência intelectual avança no gráfico até próximo ao marcador 10 mil, dentro da barra consta o número 8.353. A barra que parte da sigla TGD avança no gráfico até após o marcador 5 mil, dentro da barra consta o número 6.063. A barra que parte da palavra Cegueira avança no gráfico até próximo ao marcador 5 mil, dentro da barra consta o número 4.071. A barra que parte da palavra Surdez avança no gráfico parando um pouco depois da metade do espaço até o mercado 5 mil, dentro da barra consta o número 2.591. A barra que parte da palavra Surdocegueira está muito próxima ao marcador zero, ao lado de fora da barra consta o número 344].

Para se ter um panorama da situação das pessoas com deficiências no Ensino Superior, serão descritos três trabalhos que, por utilizarem bases de dados amplas, abrangem a realidade de muitas instituições de nível superior do país e podem auxiliar numa visão generalizada da situação.

Silva e Pimentel (2021, p. 3) realizaram uma revisão integrativa com os artigos publicados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na SciELO, com o objetivo de “[...] analisar a produção científica sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência visual, especificamente no que diz respeito à permanência em instituições de Ensino Superior”. Após a análise de 21 artigos,<sup>34</sup> as autoras concluem que:

<sup>34</sup> No texto, as autoras explicam detalhadamente todo o percurso metodológico, os descritores de busca e os critérios de inclusão das produções.

A análise dos estudos mostrou que o ingresso no ensino superior para as pessoas com deficiência visual foi regulamentado, e a legislação brasileira o corrobora, mas que a inclusão, todavia, ocorrerá no momento em que a permanência desses estudantes possa ser efetivada: uma permanência que se faça valer, na medida em que os estudantes possam usufruir dos espaços físicos, dos equipamentos disponíveis, de recursos materiais, audiovisuais, informacionais, bem como de um maior preparo de docentes para o atendimento a esses estudantes (Silva e Pimentel, 2021, p.15).

[...] Embora tenha ocorrido um aumento considerável no ingresso de estudantes com deficiência visual nas IES, reconhecemos que as universidades ainda não estão preparadas para atender às demandas dos estudantes com deficiência. Ainda que o acesso desses alunos esteja garantido, as IES encontram dificuldades relacionadas com o cumprimento da legislação que ampara e assegura o atendimento igualitário às pessoas. Como resultado, nota-se a necessidade de investimentos, principalmente material, que promovam a inclusão educacional da pessoa com deficiência visual nessas instituições, principalmente no tocante à realização de cursos para atualização de todos os docentes, bem como o olhar das IES, voltados à disponibilização de recursos materiais e humanos que ofereçam condições adequadas às pessoas com deficiência no ambiente universitário. (Silva; Pimentel, 2021, p.15)

O trabalho desenvolvido por Martins, Melo e Martins (2021) se concentrou no que denominam por Serviços de Apoio<sup>35</sup> oferecidos aos estudantes com deficiências nas universidades do Brasil e de Portugal, com o objetivo de caracterizar esses setores das universidades públicas de ambos os países, analisando o seu funcionamento. O estudo contou com a participação de 62 universidades, sendo 54 brasileiras e o oito portuguesas. Na realidade brasileira, as autoras constataram uma escassez de diversos recursos: guia tradutor, em 90,7% dos espaços; revisor braile, em 75,9%; e transporte acessível em 54,7%. Além disso, foram apontados como insatisfatórios: os recursos tecnológicos, 69,8%; intérpretes de língua gestual, em 55,6%; e recursos de áudio, em 53,7%. A falta de recursos humanos se mostrou como uma questão crítica, com ausência de profissionais suficientes (87%), de professores especializados (66,7%) e de apoio dos professores (62,3%) da instituição. As autoras descobriram ainda que a maioria dos serviços brasileiros operam com orçamento próprio com diversidade de cargos profissionais, variando desde administrativos a coordenadores e funcionários permanentes, além de voluntários dedicados a atender às necessidades dos estudantes. No Brasil, os Serviços de Apoio estão vinculados às

---

<sup>35</sup> Por pesquisarem um universo de locais com uma grande diversidade de denominações para os serviços oferecidos às pessoas com deficiência, as autoras padronizam o termo Serviço de Apoio para se referir ao que chamamos em capítulos anteriores de Núcleos de Acessibilidade.

faculdades, possibilitando uma resposta mais precisa e adaptada às reais necessidades dos estudantes, graças à proximidade existente. Ademais, foi perceptível a busca por parcerias comunitárias e projetos de pesquisa para o desenvolvimento de apoio a estudantes com deficiência. Os resultados da pesquisa de Martins, Melo e Martins (2021) fornecem contribuições sobre o funcionamento dos Serviços, mas não abordam sua efetividade para o público estudado. Através da lista de itens restritos, fica evidente a dificuldade dos serviços para o alcance dos objetivos estabelecidos.

Por fim, a pesquisa de Nascimento, Torres e Ribeiro (2022), com o objetivo de analisar a TA disponibilizada nos cursos de Medicina no Brasil, para apoiar os estudantes com diminuição de audição e/ou visão, utilizou os dados disponibilizados pelo INEP no Censo do Ensino Superior de 2018. Com as respostas das instituições, os autores puderam observar que dos 323 cursos, 90% confirmaram a oferta de pelo menos um tipo de TA. Além disso, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais foi a TA mais frequentemente ofertada (80%) e o material tátil a menos ofertada (32%). Houve maior oferta de TA nos cursos de Medicina oferecidos por instituições privadas, comparando-se com as públicas. Os cursos possuem melhor completude de TA para apoiar estudantes com deficiência auditiva do que com deficiência visual. Nascimento, Torres e Ribeiro (2022, p. 8) concluem que:

As tecnologias assistivas são ofertadas na maioria dos cursos de medicina do Brasil, mas de modo incompleto e desigual. Os cursos privados são mais bem equipados do que os públicos, principalmente no que concerne à oferta de TA que são simultaneamente utilizadas por estudantes que têm deficiência auditiva, bem como por aqueles que têm deficiência visual. Apesar do aparato legal de apoio à PCD, o fato de as TA serem mais frequentemente encontradas em escolas médicas privadas impõe um ônus adicional aos estudantes que por serem PCD certamente investiram grande parte de seus recursos para chegar ao Ensino Superior e precisarão continuar investindo para que possam se tornar médicos.

Torna-se evidente que nas instituições que oferecem o curso de Medicina<sup>36</sup>, a efetivação dos direitos assegurados pela legislação do país é ausente. As pessoas com deficiência continuam a enfrentar a falta de acessibilidade, o que dificulta o pleno

---

<sup>36</sup> No ano de 2023, o curso de Medicina da universidade onde foi realizada a pesquisa foi denunciada por não cumprir os princípios previstos na legislação brasileira para a inclusão de um estudante com Transtorno do Espectro Autista, matriculado no curso. A situação causou bastante impacto na comunidade acadêmica e está sendo acompanhada pelo Ministério Público. A instituição se comprometeu a dar providências à situação.

desenvolvimento no Ensino Superior. É notável que as instituições privadas lideram no oferecimento de recursos de TA aos estudantes que necessitam. Em contrapartida, as universidades públicas, mantidas pelo próprio Estado, não estão cumprindo devidamente com a obrigação assegurada pela União de garantir e respeitar esses direitos. Além disso, os autores ressaltam que, se as instituições privadas apresentam menos barreiras para as pessoas com deficiência, o sistema público de ensino perde sua natureza democrática e inclusiva e impõe a matrícula no setor privado como a alternativa para uma formação com mais autonomia. Isso coloca em discussão os princípios fundamentais de equidade e de inclusão que deveriam ser mantidos na educação superior.

As pesquisas estudadas para a elaboração deste trabalho mostram que a legislação brasileira foi fundamental para o ingresso de pessoas antes excluídas do Ensino Superior. No caso das pessoas com deficiência, esse é um ponto a ser comemorado, contudo, não é suficiente, sendo essencial o fomento à construção e à fiscalização de ações políticas e institucionais que possibilitem a permanência e a conclusão das graduações. Acredita-se no potencial cultural da universidade e espera-se que esses tensionamentos possam trazer ganhos para a sociedade que ultrapassem a academia.

Mesmo considerando todas as contradições presentes nas universidades, Dias (2018, p. 90) defende que “[...] é possível a obtenção de uma nova consciência, que desempenhe papel fundamental na tarefa de educar, que possibilite a denúncia e a crítica à própria sociedade”. Sendo assim, sabe-se que a universidade pode ser um ambiente capaz de fomentar ações críticas em seu alunado.

Com isso, fica evidenciada a importância de pesquisas e ações que permitam às IES um olhar para suas próprias práticas, com criticidade e buscando refletir sobre o que precisa e deve ser melhorado. As universidades precisam assumir o compromisso de não só produzir pesquisas científicas e produções técnicas, como também assumir a responsabilidade de executar ações inclusivas.

## 5 ANDANÇAS NECESSÁRIAS AO FAZER CIENTÍFICO

Eu queria querer-te amar o amor  
Construir-nos dulcíssima prisão  
Encontrar a mais justa adequação  
Tudo métrica e rima e nunca dor  
Mas a vida é real e de viés  
E vê só que cilada o amor me armou  
Eu te quero e não queres como sou  
Não te quero e não queres como és

Caetano Veloso  
*O queres*

Pesquisar é uma tarefa complexa que impõe cuidados quanto aos processos adotados, desde a elaboração da pergunta de partida até a análise do que é coletado. A sistematização do processo se faz necessária para alcançar a produção do conhecimento. Contudo, herdou-se da modernidade o fazer positivista de Ciência, no qual o rigor com as técnicas e a sistematização da pesquisa assumiam o protagonismo diante do próprio objeto. Como na crítica feita por Adorno e Horkheimer (2006, p. 18), “[...] no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”. Em consonância com a teoria escolhida no alicerce central desta pesquisa, buscou-se um rigor científico em cada etapa da pesquisa para validar a importância da conduta científica comprometida e responsável. Todavia, os procedimentos não serviram de antolhos, restringindo o olhar exclusivamente às técnicas adotadas, mas contribuíram para compreender o objeto de estudo em um amplo horizonte conceitual e em sua interação com a sociedade. Adorno (2010) adverte que vivemos um tempo de pseudoformação voltado unicamente para a adaptação aos padrões estabelecidos na sociedade, sem efetivamente oportunizar a emancipação, por meio da reflexão crítica da realidade.

Uma pesquisa que tem como objetivo central analisar as narrativas das pessoas com deficiência, graduandas das licenciaturas, sobre o processo formativo de professores para a atuação em classes inclusivas, precisa possibilitar análises que considerem o contexto social dos estudantes com deficiência inter cruzados com os pressupostos estabelecidos para essa formação em nossa sociedade. Para tanto, foi realizado um exercício interpretativo crítico da realidade estudada, considerando a dialética negativa proposta por Adorno (2009), na qual a contradição assume a

primazia e, assim, discute-se o conceito para melhor compreendê-lo sem a pretensão de resolver as contradições estabelecidas.

No subcapítulo subsequente, estão descritos com detalhes o trajeto e os procedimentos realizados em cada etapa da pesquisa. Em seguida, são expostos os entraves encontrados no percurso.

A escolha de utilizar no título deste capítulo a palavra *andanças* se deve ao fato de se estabelecer uma analogia da palavra com o processo de pesquisar, ação que necessita uma sequência de passos, que vão além do simples caminhar. Opta-se pela palavra *andança* por percebê-la como uma junção dos vocábulos andar e dança, ou seja, une-se a marcha necessária a um percurso com o bailar, um trajeto que inclui rodopios, saltos, avanços e recuos que não se restringem a ser apenas uma sequência de ações, mas uma coreografia que em conjunto com a música, melodia e ritmo (fatores do ambiente) sirva como uma ferramenta de expressão.

## 5.1 ETAPAS PERCORRIDAS

A pesquisa se iniciou com o levantamento da produção bibliográfica sobre os temas abordados na tese, como já apresentado na introdução deste texto. O estudo e sistematização do material já publicado sobre os conceitos permitiu um olhar mais abrangente acerca da deficiência e da formação de professores, de modo a compreender os tensionamentos conceituais com o propósito de dialogar com os dados empíricos e, concomitantemente, suscitar reflexões sobre os fenômenos. Assim, no processo de revisão da literatura para esta pesquisa foi possível (1) definir deficiência como o objeto de estudo e análise, já que o trabalho discute o silenciamento imposto a pessoas com essa particularidade: e (2) argumentar em defesa da importância da participação dessa população na construção de toda e qualquer política educacional que se proponha a contribuir para uma sociedade mais democrática.

No capítulo sobre a formação docente, foi estabelecido o propósito de pensar a formação para além de técnicas e procedimentos. Buscou-se tensionar os pontos de contradição nos discursos e nas formas de execução dos cursos de graduação, bem como no processo de inclusão nas instituições de ensino. Mais uma vez, teve-se a intencionalidade de pensar os conceitos preservando suas contradições, por meio da dialética negativa delimitada por Adorno (2009), que explicada por Pacífico e

Rosalino (2021, p.55) consiste em discutir “[...] não só por aquilo que ele é, mas também pelo que não é ou ainda pelo que ele poderia ser. O pensamento que conhece sua limitação deve reconhecer que determinadas tensões não são o médium do conceito, mas sim seu próprio significado”.

Partindo disso, foi iniciada a busca pelos dados quantitativos junto à instituição pesquisada acerca dos estudantes com deficiência que estão em curso das licenciaturas. A pesquisa foi realizada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) por ser uma universidade pública, na cidade de Salvador, com sistema de cotas para pessoas com deficiência e por se autointitular como uma instituição inclusiva. Além disso, a autora desta tese possui uma trajetória como membro da comunidade (Graduação - 2004 a 2009; Mestrado - 2015 a 201; Doutorado – 2020 a 2024), tendo assim alguma familiaridade com as instalações físicas, a estrutura organizacional, e acesso a uma rede de contatos no ambiente institucional.

A UNEB foi criada em 1983, com o intuito de interiorização<sup>37</sup> do Ensino Superior no estado da Bahia. Atualmente, conta com 31 departamentos distribuídos em 24 *campi* e mais 2 *campi* avançados, sediados em diversas cidades e espalhados por 19 territórios de identidade do estado, evidenciando sua presença para além da capital. Assim, percebe-se que a inclusão social é um alicerce da instituição que, desde seu projeto de fundação, preocupou-se em ser acessível a mais pessoas. A UNEB tem um histórico de aquiescência às políticas de ações afirmativas, tendo sido uma das primeiras universidades do Brasil e a primeira no Nordeste<sup>38</sup> a instituir, em 2002, sistema de cotas para a população negra e, posteriormente, a indígena, antes mesmo da decisão judicial que atualmente obriga a reserva de vagas. Posteriormente, o sistema de cotas passou a incorporar também os quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgêneros, embora para esses grupos a instituição tenha estabelecido um modelo de sobrevagas, ou seja, caso haja pessoas com este perfil as vagas são ampliadas. Outro ponto a ser destacado é o fato de que o grupo de pessoas com deficiência foi o único a ser contemplado no sistema de reserva de vagas após a publicação da Lei

---

<sup>37</sup> Informações retiradas do site da Universidade.

<sup>38</sup> Informação retirada através do site da UNEB. Disponível em: <https://agenciadecomunicacao.uneb.br/conselho-universitario-amplia-cotas-para-novos-grupos-sociais-e-aprova-criacao-de-mestrados-e-doutorados/>

13.409/2016, que alterou o sistema de cotas para incluir o direito para essa parte da população.

De acordo com os dados do Anuário de 2019<sup>39</sup>, utilizando os dados de 2018, a UNEB possuía 33.861 estudantes, considerando a soma de estudantes matriculados em cursos de graduação (presencial, EaD e programas especiais de formação) e pós Graduação, 2.621 docentes e 1.485 técnicos. Por uma questão de delimitação do objeto de estudo, mas sem desconsiderar o caráter *multicampi* da instituição, a pesquisa foi restrita à comunidade do *Campus I*, localizado na cidade de Salvador, com a participação de um estudante do *campus* avançado de Lauro de Freitas, vinculado a ele. Na capital, a Universidade se organiza em quatro departamentos (Educação, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Ciências da Vida), totalizando 28 cursos, sendo 17 bacharelados, 10 licenciaturas e um tecnológico. Conforme os números do documento mencionado, em Salvador há 5.923 discentes, sendo 4.270 em cursos de bacharelado, 1.639 nas licenciaturas e 14 no curso tecnológico. O Anuário apresenta também dados referentes aos cotistas negros (2.330) e indígenas (70). Destaca-se que, embora a instituição tenha outros grupos com direito a reserva de vagas, como já foi explicado, não há menção sobre eles na publicação.

No período de elaboração do projeto da pesquisa, o acesso aos dados referentes ao ano de 2020 ocorreu por meio de uma professora que atuava na coordenação do Núcleo de Educação Especial (NEDE)<sup>40</sup>, espaço institucional com foco em criar estratégias para a inclusão das pessoas com deficiência; contudo, como se verá mais adiante, esse setor não teve mais acesso ao quantitativo semestralmente modificado devido ao fluxo dos estudantes. Devido à necessidade de números atualizados e da localização das pessoas com deficiência que atualmente cursam as licenciaturas, foi preciso buscar dados em outros setores da instituição. Inicialmente, a tentativa foi feita junto à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (Proaf), unidade institucional responsável pela criação e acompanhamento dos programas de ações afirmativas que buscam promover a equidade da diversidade do quadro de estudantes, professores e servidores da universidade. O órgão comunicou não dispor

---

<sup>39</sup> Não foi encontrada publicação de anuários mais recentes.

<sup>40</sup> O vídeo da TV UNEB, acessível no YouTube por meio do link <https://www.youtube.com/watch?v=DBwDeTrNoDs>, conta a origem do núcleo e oferece uma descrição de algumas de suas iniciativas institucionais. Ressalta-se que aparecem no vídeo membros que ocupavam os cargos descritos no período da gravação em 2013.

de informações sistematizadas sobre pessoas com deficiência e indicou que a solicitação fosse feita em outro setor da Instituição. Em seguida, buscou-se contato presencial com a Secretaria Geral de Cursos, que orientou a elaboração de um pedido formal via endereço eletrônico. O e-mail enviado foi respondido com instruções adicionais para incluir na solicitação um maior detalhamento sobre as informações requeridas. Após a pormenorização, em nova mensagem eletrônica, não houve mais nenhum retorno na comunicação, nem mesmo respostas às tentativas subsequentes.

Em 29 de dezembro de 2021, a UNEB publicou a Resolução n.º 1.499/2021 (UNEB, 2021) para instituir a Política de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidade e outras necessidades temporárias e permanentes de caráter acadêmico e laboral, com o compromisso de ser implementada no prazo de dois anos. O documento preconiza que toda a comunidade acadêmica (dos estudantes aos terceirizados prestadores de trabalhos temporários) está amparada pela política que visa garantir a equidade em todos os níveis e modalidades (Graduação e Pós-Graduação – *lato sensu* e *stricto sensu*; presencial e EaD) das atividades de ensino, pesquisa, extensão e, também, nos setores administrativos. Vale lembrar que o texto aprovado foi continuamente elaborado por anos e, conforme a notícia publicada no site institucional da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (ASCOM/SEC, 2022), a proposta foi iniciada pelos membros do NEDE, *Campus I* da Universidade, demonstrando a importância da instância para as ações de inclusão de pessoas com deficiência. A política já passou por atualização, através da Resolução n.º 1.521/2022 (Universidade do Estado da Bahia, 2022a).

A pesquisa desta tese foi conduzida durante o período designado para a implementação das medidas da política, permitindo, dessa forma, a observação de várias ações institucionais em andamento. Entre essas ações, destaca-se a criação da Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN), conforme estabelecido na Resolução n.º 1.523/2022 (Universidade do Estado da Bahia, 2022b), a qual organizou um Fórum<sup>41</sup> sobre a temática de Acessibilidade, aberto à comunidade, e reuniões com representantes dos departamentos. Em uma dessas reuniões, foi debatida a falta de informação sobre os estudantes com deficiência e uma das

---

<sup>41</sup> É possível acessar aos vídeos com a gravação de todos os momentos do evento: mesa solene de abertura, conferência principal e as mesas de discussões temáticas através do canal TV UNEB no YouTube.

peças presentes afirmou ter tido acesso às informações gerais da matrícula referentes ao ano de 2022 e assim, obtinha os números recentes que serão discutidos no capítulo seguinte. A planilha compartilhada atende ao que preconiza a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), sem a identificação dos sujeitos, contendo apenas informações quantitativas referente à matrícula, a saber: *campus*, departamento, número de matrícula, sexo, data de nascimento, idade, cotas, deficiência por tipo, período de ingresso, forma de ingresso, curso, polo, grau, nível do curso e ano de matrícula ativa.

Como para a pesquisa era essencial contatar os estudantes, foi preciso ir aos colegiados dos cursos de licenciatura identificar e confirmar a presença de alunos com deficiência. Após a apresentação formal da pesquisadora e a exposição dos documentos comprobatórios referentes à pesquisa, verificava-se a presença do aluno e, em seguida, solicitava-se auxílio para encontrar os estudantes-alvo, bem como se consultava a existência de outros que não estivessem na lista. O contato com os colegiados trouxe dados importantes sobre a Instituição, os quais serão detalhados e discutidos de forma mais aprofundada no próximo capítulo. Em alguns colegiados, foi feita a identificação das turmas frequentadas pelo estudante, possibilitando assim um encontro pessoal para realizar o convite de participação na pesquisa. O departamento com a maior proporção de pessoas com deficiência não autorizou que os colegiados compartilhassem informações sobre os estudantes, justificando a decisão com base no cumprimento da LGPD, embora a lei tenha prerrogativas que permitem o acesso a informações para realização de pesquisas que cumprem os requisitos éticos. Mostrando apoiar a realização da pesquisa, a diretoria do departamento sugeriu procurar os representantes dos Centros Acadêmicos dos cursos para localizar as turmas com os estudantes no perfil desejado, o que se mostrou ser uma solução eficaz. É importante dizer que o projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade, por meio da Plataforma Brasil, e foi aprovado pelo Parecer de nº 5.689.516 (Anexo).

Inicialmente, foram identificados 9 estudantes com o perfil esperado, todavia 3 não participaram da investigação por razões distintas<sup>42</sup>. Um estudante da licenciatura em Química, recém ingressado no curso, foi desconsiderado por se ponderar que a sua vivência na universidade era incipiente, uma vez que, a coleta de dados

---

<sup>42</sup> O detalhamento das principais características dos estudantes será apresentado no subcapítulo seguinte; aqui, optou-se apenas por descrever os motivos de exclusão.

aconteceu no primeiro mês de aula. Outra discente do curso de Ciências Sociais informou ao colegiado que não cursaria o semestre e, em respeito à LGPD, não foi fornecido o contato pessoal dela. Ao tentar realizá-lo por meio dos colegas de turma, obteve-se a informação de que a estudante frequentou as aulas apenas quando estava em caráter remoto, sendo assim, ninguém declarou ter proximidade com ela. Por fim, uma aluna do curso de História, com a qual foram feitas inúmeras tentativas de contato, após três frustradas, foi solicitado a uma colega que repassasse o número de contato da pesquisadora. Sem resposta, foi preciso retornar à turma e refazer a solicitação a outra pessoa. Dois dias depois, a estudante enviou mensagem se identificando, mas não respondeu ao convite. Após mais duas idas na sala em que tinha aulas o contato presencial aconteceu e a estudante se mostrou receptiva, aceitou participar e marcou a entrevista, no entanto, no dia combinado mandou mensagem cancelando e não respondeu nenhuma das mensagens enviadas para remarcação. Ainda assim, foram realizadas duas idas presenciais à sala de aula, sem êxito no encontro. Vale ressaltar, que para conseguir contatar todos os estudantes foram necessários dois meses com idas quase diárias ao *campus*.

No primeiro contato com os estudantes, a pesquisadora se apresentava e contava o intuito da pesquisa, fazia o convite para participar e agendava o horário conveniente para realização das entrevistas, que aconteceram todas na própria universidade em salas previamente reservadas. Antes do início das entrevistas, os estudantes receberam, preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sabendo da necessidade do preenchimento do documento, logo na primeira abordagem a pesquisadora informava a existência dessa autorização perguntando ao estudante qual a melhor forma para tornar acessível às suas informações. Um dos estudantes com baixa visão solicitou o envio prévio por e-mail, contudo relatou não ter conseguido acessar previamente, então, antes do início da entrevista, fez-se a leitura em voz alta para que ele consentisse a participação e, fornecesse os dados para o preenchimento.

As entrevistas realizadas foram do tipo narrativas, nas quais, segundo Teixeira e Pádua (2006), se busca a interpretação que o sujeito tem sobre a sua vida ou situação, assumindo um foco pelo narrador e sua experiência. As autoras explicam que essas devem ser iniciadas por uma questão geradora que servirá como ponto de partida para o entrevistado iniciar a sua narrativa. Nesta pesquisa, foram delineadas seis perguntas (Apêndice B) gerais, que serviam de base para a condução da

conversa, mas sem a intencionalidade de ser um roteiro, buscando manter a característica de uma fala mais livre por parte dos entrevistados, como característica da entrevista narrativa. Nesta etapa, buscou-se uma escuta atenta que permitisse ao sujeito falar de forma mais livre. No entanto, devido às especificidades de alguns participantes, algumas entrevistas necessitaram de perguntas mais direcionadas ao objeto de estudo. Buscou-se, no momento, que a pessoa pudesse refletir sobre si e a sua história, assumindo o seu protagonismo. Nas palavras de Benjamin (1994b, p.205),

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade – é ela própria, num certo sentido uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Para Teixeira e Pádua (2006), a entrevista narrativa realizada com professores e estudantes convidados para falarem sobre sua trajetória formativa é um interessante instrumento para a discussão das ressonâncias culturais, pois, ao oportunizar os entrevistados repensar suas experiências de interação com as diferenças, é instaurada uma nova dinâmica nos espaços acadêmicos atuais. Além disso, institui-se também o desafio de ajustar, na contemporaneidade, suas histórias individuais e coletivas. Esse argumento justifica a importância desse tipo de instrumento na pesquisa, uma vez que os licenciandos convidados a participar ocupam um lugar ambivalente no contexto da investigação pretendida.

Ainda de acordo com Teixeira e Pádua (2006),

Nesta perspectiva, narrativas de sujeitos interpelados pela diferença, no cotidiano dos cursos acadêmicos de formação de educadores, ajudam a interpretar como as categorias de identidade e diferença estão sendo construídas no percurso de suas histórias e as marcas deixadas pelo convívio com o outro em suas subjetividades. Ajudam a entender em que medida os processos de inclusão “do outro” nestes espaços de formação contribuem para repensar as categorias através das quais classificamos e hierarquizamos as diferenças. Ajudam, ainda, a compreender como estes sujeitos estão construindo e reconstruindo as categorias de raça e etnia, como se vêem e se percebem enquanto comunidades e como articulam deslocamento e enraizamento, a partir das experiências de encontro com a diferença.

A duração média dos encontros foi de 30 minutos e, após a realização, as entrevistas foram transcritas para facilitar a análise. Visando ao tratamento das narrativas, adotou-se o método da Análise Crítica do Discurso (ACD). De acordo com Misoczky (2005), essa perspectiva se destaca pela sua atenção às interações entre linguagem e sociedade, objetivando entender os vínculos entre discurso, poder, controle e disparidades sociais. Essa abordagem crítica oferece uma lente valiosa para examinar como as narrativas dos participantes são moldadas por estruturas de poder e influências sociais, ampliando a compreensão das complexidades envolvidas na formação dos entrevistados.

Como argumenta Magalhães (2001), nesse tipo de abordagem, discurso é a utilização da linguagem como uma prática social, envolvendo tanto ação, quanto representação. A autora explica que desse modo fica estabelecida uma relação dinâmica entre discurso e estrutura social: o discurso atua como uma prática que tanto representa, quanto dá significado ao mundo, contribuindo para a formação e a consolidação das identidades sociais, assim como dos sistemas de conhecimento e de crenças.

Fairclough (2001, p. 22), considerado criador desse método, explica que, nessa abordagem,

Esse conceito de discurso e análise de discurso é tridimensional. Qualquer evento 'discursivo' (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão do 'texto' cuida da análise linguística de textos. A dimensão da 'prática discursiva', como 'interação' na concepção 'texto e interação' de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual - por exemplo, que tipo de discurso (incluindo 'discursos' no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A dimensão de 'prática social' cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos anteriormente.

A abordagem tridimensional enfatiza a importância de considerar não apenas o conteúdo textual, mas também o contexto social e institucional no qual o discurso ocorre, permitindo uma análise mais abrangente e significativa do fenômeno discursivo. Isso se alinha diretamente com o objetivo<sup>43</sup> principal desta pesquisa, por

---

<sup>43</sup> Lembra-se que o objetivo geral desta pesquisa é analisar as narrativas de estudantes com deficiência sobre sua formação docente em contextos inclusivos, nos cursos de licenciaturas

proporcionar uma discussão contextualizada das narrativas dos estudantes, contribuindo para uma análise mais rica sobre a experiência educacional. Ao analisar as narrativas, é fundamental não apenas examinar o conteúdo textual das falas dos estudantes, mas também compreender as circunstâncias sociais e institucionais que moldam essas narrativas, de modo a explorar a complexidade das experiências dos estudantes com deficiência, na formação docente.

Esse método de análise mostrou-se condizente também com a teoria que embasa toda a pesquisa. Assim como já foi sinalizado, a Teoria Crítica da Sociedade também não dissocia a relação entre o indivíduo e a sociedade e enaltece a necessidade de refletir sobre os aspectos estudados. Assim, espera-se que, como defendem Horkheimer e Adorno (1973), o salto qualitativo desta pesquisa tenha sido a possibilidade da reflexão sobre o fenômeno.

Outra característica essencial da ACD, apontada por diversos autores (Magalhães, 2001; Misoczky, 2005; Magalhães, 2005; Santos; Bispo; Dourado, 2015; Pereira *et al.*, 2020) refere-se ao posicionamento de não neutralidade assumido por aqueles que escolhem essa abordagem. Como é possível perceber nas palavras de Misoczky (2005, p. 130), “[...] estes pesquisadores tornam suas posições políticas e sociais explícitas, tomam partido, participam ativamente de modo a desafiar a ordem dominante, focam em problemas sociais relevantes para esse desafio”.

Com isso, Pereira *et al.* (2020) argumentam que

[...] as análises realizadas em ADC<sup>44</sup> tendem a destacar interpretações especializadas dos dados resultantes do objeto de estudo que envolve um processo no qual os pesquisadores, simultaneamente, aplicam suas estratégias de investigação, fundamentam suas escolhas teóricas e sujeitam seu trabalho à crítica e à reflexão progressista.

É importante dizer que, diferentemente do que propõe a ciência positivista, as análises são mediadas pela interpretação dada pela pesquisadora, sem que esta possa se colocar isenta da sua própria subjetividade. Além disso, fica evidente o posicionamento em relação ao que está sendo discutido. Como defendido por Adorno (1995a), a primazia do objeto não obriga à coisificação da consciência, pois todo conhecimento requer a mediação do sujeito racional.

---

<sup>44</sup> No texto de Magalhães (2005), a autora explica a existência das duas formas de denominação: Análise Crítica do Discurso (ACD) e Análise do Discurso Crítica (ADC), explicando que primeira foi a tradução do termo em inglês *critical discourse analysis*, enquanto a segunda se deve ao fato de marcar essa vertente como parte da tradicional Análise do Discurso, já tradicionalmente estudada no Brasil.

No processo de análise, as falas dos estudantes foram separadas em três categorias. A primeira, **Ser Pessoa com Deficiência**, teve como intuito refletir sobre como ela é percebida por eles, observando os aspectos culturais que fazem parte dessa compreensão. Essa categoria foi subdividida em três: 1) Ser uma pessoa com deficiência, onde são analisadas as falas que evidenciam como os/as estudantes internalizam suas próprias identidades na condição de pessoas com deficiência; 2) concepções de deficiência, na qual se analisaram os conceitos de deficiência implícitos nos discursos dos próprios sujeitos ou daquele de quem resolveram falar; e 3) capacitismo e violência, com as situações expressadas pelos entrevistados sobre as situações de opressão e violência às quais são submetidos.

Na segunda categoria, **Formação**, estão organizados os trechos das entrevistas em que há indícios sobre como pensam, vivenciam ou acreditam que seja essa construção de formação. Fizeram-se também duas subdivisões: na primeira, se discute a *presença da racionalidade técnica e da pseudoformação* nos discursos sobre o processo formativo; e, na segunda, é feito um diálogo entre o que os sujeitos apontam que seja *papel das universidades no processo formativo*, com os argumentos de teóricos que voltaram sua atenção para o debate da função assumida na sociedade contemporânea.

Por fim, na terceira categoria, **As Pessoas com Deficiência na Universidade**, são examinados os excertos das entrevistas onde os alunos falam sobre suas experiências na universidade, tematizando as discussões em três subcategorias: (a) políticas públicas para democratização da universidade, (b) recursos de Acessibilidade e (c) os impasses e as possibilidades no Ensino Superior. Com o intuito de facilitar a compreensão da organização das categorias e subcategorias, elaborou-se o quadro que segue.

**Quadro 2** – Organização das categorias e subcategorias de análise das entrevistas.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Deficiência	Ser pessoa com deficiência.
	Concepções de deficiência.
	Capacitismo e a violência.
Formação	Racionalidade técnica e pseudoformação.
	O papel da universidade.
	Políticas públicas para democratização da universidade.

<b>As pessoas com deficiência na Universidade</b>	<b>Recursos de Acessibilidade.  Impasses e possibilidades no Ensino Superior.</b>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

[Quadro com duas colunas e quatro linhas separadas por linhas pretas. A primeira linha está sombreada em cinza com as palavras em negrito que indicam os rótulos de cada uma das colunas: a primeira coluna indica as categorias e a segunda coluna as subcategorias relacionadas a cada categoria. Na primeira linha, a categoria, intitulada 'Deficiência' tem como subcategorias: 1-'Ser uma pessoa com deficiência', 2) 'Concepções de deficiência' e 3) 'Capacitismo e a violência'. Na segunda categoria, denominada 'Formação', a primeira subcategoria é 'Racionalidade técnica e pseudoformação' e a segunda subcategoria 'O papel da universidade'. Na terceira categoria, intitulada 'As pessoas com deficiência na Universidade', as subcategorias são: 1 - 'Políticas públicas para democratização da universidade', 2 - 'Recursos de Acessibilidade' e 3 - 'Impasses e possibilidades no Ensino Superior'].

## 5.2 ENTRAVES DURANTE O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Durante o processo de coleta de dados foi possível obter informações que servem para compreender a situação das pessoas com deficiência na Universidade. Primeiramente, despertou atenção a falta de informações sobre os estudantes com deficiência, na Instituição. Como já descrito, a pesquisadora solicitou os dados em muitos setores e nenhum deles conseguiu responder de forma satisfatória. Sabe-se que a Universidade precisa preencher o Censo do Ensino Superior e, por essa razão, é possível ter certeza que a informação sistematizada existe, entretanto, não é divulgada nem na própria Instituição. Além disso, após a pesquisa feita, questiona-se se os dados repassados realmente representam a realidade do alunado, uma vez que existiam informações que, cruzadas entre os setores, acabaram não sendo condizentes com a realidade. Em uma das planilhas obtidas, constavam 14 estudantes com deficiência matriculados nas licenciaturas; destes, 3 confirmaram não serem pessoas com deficiência e quanto a outros 5 havia divergência entre a informação do setor institucional e aquelas obtidas com os colegiados dos cursos e com os próprios estudantes. Com isso, optou-se por buscar apenas os estudantes confirmados pelos colegiados.

A respeito da falta de comunicação interna acerca das informações dos estudantes com deficiência, é importante lembrar que nem mesmo nas publicações dos anuários há os números correspondentes a essa população. Uma situação que intrigou bastante foi o caso do NEDE, setor que disponibiliza recursos de

acessibilidade para uso acadêmico não ter acesso ao número de estudantes. Acredita-se que dispor dessas informações poderia auxiliar na organização de ações junto aos estudantes, quiçá melhorar a sua experiência acadêmica. Outro ponto de destaque, relacionado à carência de compartilhamento de informações, envolve a circunstância em que coube à pesquisadora comunicar à equipe do colegiado a presença de estudantes que haviam declarado ter deficiência no momento da matrícula. No caso, dois estudantes, um com baixa visão que ingressou em 2014 e a outra cursando o terceiro semestre, sendo uma pessoa com deficiência auditiva e beneficiária do sistema de cotas. Acredita-se que há uma invisibilização desses alunos, assunto que será melhor discutido no próximo capítulo.

Outro problema encontrado se deve ao fato de que, institucionalmente, a Universidade só quantifica e/ou identifica os estudantes que se autodeclararam na matrícula inicial ou aqueles que optaram por cotas no ingresso. Sabe-se que a deficiência é uma condição que pode ser adquirida ao longo da vida e, por isso, buscou-se saber se a declaração poderia ser adicionada ao longo da trajetória do estudante. Não se identificaram formas de modificar ou incluir essa informação, nem tampouco é estimulado aos colegiados que busquem caminhos de identificar ou inserir as informações. Diniz e Silva (2020) defendem ser necessária a criação e implementação de mecanismos que possibilitem a identificação desses alunos enquanto durar a sua permanência no Ensino Superior.

Para exemplificar essa situação, apresenta-se o caso de um dos participantes da pesquisa identificado por meio de outra estudante, nos corredores da faculdade. Como o aluno não optou por sistema de cotas para pessoas com deficiência, nem declarou sua condição na matrícula – em outro momento será explorada esta questão – ele ainda não consta em nenhuma sistematização como sendo pessoa com deficiência, mesmo que já tenha apresentado a documentação comprobatória solicitada, o que inclusive tem dificultado o acesso aos seus direitos.

### 5.3 QUEM SÃO OS ENTREVISTADOS?

Participaram da pesquisa seis estudantes com deficiência que estão matriculados nas licenciaturas oferecidas no *Campus I* da UNEB. Como já descrito no capítulo anterior, mais três pessoas se enquadravam no perfil, mas não participaram da coleta pelos motivos já apresentados. As entrevistas foram realizadas com três

homens e três mulheres com idade entre 17 e 45 anos. Os nomes utilizados no texto são fictícios e, a maioria, escolhidos pelos próprios entrevistados. Aqui, fez-se a opção de apresentá-los na ordem em que foram feitas as entrevistas e com as respostas dadas por eles quando solicitados a contar quem são. Após as falas serão acrescentadas algumas características consideradas importantes para uma aproximação inicial com cada um deles.

*Eu sou Geisa, tenho 28 anos e meio. Sou deficiente visual, monocular<sup>45</sup>. Sou evangélica, congrego na igreja adventista do sétimo dia. Eu gosto muito de cantar nas horas vagas. Sou apaixonada por séries coreanas, pela Coreia e sou uma pessoa bem extrovertida, só para as atividades acadêmicas que eu sou mais introvertida, mas no geral eu sou bem extrovertida. Gosto de conversar e eu amo ensinar. Eu sou voluntária na minha igreja como professora e também diretora do ministério da criança. É... sou uma pessoa bem perturbadinha também (risos).*

Geisa mostrou-se muito à vontade durante a entrevista e contou muitas de suas memórias pessoais para exemplificar ou para ilustrar o que estava relatando. Sobre sua apresentação inicial é importante dizer que é comum utilizar, na Bahia, o termo “perturbada” para descrever pessoas brincalhonas, como ela se define.

A segunda participante optou por adotar o nome fictício de Sonhadora. Sua condição de deficiência múltipla foi adquirida após um Acidente Vascular Cerebral (AVC) que a conduziu a um estado quase fatal, deixando sequelas de natureza física e cognitiva.

*Eu sou a Sonhadora, tenho 33 anos. Vou fazer 34 agora. Eu faço 34 anos e 16 anos que eu tive o AVC. Não lembro de minha gravidez. Para mim, aceitar meu filho deu trabalho porque eu não lembrava de gravidez e não lembro até hoje. Não lembro até hoje de gravidez nenhuma. Eu acredito que Artur é meu filho mesmo por causa das fotos que eu tirei quando eu estava grávida e por causa do Registro (certidão de nascimento).*

Já o terceiro entrevistado, uma pessoa com baixa visão adquirida na vida adulta, disse:

*Eu sou Manolo Silva, estudante da Universidade Estadual da Bahia e pretendo atuar na área de professor, lecionar em escola do primeiro ao quinto ano.*

---

<sup>45</sup> A visão monocular foi classificada como deficiência sensorial, do tipo visual através da Lei n.º 14.126 de 2021.

A quarta entrevistada, também com baixa visão, foi a única que não disse o seu próprio nome em resposta à pergunta “quem é você?”, aqui ela será chamada de Alice, escolha feita por ela mesma ao final da entrevista.

*Eu tenho 25 anos, sou solteira, mora só eu e minha mãe, sempre foi assim. Sempre moramos só nós duas em Camaçari, né? Silêncio... Não sei. Eu não tenho muita... Assim, já sou missionária de uma comunidade chamada Obra de Deus, lá em Camaçari, e a gente faz missões.*

O quinto participante foi o único estudante a entrar na pesquisa por meio de informações não oficiais da Universidade. Como relatado na primeira seção deste capítulo, em muitos momentos, a pesquisadora percorreu os corredores da Universidade se entrosando com os alunos. Em uma ida a sala do Centro Acadêmico (CA) do curso de Ciências Sociais, uma estudante informou ter um amigo no perfil procurado: um aluno com deficiência, cursando licenciatura na UNEB, no entanto, vinculado ao *campus* avançado que se localiza em outra cidade da região metropolitana de Salvador. O local é definido como um *campus* avançado, constituindo-se em departamento independente, mas funciona administrativamente como um anexo ao *campus* de Salvador. O participante tem 18 anos e se apresentou da seguinte forma:

*Eu sou Gabriel, eu moro com minha vó, eu sou autista e tenho TDAH. Eu sou terceiro semestre de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia.*

Por fim, o último entrevistado, Norberto, com 45 anos, foi o contato mais difícil de ser realizado. Como o estudante ingressou na universidade em 2014, não tem mais uma turma de referência e encontra-se matriculado nos dois últimos componentes curriculares necessários para concluir o curso: o Estágio e o Trabalho de Conclusão de Curso. Tais componentes, embora tenham carga horária extensa e pré-estabelecida no quadro de horário do curso, os encontros presenciais são infrequentes, normalmente acordados com os orientadores que, no caso específico de Norberto, era o mesmo docente. Após inúmeras tentativas sem sucesso, foi possível localizar o professor orientador que se mostrou solícito e enviou mensagem para o estudante, passando o contato da pesquisadora. Após trocas de mensagens via aplicativo de celular, foi possível marcar um encontro presencial para a realização da entrevista, embora tenham ocorrido duas remarcações por problemas diversos.

Norberto foi identificado por ter declarado baixa visão na sua matrícula inicial. Contudo, contou na entrevista que, embora durante sua adolescência, tenha sido diagnosticado com baixa visão, em revisão recente realizada em 2017 pelo Instituto de Cegos da Bahia, tal condição não foi confirmada. Apesar disso, optou-se por mantê-lo na pesquisa devido aos recursos de acessibilidade que ele relata utilizar para conseguir realizar as atividades acadêmicas. Sobre si, contou:

*Eu me chamo Norberto da Silva Santos. Tenho, até o dia seis de junho, 45 anos, quando eu faço 46. Entrei na UNEB em 2014, foi quando eu fiz vestibular. Fiz no final de 2013 e comecei o curso em 2014, licenciatura em História. É... não sei mais o que falar sobre mim.*

*Entrevistadora: - Com o que você trabalha? O que você faz?*

*Atualmente estou desempregado, mas por profissão eu sou vigilante e trabalho também na área de portaria. Mais tempo como porteiro noturno. Vigilante trabalhei 4 anos, mas fiquei mais tempo mesmo na área de portaria. Sou divorciado, tenho dois filhos. Ainda estou tentando resolver essa parte da minha vida para ver o que Deus quer de fato, né? Quem sabe voltar... Ser padre agora é complicado, né? Teria que os filhos ficarem maior de idade, mas estou esperando para ver o que realmente Deus quer nesse sentido (Norberto).*

O posicionamento religioso de Norberto parece desempenhar um papel central em sua identidade. Justifica-se tal argumentação com as diversas evidências: o uso de uma imagem religiosa como a sua foto de perfil no WhatsApp, o fato de vestir no dia da entrevista uma blusa com imagem religiosa, a escolha de seu nome fictício com base no santo do dia do seu aniversário e os relatos sobre as dificuldades de aceitação de suas crenças em um curso de História.

Com a análise dos trechos de apresentação é possível perceber que, mesmo com a leitura inicial e a ciência de que foram escolhidos para participar da pesquisa por serem pessoas com deficiência, apenas Geisa e Gabriel falaram sobre sua condição em sua apresentação inicial. Pode indicar que não querem ser vistos assim, mas, também, pode ser que entendam a deficiência apenas como um aspecto que não merecia destaque.

As principais informações dos entrevistados estão organizadas e apresentadas no Quadro 3. Tal ilustração proporciona uma visão panorâmica das características dos participantes: nome fictício, deficiências declaradas, idade e semestre. Este instrumento de visualização consolida as bases para as considerações aprofundadas que nortearão as análises subsequentes.

**Quadro 3** - Informações sobre os entrevistados.

<b>Nome</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Idade</b>	<b>Curso</b>	<b>Semestre</b>
Alice	Baixa visão	25 anos	Pedagogia	3° semestre
Gabriel	Transtorno do Espectro Autista	17 anos	Pedagogia	3° semestre
Geisa	Visão Monocular	28 anos	Pedagogia	6° semestre
Manolo	Baixa visão	37 anos	Pedagogia	3° semestre
Norberto	Baixa visão – não confirmada	45 anos	História	Ingresso em 2014.
Sonhadora	Deficiência múltipla	33 anos	Ciências Sociais	2° semestre

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

[Quadro com quatro colunas e sete linhas separadas por linhas pretas. A primeira linha está sombreada em cinza com as palavras em negrito que indicam os rótulos de cada uma das colunas: a primeira coluna lista os nomes das pessoas; a segunda coluna indica o tipo de deficiência indicada; a terceira coluna idade de cada pessoa e; a quarta coluna indica em qual semestre elas estão. Na segunda linha, temos o nome 'Alice', que tem baixa visão, tem 25 anos e está no 3° semestre. Na terceira linha, temos o nome 'Gabriel', que tem Transtorno do Espectro Autista, tem 17 anos e está no 3° semestre. Na quarta linha, temos o nome 'Geisa', que tem visão monocular, tem 28 anos e está no 6° semestre. Na quinta linha, temos o nome 'Manolo', que tem baixa visão, tem 37 anos e está no 3° semestre. Na sexta linha, temos o nome 'Norberto', cuja baixa visão não foi confirmada, tem 45 anos e ingressou em 2014. E na sétima linha, temos o nome 'Sonhadora', que tem deficiência múltipla, tem 33 anos e está no 2° semestre].

Após a explanação feita neste capítulo, fica evidente o cuidado empregado e o compromisso assumido em cada etapa para o alcance de resultados que tragam benefícios na compreensão do objeto e possam trazer melhoria na qualidade de vida dos sujeitos. No próximo capítulo, os resultados foram examinados para explorar as nuances dos achados e contextualizá-los dentro do panorama teórico e empírico pertinente.

## 6 DESCOBERTAS EM DIÁLOGO

Permita que eu fale  
Não as minhas cicatrizes  
Se isso é sobre vivência  
Me resumir a sobrevivência  
É roubar o pouco de bom que vivi

Emicida  
*AmarElo*

Neste capítulo, serão apresentadas algumas reflexões feitas a partir do que foi observado da realidade pesquisada e das narrativas dos estudantes entrevistados. Sabe-se que as discussões propostas aqui não são a única explicação possível aos fenômenos estudados, mas espera-se que sejam pontos que permitam avançar a compreensão sobre o objeto e, assim, contribuir para o debate sobre a temática.

### 6.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE PESQUISA

Antes das discussões sobre os conteúdos das narrativas, estão expostas às reflexões suscitadas durante o processo da pesquisa empírica, por se acreditar que os procedimentos para a obtenção das informações podem fornecer uma compreensão contextualizada da realidade estudada. Com isso, nesta primeira seção, serão discutidas as observações feitas sobre a situação das pessoas com deficiência que frequentam a Universidade, com dados obtidos antes do contato direto com elas.

O primeiro aspecto, refere-se à falta de sistematização dos números que mostrem o quantitativo de estudantes com deficiência na Instituição. Embora a Universidade conte com setores específicos destinados ao acompanhamento de pessoas com deficiência, como o NEDE, a SAIN e uma Pró-Reitoria destinada a assistir aspectos relacionados à diversidade, a Proaf, não foi encontrada em nenhum dos setores mencionados a organização do quantitativo das pessoas com deficiência matriculadas na UNEB. No *site* da instituição, define-se que a Proaf é o órgão responsável por executar e gerir os programas de ações afirmativas para as diversidades, contudo, parece haver uma experiência acumulada no trabalho com as questões étnico-raciais, bem como, naqueles voltados às políticas de ingresso. Sabe-se que os dados quantitativos são essenciais para a criação de políticas públicas no Brasil, levando a questionar como a instituição pode fornecer equipamentos, materiais

e/ou melhoria de acessibilidade se não identifica as pessoas que necessitam disso? Januzzi (2018)<sup>46</sup> esclarece a importância do conhecimento dos dados estatísticos sobre uma realidade para a formação de políticas públicas no Brasil, mostrando como essas informações foram fundamentais para as conquistas da universalização de direitos. O autor discorre ainda sobre a necessidade de manter a cadeia de informação sobre todas as fases de implementação de um programa, para que se possa analisar sua efetividade. É importante lembrar que a Lei 10.098 estabeleceu normas para a promoção de acessibilidade nos ambientes desde o ano 2000, mas que ainda não são seguidas no *campus*. Embora seja imprescindível a adequação de todo o local, identificar os alunos matriculados poderia indicar os locais que devem ser priorizados em caso de obras, a fim de promover autonomia e permanência dos estudantes que já estão na Universidade. Como afirma Filisbino (2020), é essencial a promoção de esforços que modifiquem internamente as instituições de Ensino Superior para garantir a permanência das pessoas com deficiência na universidade. É importante dizer que o autor, ao defender a ideia, não restringe apenas aos aspectos arquitetônicos.

Outra questão que se relaciona à falta de sistematização das informações sobre os estudantes com deficiência é a sensação de que a universidade opta por invisibilizar essas pessoas. Como tudo em nossa sociedade tem um caráter contraditório, como já foi dito por Adorno (1995e), sabe-se que a divulgação dos números poderia, por um lado, destacar o esforço feito pela Universidade em melhorar a formação acadêmica das pessoas com deficiência e, assim, evidenciar a presença delas no Ensino Superior, favorecendo o não estranhamento, funcionando como uma publicidade positiva para que mais pessoas com essas características busquem ingressar nesse nível de ensino. Por outro lado, a divulgação dos números pode contradizer o discurso de inclusão proferido pela UNEB, além de criar provas da existência de pessoas na comunidade acadêmica que não têm direitos básicos garantidos na própria Instituição, a exemplo da inexistência de banheiros adaptados em todos os espaços do *campus* pelo qual circulam cadeirantes e pessoas com diversos tipos de deficiência física que necessitam desse recurso.

Não menos importante de ser discutido é o fato de não se identificar uma

---

<sup>46</sup> Embora o sobrenome seja o mesmo, neste caso, não se refere à autora Gilberta de Martino Januzzi, referência da área de Educação Especial e Inclusiva, citada anteriormente.

quantidade equilibrada de estudantes com deficiência nos semestres finais dos cursos, o que coaduna com as pesquisas de Maciel, Buytendorp e Meneses (2018), Anache e Cavalcante (2018), que mostraram ser maiores as taxas de evasão<sup>47</sup> do Ensino Superior no grupo de pessoas com deficiência. Ao considerar a identificação de 9 estudantes, apenas 2 estavam na metade final do curso e um desses com nove anos desde sua entrada na universidade. Se considerarmos que a reserva de vagas para pessoas com deficiência na universidade foi aprovada em 2018, para as turmas de 2019 não deveria haver mais estudantes próximos do final do curso? Infelizmente, a falta de acesso a um banco de dados com informações anteriores não permite saber se as pessoas com deficiência realmente não faziam parte da comunidade acadêmica ou se evadiram ou, ainda, se não conseguiram concluir os respectivos cursos. Mais uma vez, ressalta-se a importância do acesso aos números relacionados às pessoas com deficiência na Universidade, pois o conhecimento sobre a situação real poderia indicar melhorias para que esse público consiga concluir o Ensino Superior.

Vale lembrar que uma das estudantes, que se enquadra no perfil de participação nesta pesquisa, não foi encontrada por nunca ter frequentado as aulas presenciais, conforme relatado pelos colegas da turma. Algumas suposições foram meras conjecturas na tentativa de encontrar os motivos que levam a estudante a não frequentar as aulas presenciais: 1) Será que a condição da deficiência é um obstáculo para a locomoção até a universidade? 2) A instituição poderia estabelecer formas de participação e frequência nas aulas? Neste caso, o curso não poderia ser híbrido? 3) Será que foram discutidas formas alternativas de participação? 4) Poderia ser criada uma comissão de acompanhamento desses discentes? Algumas hipóteses poderiam ser mais bem investigadas pela instituição no sentido de evidenciar caminhos e formas de viabilizar sua presença, bem como a conclusão do curso. Vale dizer que essa informação foi obtida por meio dos estudantes da suposta turma da aluna e não foi feita nenhuma averiguação no colegiado do curso; a única informação obtida com o setor foi a de que a estudante avisou que não frequentaria o semestre.

Outro aspecto que cabe colocar em discussão é o sistema de reserva de vagas criado pela Universidade. Diferentemente do que ocorre em um sistema de cotas comum, no qual parte das vagas são reservadas ao grupo estabelecido, a Instituição criou um modelo de sobrevagas que amplia o quantitativo, caso haja a inscrição de

---

<sup>47</sup> As taxas foram mostradas em capítulos anteriores.

alguém que se enquadre no perfil determinado. Na descrição presente na Resolução do Consu nº1339/2018, consta:

Art. 2º. Do total de vagas oferecidas em cada curso de graduação e de pós-graduação, reservar-se-ão vagas nas seguintes proporções:  
I- 40% (quarenta por cento) para candidatos(as) negros(as);  
II- 5% (cinco por cento) de sobrevivagem para candidatos(as) indígenas;  
III- 5% (cinco por cento) de sobrevivagem para candidatos(as) quilombolas;  
IV- 5% (cinco por cento) de sobrevivagem para candidatos(as) ciganos(as);  
V- 5% (cinco por cento) de sobrevivagem para candidatos(as) com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades; e,  
VI- 5% (cinco por cento) de sobrevivagem para candidatos(as) transexuais, travestis ou transgêneros. (Universidade do Estado da Bahia, 2018)

No exposto, destaca-se que os 40% destinados aos candidatos negros são subtraídos do valor total das vagas oferecidas. Já o somatório de todos os grupos com direito às sobrevivagens resulta em 25% que, caso alcançado, levaria a um aumento expressivo na quantidade de ingressantes de um curso. Essa realidade poderia provocar diversos problemas que vão desde aspectos estruturais até os pedagógicos, como por exemplo: ambientes que não comportem o maior número de pessoas e a falta de professores em componentes curriculares que apresentam limites no quantitativo de alunos (aulas de laboratórios, orientação de pesquisa, trabalho de conclusão de curso e supervisão de estágio). Sabendo-se que a Universidade tem consciência da situação, uma vez que tem políticas de ingresso que limitam a quantidade de estudantes a cada ano, parece que a escolha por sobrevivagens acaba sendo uma forma de responder às prescrições legais, mas sem a expectativa de que essas pessoas chegarão ao Ensino Superior, o que pode constituir uma forma de preconceito. Os demais grupos com direito a sobrevivagens são populações que representam, em média, 1% da população brasileira, o que poderia justificar o caráter de exceção, embora as pessoas com deficiência somam em torno de 8,4% da população, segundo o Censo de 2022.

Diante das observações feitas, fica a impressão de que a Universidade tem um argumento de acolhimento às diferenças, porém, não entende que a deficiência se constitui numa desigualdade social. A prática em relação à inclusão de pessoas com deficiência segue carregada do paradigma da integração e transfere ao sujeito toda a responsabilidade por se adaptar às condições existentes.

## 6.2 PERFIL DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Com o intuito declarado de manter a transparência das ações institucionais, a UNEB publica um anuário com os principais dados sobre a Universidade, bem como os resultados da avaliação institucional realizada periodicamente. Essa é uma forma de prestar contas à comunidade sobre o seu funcionamento. O mais atual, encontrado na plataforma digital, foi o *Anuário 2019*, com base nos números de 2018. De acordo com o documento, a UNEB oferecia, na modalidade de graduação presencial, 54 cursos de bacharelado, 74 licenciaturas e um curso tecnológico; já na graduação EaD, são 2 cursos de bacharelados, com 24 turmas, e 13 cursos de licenciatura, com 157 turmas. São oferecidos também cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 12 mestrados acadêmicos, 6 mestrados profissionais e 1 doutorado<sup>48</sup>. O total de estudantes matriculados em todos os cursos listados é de 33.861, sendo 23.966 na graduação presencial, 6.621 na graduação EaD e 1.090 na pós-graduação. Além disso, conta com 2.601 docentes e 1.485 técnicos.

Como o foco deste estudo é a graduação presencial, apresentam-se a seguir apenas os dados dos estudantes dessa modalidade de curso. O perfil do alunado da graduação presencial está apresentado de forma mais detalhada na Tabela 1. Descrevendo-os de maneira geral, pode-se dizer que os discentes são, em sua maioria, mulheres, na faixa etária de 20 a 29 anos, autodeclaradas pretas. Se considerarmos a população negra como sendo o somatório dos pardos e pretos, conforme estabelecido pelo IBGE, atinge-se um percentual maior que 70%. Convém lembrar que, de acordo com o mesmo Instituto, Salvador é a cidade mais negra fora do continente africano.

---

<sup>48</sup> Os dados do *Anuário* divergem das informações contidas no *site* da UNEB, em relação aos cursos de pós-graduação oferecidos. Na página virtual, constam: 13 mestrados acadêmicos, 9 mestrados profissionais, 3 doutorados acadêmicos, sendo um de caráter multi-institucional, e 1 doutorado profissional, também, interinstitucional.

**Tabela 1** - Perfil do alunado da graduação presencial da UNEB, *Campus I*

	<b>Valor absoluto</b>	<b>Percentual</b>
<b>Sexo</b>		
Feminino	15.897	66,3%
Masculino	8.069	33,7%
<b>Faixa etária</b>		
< 19	2.851	11,9%
20 a 29	15.383	64,2%
30 a 39	4.041	16,9%
40 a 49	1.273	5,3%
50 a 59	352	1,5%
60 a 69	61	0,3%
> 70	5	0,02%
<b>Cor de pele autodeclarada</b>		
Amarela	130	0,54%
Branca	2.592	10,83%
Indígena	258	1,08%
Parda	6.114	25,51%
Preta	11.489	47,94%
Não declarado	3.383	14,12%
<b>Cotas</b>		
Não cotista	14.711	61,38%
Cotista negro	9.038	37,71%
Cotista indígena	217	0,90%

Fonte: Anuário UNEB em Dados: 2019 – Base 2018 / Universidade do Estado da Bahia.

[Tabela com informações sobre o perfil do alunado da graduação presencial da UNEB, no Campus I. Linha preta marcando o limite superior e o inferior da tabela. Divisão em três colunas e 23 linhas. Na primeira linha escrito em negrito os títulos da segunda e terceira coluna: Valor absoluto e Percentual. Segunda linha: Sexo, escrito em negrito. Terceira linha: Feminino, 15.897, 66,3%. Quarta linha: Masculino, 8.069, 33,7%. Quinta linha: Faixa etária, escrito em negrito. Sexta linha: menor que 19, 2.851, 11,9%, Sétima linha: 20 a 29, 15.383, 64,2%. Oitava linha: 30 a 39, 4.041, 16,9%. Nona linha: 40 a 49, 1.273, 5,3%. Décima linha: 50 a 59%, 352, 1,5%. Décima primeira linha: 60 a 69 anos, 61, 0,3%. Décima segunda linha: maior que 70, 5, 0,02%. Décima terceira linha: Cor de pele autodeclarada escrito em negrito. Décima quarta linha: Amarela, 130, 0,54%. Décima quinta linha: Branca, 2.592, 10,83%. Décima sexta linha: Indígena, 258, 1,08%. Décima sétima linha: Parda, 6.114, 25,51%. Décima oitava linha: Preta, 11.489, 47,94%. Décima nona linha: Não declarado, 3.383, 14, 12%. Vigésima linha: Cotas escrito em negrito. Vigésima primeira linha: Não cotista, 14.711, 61, 38%. Vigésima segunda linha: Cotista negro, 9.038, 37,71%. Vigésima terceira linha: cotista indígena: 217, 0,90%].

No que se refere às cotas, o documento apenas mostra os quantitativos referentes aos grupos étnico-raciais, pois, embora existam outros grupos nas reservas de vagas da instituição, eles seguem sendo invisibilizados na sistematização. Vale destacar que o INEP, desde 2015, divulga dados sobre a matrícula de estudantes com deficiência no Ensino Superior e existe obrigatoriedade expressa por meio da LDBEN e do Decreto 6.425/2008 – que dispõe sobre o censo anual da educação – para o fornecimento dessas informações. Ainda assim, a UNEB optou por não fazer nenhum tipo de menção aos estudantes com deficiência em todos os anuários encontrados, ficando explícito que é uma escolha da Instituição não os mencionar nas estatísticas.

Esse aspecto pode indicar que a reserva de vagas para esse público talvez tenha sido apresentada apenas para atender à demanda legislativa.

Embora não haja publicação oficial, foi possível obter dados referentes ao ano de 2022<sup>49</sup> em relação aos estudantes declarados com deficiência, alocados nos 26 *campi* da Instituição. De acordo com os números obtidos por meios não oficiais, o número de discentes com deficiência é de 274, o que não atinge nem 1% do total de alunos, evidenciando que a presença de pessoas com deficiência não é uma realidade nessa Universidade. Esse percentual é similar ao encontrado nas três universidades pesquisadas por Martins, Leite e Ciantelli (2018).

Dos estudantes que se declararam como pessoa com deficiência, 85 (31%) estão matriculados no *Campus* I, localizado na cidade de Salvador, acumulando o maior quantitativo de graduandos com deficiência; destes, 75 estão na graduação e 10 na pós-graduação. Atribui-se ao fato de ser o *campus* com a maior quantidade de cursos e, conseqüentemente, de estudantes, como também por estar situado na capital, a cidade com a maior população absoluta do Estado. Ressalta-se que a identificação da condição de deficiência é autodeclarada e, como salientou Alencar (2013), alguns estudantes não o fazem por não aceitarem sua condição ou não a considerarem uma situação de desvantagem; muitos “[...] ainda concebem a vaga para estudantes com deficiência como um privilégio e não como direito.” (Moreira; Bolsanello; Seger, 2011, p. 137). Como asseverado por Costa e Naves (2020), a presença de indivíduos com deficiência nas Instituições de educação superior não é uma concessão de privilégios, mas sim um esforço para garantir igualdade de oportunidades, permitindo que essas pessoas sejam integradas à sociedade como cidadãs plenas, com direito ao desenvolvimento de suas capacidades. Na Tabela 2, são apresentadas as principais características dos estudantes com deficiência na UNEB.

---

<sup>49</sup> Conforme informado no capítulo anterior, o acesso aos dados aconteceu de maneira informal, por uma representante de um dos departamentos da Universidade que participava das reuniões de planejamento das ações da recém-implantada Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SAIN). Relembra-se que foram feitas tentativas formais e protocolares que não foram respondidas.

**Tabela 2** – Perfil dos estudantes com deficiência matriculados no *Campus I* (2022).

<b>Sexo</b>		
Feminino	42	56%
Masculino	33	44%
<b>Faixa etária</b>		
< 19	3	4%
20 a 29	45	60%
30 a 39	16	21,3%
40 a 49	7	9,3%
50 a 59	4	5,3%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

[Tabela com informações sobre o perfil dos estudantes com deficiência matriculadas no Campus I. Linha preta marcando o limite superior e o inferior da tabela. Divisão em três colunas e dez linhas. Na primeira linha escrito em negrito os títulos da segunda e terceira coluna: Valor absoluto e Percentual. Na segunda linha em negrito: Sexo. Terceira linha: Feminino, 42, 52%. Quarta linha: Masculino, 33, 44%. Quinta linha: Faixa etária, escrito em negrito. Sexta linha: menor que 19, três, 4%, Sétima linha: 20 a 29, 45, 60%. Oitava linha: 30 a 39, 16, 21,3%. Nona linha: 40 a 49, sete, 9,3%. Décima linha: 50 a 59%, 4, 5,3%].

Não foi possível fazer uma tabela com as mesmas informações sobre o público geral por falta de dados. Contudo, há semelhanças nas características: em sua maioria mulheres, na faixa etária de 20 a 29 anos. Ao comparar o quantitativo da faixa etária abaixo de 19 anos é possível perceber uma redução considerável no número de pessoas com deficiência nessa idade. A redução pode ser resultado de um processo de escolarização mais demorado, o que levaria à entrada um pouco mais tardia do que as pessoas sem deficiência. Pode-se expor como exemplo os entrevistados da pesquisa: quase todos apresentaram um hiato entre a saída do Ensino Médio até a entrada no Ensino Superior, com exceção de Gabriel. Nas histórias contadas, fica evidenciado como tiveram dificuldade para ingressar no Ensino Superior e o quanto o sistema de cotas auxiliou ou possibilitou o ingresso. Como será descrito mais adiante, a existência de recursos de acessibilidade também possibilitou a realização dos exames de acesso de forma mais adequada.

As informações sobre o ingresso das pessoas com deficiência estão organizadas na Tabela 3. A maioria (69,4%) dos estudantes com deficiência da UNEB entraram no Ensino Superior, utilizando o sistema de cotas. Destes, 10 (11,8%) utilizaram a cota destinada a pessoas negras e 49 (57,6%), as sobrevagas destinadas a pessoas com deficiência e altas habilidades. Nota-se como as políticas de reparação são ferramentas fundamentais para o aumento do acesso à universidade de grupos que, historicamente, não ingressavam nesse nível de ensino. Os números mostram que o sistema de cotas é uma política pública efetiva, capaz de criar um ambiente

educacional plural e promover a convivência na diversidade. Contudo, como apontado nas pesquisas de Wellichan e Souza (2017), Anache e Cavalcante (2018), Batista e Nascimento (2018), Maciel, Buytendorp e Meneses (2018), Filisbino (2020), Lustosa e Ribeiro (2020), Maciel, Araújo e Nogueira (2021), é preciso pensar em estratégias para além do acesso, no sentido de garantir a permanência e o desenvolvimento efetivo dessas pessoas.

**Tabela 3** – Informações sobre o ingresso dos estudantes com deficiência, matrícula ativa (2022).

	<b>Valor absoluto</b>	<b>Percentual</b>
<b>Sistema de cota</b>		
Não cotista	20	26,7%
Cotista população negra	10	13,3%
Cotista pessoa com deficiência	45	60%
<b>Forma de ingresso</b>		
Portador de diploma	1	1,3%
Transferência externa	1	1,3%
SISU	35	46,7%
Vestibular	38	50,7%
<b>Período de ingresso</b>		
2014.1	1	1,3%
2016.2	1	1,3%
2017.2	1	1,3%
2018.2 15	2	2,7%
2019.1	10	13,3%
2019.2	11	14,7%
2020.1	10	13,3%
2021.2	15	20%
2022.1	9	12%
2022.2	15	20%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

[Tabela com informações sobre o ingresso dos estudantes com deficiência. Linha preta marcando o limite superior e o inferior da tabela. Divisão em três colunas e 21 linhas. Na primeira linha, o título da segunda coluna, escrito em negrito: valor absoluto e da terceira coluna percentual. Segunda linha: Sistema de Cota, escrito em negrito. Terceira linha: Não cotista, número 20, representando 26,7%. Quarta linha: Cotista população negra, 10, 13,3%. Quinta linha: Cotista pessoa com deficiência, 45, 60%. Sexta linha: Forma de ingresso escrito em negrito. Sétima linha: Portador de diploma, número um, 1,3%. Oitava linha: Transferência externa, número um, 1,3%. Nona linha: SISU, 35, 46,7%. Décima linha: Vestibular, número 38, 50,7%. Décima primeira linha: Período de ingresso escrito em negrito. Décima segunda linha: 2014.1, número um, 1,3%. Décima terceira linha: 2016.2, número um, 1,3%. Décima quarta linha: 2017.2, número um, 1,3%. Décima quinta linha: 2018.2, número dois, 2,7%. Décima sexta linha: 2019.1 número 10, 13,3%. Décima sétima linha: 2019.2, número 11, 14,7%. Décima oitava linha: 2020.1, número 10, 13,3%. Décima nona linha: 2021.2, número 15, 20%. Vigésima linha: 2022.1, número 9, 12%. Vigésima primeira linha: 2022.2, número 15, 20%].

Sobre a forma de ingresso, a UNEB realiza processo seletivo dos estudantes de duas formas distintas: pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) utilizando as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e uma vez por ano, via vestibular. Os dados apresentados na Tabela 3 permitem concluir que a maioria (50,7%) dos

estudantes com deficiência ingressou na universidade utilizando o vestibular como a principal forma de entrada. Outra grande parte deles (46,7%) utilizou as notas do Enem, por via do Sisu. Rocha e Miranda (2009) criticam contundentemente essas formas de acesso que padronizam os desempenhos dos candidatos, embora os resultados da sua pesquisa indiquem satisfação por parte das pessoas com deficiência, no que se refere ao atendimento às suas necessidades específicas.

Sobre o período de ingresso, é importante lembrar que só aparecem na Tabela 3 estudantes que estão com a matrícula ativa, ou seja, os períodos ocultos não significam a inexistência de entrada de pessoas com deficiência na Universidade. Não há um semestre com maior destaque no quantitativo de ingressantes, tendo sido a maior quantidade (20%) de ingresso ocorrida no semestre de 2021.2. Como os cursos duram em média oito semestres e o curso com maior duração regular possui dez semestres, era esperado encontrar matrículas ativas a partir de 2018.2, o que foi confirmado. Sobre o período de ingresso, chamou atenção a existência de um estudante ingressante em 2014.1 que teria passado 18 semestres letivos, extrapolando o máximo estabelecido, e outro em 2016.2 com 13 semestres. Embora pertençam a cursos diferentes, ambos estão matriculados em graduações que nos seus projetos pedagógicos cujo tempo de formação está demarcado entre 8 e 14 semestres. Vale lembrar que a Política de Acessibilidade (Universidade do Estado da Bahia, 2022a) permite a ampliação do prazo para finalização do curso, porém, não se sabe se os estudantes em questão foram contemplados por essa política, uma vez que a publicação só aconteceu em 2022.

Organizando os estudantes com deficiência por área de conhecimento categorizadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (CNPq), duas apresentam o maior quantitativo: a de Ciências Humanas e a de Ciências da Saúde, com 22 estudantes (29,3%) em cada, seguida das Ciências Sociais Aplicadas, com 16 (21,3%), as Ciências Exatas e da Terra com 11 (14,7%), as Engenharias com 3 (4%) e, por fim, Linguística, Letras e Artes com 1 (1,3%), como aparece na Tabela 4. Apesar de não assumir a liderança isoladamente, aparece certo predomínio nos cursos das Ciências Humanas, corroborando os resultados encontrados por Anache e Cavalcante (2018). Em relação à distribuição por grau dos cursos, o bacharelado tem 72%, as licenciaturas 22,7% e o curso superior em Tecnologia com 5,3%.

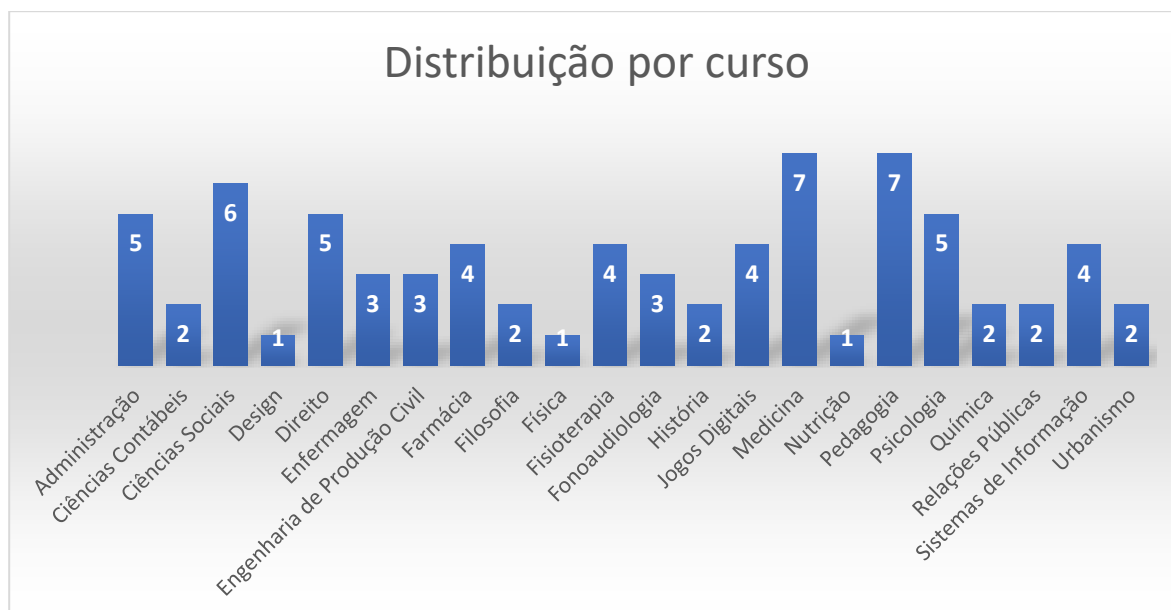
**Tabela 4** – Distribuição por grau dos cursos, matrícula ativa (2022)

	<b>Valor absoluto</b>	<b>Percentual</b>
<b>Curso por área de conhecimento</b>		
Ciências da Saúde	22	29,3%
Ciências Exatas e da Terra	11	14,7%
Ciências Humanas	22	29,3%
Ciências Sociais Aplicada	16	21,3%
Engenharias	3	4%
Linguística, Letras e Artes.	1	1,3%
<b>Grau</b>		
Bacharelado	54	72%
Licenciatura	17	22,7%
Tecnológico	4	5,3%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

[Tabela de distribuição por grau dos cursos com três colunas e 13 linhas. Linha preta marcando o limite superior e o inferior da tabela. Na primeira linha os títulos da segunda e terceira colunas: Valor absoluto e percentual, escrito em negrito e centralizadas. Segunda linha: Curso por área de conhecimento escrito em negrito. Terceira linha: Ciências da Saúde, 22, 29,3% do total. Quarta linha: Ciências Exatas e da Terra, 11, 14,7%. Quinta linha: Ciências Humanas, 22, 3% do total. Sexta linha: Ciências Sociais Aplicadas, 16, 21,3%. Sétima linha: Engenharias, 3, 4%. Oitava linha: Linguística, Letras e Artes, um, 1,3%. Nona linha em branco. Décima linha: Palavra Grau escrita em negrito. Décima primeira linha: Bacharelado, 54, 72%. Décima segunda linha: Licenciatura, 17, 22,7%. Décima terceira linha: Tecnológico, 4, 5,3%.]

O Gráfico 5 ilustra a distribuição dos discentes com deficiência nos cursos da Instituição e, mais uma vez, apenas os cursos que têm alunos com deficiência são apresentados. Na ilustração, foi feita a opção de mostrar em ordem alfabética. Já a ordenação pelo número de alunos em forma decrescente obedece à seguinte ordem: Medicina e Pedagogia, com 7 estudantes, 6 em Ciências Sociais, 5 em Administração, Direito e Psicologia, 4 em Farmácia, Fisioterapia, Jogos Digitais e Sistemas de Informação, 3 em Enfermagem, Engenharia de Produção Civil e Fonoaudiologia, 2 em Ciências Contábeis, Filosofia, História, Química, Relações Públicas e Urbanismo e 1 em Design, Física e Nutrição.

**Gráfico 5** – Distribuição das pessoas com deficiência por curso, matrícula ativa (2022).

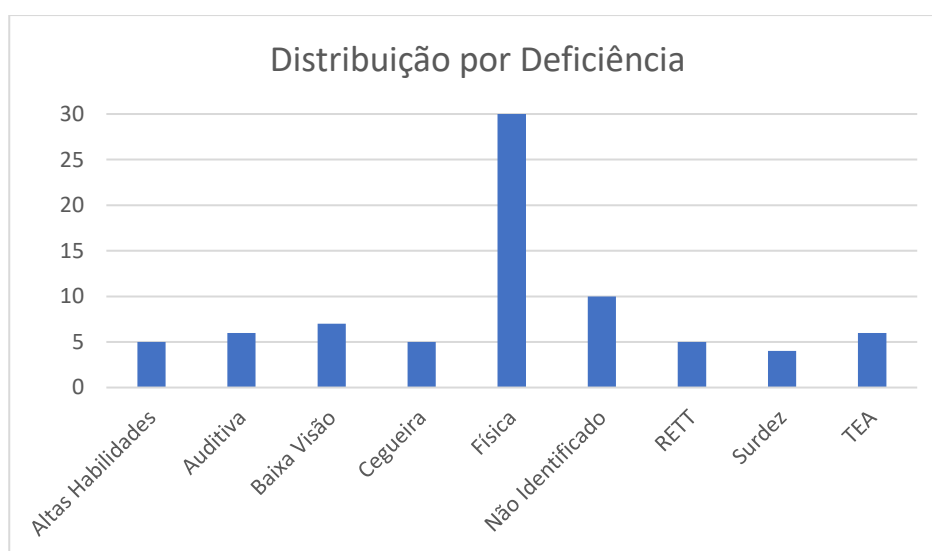
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

[Gráfico em barras verticais na cor azul. Do eixo horizontal com nomes dos cursos que estão em diagonal sobem barras em tamanhos proporcionais ao tamanho do número que consta na ponta da barra na cor branca que representa o quantitativo. Da palavra Administração há uma barra com a marcação do número cinco. Da palavra Ciências Contábeis há uma barra com a marcação do número dois. Da palavra Ciências Sociais há uma barra com a marcação do número seis. Da palavra Design há uma barra com a marcação do número um. Da palavra Direito há uma barra com a marcação do número cinco. Da palavra Enfermagem há uma barra com a marcação do número três. Da palavra Engenharia de Produção Civil há uma barra com a marcação do número três. Da palavra Farmácia há uma barra com a marcação do número quatro. Da palavra Filosofia há uma barra com a marcação do número dois. Da palavra Física há uma barra com a marcação do número um. Da palavra Fisioterapia há uma barra com a marcação do número quatro. Da palavra Fonoaudiologia há uma barra com a marcação do número três. Da palavra História há uma barra com a marcação do número dois. Da palavra Jogos Digitais há uma barra com a marcação do número quatro. Da palavra Medicina há uma barra com a marcação do número sete. Da palavra Nutrição há uma barra com a marcação do número um. Da palavra Pedagogia há uma barra com a marcação do número sete. Da palavra Psicologia há uma barra com a marcação do número cinco. Da palavra Química há uma barra com a marcação do número dois. Da palavra Relações públicas há uma barra com a marcação do número dois. Da palavra Sistema de Informação há uma barra com a marcação do número quatro. Da palavra Urbanismo há uma barra com a marcação do número dois].

A organização por tipo de deficiência pode ser vista no Gráfico 6 onde se mantiveram as categorias existentes no modelo de documento da Universidade. Lembra-se que há estudantes que declararam mais de uma deficiência, o que foi contabilizado em cada especificidade declarada. É possível perceber um predomínio de pessoas com deficiência física, seguido dos que não identificaram e os com baixa visão. Na pesquisa de Maciel, Araújo e Nogueira (2021) também foram as pessoas com baixa visão e deficiência física as que mais acessaram o Ensino Superior. Além disso, aparecem no documento seis estudantes que declaram ter Transtorno Dissociativo de Identidade (TDI) e não foram adicionados ao gráfico. Como é possível

observar, há uma predominância de pessoas com deficiência física, com uma representação de 40% do total, e não foi identificado nenhum estudante com Deficiência Intelectual, dado que converge com os achados de Oliveira, Melo e Silva (2020). Ressalta-se que Altas Habilidades não é considerada uma deficiência, mas como faz parte do grupo legalmente definido pela LDBEN 9.394/96 como público da Educação Especial, os números aparecem agrupados. O censo da educação superior de 2022 também demonstra a deficiência física como a de maior prevalência em todo o território nacional.

**Gráfico 6** – Condição de deficiência dos estudantes, matrícula ativa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

[Gráfico em barras verticais na cor azul. No eixo Y, há marcadores numéricos que se inicia no zero e crescem a cada 5, com o valor máximo de 30. No eixo X, estão em diagonal as palavras que categorizam as deficiências. A barra que cresce acima da palavra Altas habilidades alcança o marcador cinco. A barra que cresce acima da palavra Auditiva passa um pouco o marcador cinco. A barra que cresce acima da palavra Baixa Visão é maior que a anterior, estando acima do marcador cinco. A barra que cresce acima da palavra cegueira alcança o marcador cinco. A barra que cresce acima da palavra Física atinge marcador trinta. A barra que cresce acima da palavra “não identificado” alcança o marcador dez. A barra que cresce acima da palavra RETT alcança o marcador cinco. A barra que cresce acima da palavra Surdez fica próxima, mas não atinge o marcador cinco. A barra que cresce acima da palavra TEA passa um pouco o marcador cinco].

Partindo para a análise das informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com os estudantes com deficiência que cursam as licenciaturas da Universidade pesquisada, buscou-se utilizar as histórias compartilhadas por eles para aprofundar temáticas discutidas na tese. Nos próximos subcapítulos estão as análises das entrevistas realizadas, divididas em três categorias: 1) Deficiência; 2) Formação para Educação Inclusiva e; 3) Pessoas com Deficiência na Universidade. Ainda assim,

notou-se a necessidade de subdivisões no âmbito de cada categoria para que os itens fossem desenvolvidos de forma mais adensada e específica. Com o intuito de facilitar a compreensão da organização das categorias e subcategorias foi elaborado o Quadro 2, já apresentado.

### 6.3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS SOBRE DEFICIÊNCIA

Nesta seção, estão as análises do que foi encontrado sobre a experiência de ser uma pessoa com deficiência nas narrativas dos estudantes. A sistematização dessa categoria foi subdividida em três: ser uma pessoa com deficiência; concepções de deficiência e; capacitismo e a violência em relação às pessoas com deficiência.

#### 6.3.1 Ser pessoa com deficiência

Para iniciar, apresentam-se os trechos das falas dos estudantes, onde indicam a percepção que têm sobre a sua deficiência. Em algumas entrevistas, a pergunta foi formulada diretamente; em outras, as narrativas sobre suas histórias se deram de forma mais espontânea, não sendo necessária nenhuma indagação específica. Avista-se no relato de Geisa:

*Eu descobri que eu, eu era deficiente, deficiente não. Eu descobri que eu não enxergava com 8 anos, porque, até então, essa palavra deficiência nunca percorreu na minha vida até eu chegar realmente na universidade. Então, eu brincando com minha tia, brincadeira boba de colocar a mão no olho e abrir assim (cobriu o rosto com as mãos e abria as mãos alternadamente). Eu botei, tapei a mão no olho, em um dos olhos e descobri que eu não enxergava, fica tudo assim, tipo um vulto. Só que eu já dava sinais de que eu não enxergava, o olho lacrimejava, eu não conseguia enxergar de longe, só que aí até então foi desconsiderado, os professores não consideravam, só diziam que eu era uma boa aluna, porém tinha dificuldade de escrever e eu conversava muito. Então, minha mãe também não levou muito em conta, só que depois dessa brincadeira me levaram no médico e aí descobriram que eu realmente não enxergava... (Geisa).*

Neste trecho, é possível perceber que a estudante faz uma distinção entre o fato de não enxergar, com o que considera ser uma pessoa com deficiência. Mesmo que não utilize a nomenclatura, parece que segue o preceito da primeira fase do movimento do Modelo Social, no qual foi feita uma distinção entre a lesão e a deficiência, apresentada por Diniz (2012). Embora Geisa reconheça que não enxergava com um dos olhos, não se considerava uma pessoa com deficiência e, como é possível observar, a compreensão de deficiência só surge anos depois com o

ingresso no Ensino Superior. Geisa demonstra entender a deficiência para além de um diagnóstico médico, o que coincide com a compreensão alinhada às discussões do Modelo Social. Como mostraram Diniz, Barbosa e Santos (2010), com a realização de estudos sobre a deficiência pelo campo das Ciências Humanas e Sociais, o conceito de pessoa com deficiência passa a ser político e não meramente biomédico.

Outro importante aspecto presente no trecho se refere à dificuldade de acesso aos serviços públicos, principalmente, de saúde. Mello (2009), utilizando dados do *European Disability Issues*, afirmou que a maioria das pessoas com deficiência vive nos países economicamente mais pobres e aponta como casualidade da situação a falta de acesso a serviços básicos. No caso, Geisa só foi levada a um exame oftalmológico quando conseguiu verbalizar conscientemente não enxergar, o que leva a crer em uma ausência ou ineficiência das avaliações pediátricas/médicas periódicas que poderiam, inclusive, ter descoberto a visão monocular anteriormente. Anos mais tarde, a estudante descobriu que sua condição é resultante da infecção por toxoplasmose durante o período em que estava sendo formada no útero da sua progenitora. Geisa destaca também a importância do papel dos professores na observação de traços atípicos em crianças ao destacar que nos primeiros anos escolares ninguém observou que sua visão diferia das outras crianças, o que poderia ter, também, antecipado o diagnóstico.

A história de Alice é perpassada, similarmente, por uma situação de inacessibilidade aos serviços de saúde. Como já explicado por Antunes e Martins (2022), famílias de pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade econômica enfrentam obstáculos que vão desde o acesso a diagnósticos e serviços essenciais, até a garantia de recursos materiais e apoio humano necessários para o desenvolvimento e a qualidade de vida de seus filhos. As autoras seguem explicando que essas famílias enfrentam dificuldades para acessar serviços de justiça e educação, agravando ainda mais sua condição de vulnerabilidade. Contudo, nas memórias contada por Alice, ao contrário do acontecido com Geisa, a família tinha conhecimento de uma condição visual fora do padrão de normalidade e fez a opção de não realizar procedimentos invasivos corretivos. No relato, parece existir desconhecimento sobre os riscos e benefícios da realização da cirurgia sugerida para a criança. Além disso, não conseguiram realizar, de forma satisfatória, o tratamento conservador indicado pela equipe de saúde.

*Eu nasci... Na verdade, eu tinha estrabismo e aí eu queria fazer a cirurgia, só que minha mãe tinha medo. E aí, quando eu tive mais maturidade, eu bati o pé. "Não! Quero fazer!" Porque era torto o olho, pelo menos para corrigir a visão, mas aí já foi tarde, a visão não voltou. Eu acabei ficando com baixa visão mesmo. Eu tenho, acho que 10% do meu olho, que eu consigo enxergar direito, mas como meu olho esquerdo é 100%, então ele me equilibra (Alice).*

*Quando criança, era para eu ter feito o tratamento com tampão, mas eu não deixava, né? Porque eu acabava não conseguindo enxergar, então eu tirava e dava uma roubadinha, aí quando minha mãe foi ver que não estava funcionando o tratamento, ela descobriu que eu estava burlando (risos). Eu ia assistir desenho e não conseguia, eu tirava. Incomodava muito. Eu não consegui fazer o tratamento certinho, adequado e minha mãe não queria fazer cirurgia, ela tinha muito medo. Porque ela dizia que tirava o olho para fora e não sei o quê, e aí ela não quis [...] (Alice).*

A narrativa mostra que a cirurgia aconteceu, anos mais tarde, com finalidades estéticas, por desejo de Alice<sup>50</sup>. Vale ressaltar que o procedimento e os riscos envolvidos são os mesmos da realização da intervenção corretiva sugerida anteriormente pelos profissionais. Tal ação corrobora a lógica do Modelo Médico em que, após a identificação da deficiência como algo orgânico e passível de resolução, “[...] dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas”. (França, 2013, p.60) A intenção dessa observação é levantar a hipótese de que a postergação possivelmente aconteceu por insipiência da mãe, que poderia ter sido sanada caso tivesse acesso a profissionais dispostos a prestar mais esclarecimentos. Fica a indagação: se a mãe conseguiu vencer o medo e autorizar a cirurgia que traria somente um benefício para a criança, será que não a teria autorizado, se entendesse que, além da estética, poderia trazer funcionalidade à visão?

Seguindo com observações sobre a entrevista de Alice, ficou manifesto o desconforto da estudante sempre que era questionada sobre ser uma pessoa com deficiência. Por muitas vezes, minimizou sua condição, mudou de assunto ou emitiu frases muito curtas e diretas, sem desejo de prolongar o relato. Com isso, ao final da entrevista, foi questionado se ela se reconhecia como sendo uma pessoa com deficiência; a resposta dada foi que se descobriu nesta condição quando um amigo sinalizou que ela se enquadrava como alguém com direito a cotas de pessoa com deficiência nas universidades, assim tendo contado:

*É porque, ao longo da minha vida, nunca tinha despertado isso. Aí, quando eu falei para um amigo meu. Ele falou: "você se encaixa". Eu falei: "Não!". Ele: "Sim, você tem uma*

<sup>50</sup> Em outro trecho da entrevista, Alice contou que a cirurgia foi realizada quando tinha 12 anos.

*perda da visão". Aí eu fui vendo, trazendo mais para minha realidade e realmente deficiência é a falta de alguma coisa, é uma perda. Eu não tenho a visão do meu olho direito, então, eu me encaixo sim. No começo, eu tive essa dificuldade de aceitação, era negação. Tanto que eu falei assim: "Nããã". Negação total. Depois de um tempo, lendo mais, entendendo porque, para mim, deficiência era algo que era visível. Cadeirante, deficiente. Cego, deficiente. Eu não achava que existia parcial, né? Ou invisível. Depois fui descobrindo que existem deficiências invisíveis, aí eu fui me aceitando (risos) também, me enquadrando. Agora eu vejo mais, mas antes... (Alice).*

Alice traz a definição de deficiência associada à ideia de perda ou falta e não como "[...] uma das muitas formas de estar no mundo." (Diniz; Barbosa; Santos, 2010, p. 97) Além disso, deixa transparecer que para o senso comum há uma ideia de deficiência como algo aparente, um estigma que os sujeitos carregam em seus corpos, possível de ser visto por todos, inclusive, explicita ter dificuldade de identificação por não ter esta marca que, como foi dito, lhe foi retirada cirurgicamente. Cabe aqui relacionar à discussão proposta por Goffman (1982 p. 13), de que "[...] um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem". Alice parece apoiar-se na ideia de não carregar o estigma como um recurso para se afastar da anormalidade atribuída a quem o possui.

Ainda sobre o trecho da entrevista de Alice, aparece também a associação de deficiência à incapacidade, que perpetua, no imaginário coletivo, o preconceito e, no caso específico, parece ser mais um aspecto que dificulta a identificação de Alice. Como discutido no capítulo 2 a falsa sensação de completude e a negação das fragilidades existentes na espécie humana podem ser fatores que embaçam a aceitação e o reconhecimento da deficiência como característica pessoal (Silva, 2006; Crochík, 2012).

Outro indício da associação de deficiência à incapacidade feita por Alice foi o uso constante de exemplos da situação de Manolo em sala de aula. Por serem colegas de turma, em muitos momentos da entrevista, Alice parece fazer comparações da sua funcionalidade com a dele, para justificar o fato de não se perceber como alguém com deficiência.

*Assim, tipo, se passar uma coisa por aqui assim, eu não vejo o reflexo, mas eu, tipo, não é como Manolo, que é muito, muito, né? O dele é realmente. Às vezes, ele precisa usar lupa e tal e eu não, só os meus óculos que é dois e meio (Alice).*

Para retomar a discussão sobre a falta de suporte de saúde de qualidade para a população, expõe-se o diagnóstico tardio de Gabriel. Mesmo tendo uma condição possível de ser diagnosticada desde sua infância, só foi reconhecido como uma

pessoa com TEA após ingresso na universidade. Antes, embora tenha sido possível o acesso aos serviços de saúde, recebeu apenas o diagnóstico de TDAH. Sobre o seu reconhecimento como pessoa autista, Gabriel contou:

*Eu tinha vergonha de falar que era autista, mas agora eu não tenho mais vergonha de falar porque se eu não falo, as pessoas não vai me entender. Às vezes, eu não gosto de falar porque as pessoas ficam de pena. Não gosta da pessoa ficar de pena porque as pessoas falam, a pessoa acha que eu sou burro e sou burro/idiota, mas eu não sou burro nem idiota. Só não consegue, não consegue pensar às vezes que nem os outros amigos, mas eu consegue pensar. É normal pensar diferente. Não tem problema pensar diferente. Só é bem louco porque não pode ir numa festa, não pode ir para Salvador sozinho para não ter uma crise na rua e as pessoas não entender. Só é ruim por isso, mas fora isso não, é bom. Eu tenho uma ordem, tem uma organização. Se a pessoa pergunta, se a pessoa fala, Gabriel tem organização, as pessoas não têm organização. Então, ter organização é bem-bom porque as pessoas não fica perdidas. E as pessoas que não é autista não têm organização (Gabriel)<sup>51</sup>.*

Para Gabriel, o diagnóstico favorece o entendimento sobre sua subjetividade e maneira de interação com o mundo, possibilitando a compreensão dos demais. Contudo, o estudante acusa a desinformação sobre o autismo como o aspecto principal das ações de preconceito por parte das pessoas, o que desperta nele sentimentos de vergonha/receio em revelar sua condição. Silveira e Silva (2013) asseveram que o desconhecimento sobre a deficiência que se conserva na sociedade serve como solo fértil para manifestações de preconceito.

Como o sentimento de ser alvo de discriminação foi algo comum a todos os participantes, atribuiu-se a esse aspecto maior aprofundamento na análise, tendo sido colocado em outra subcategoria, pertencente a categoria Deficiência.

Diferentemente dos demais entrevistados, nos quais a deficiência é uma característica congênita, para Manolo e Sonhadora a condição foi adquirida após processos distintos de enfermidade: nele, devido a uma doença degenerativa, e nela, como consequência de um Acidente Vascular Cerebral (AVC). Assim, Manolo perdeu gradativamente a visão e Sonhadora, de forma súbita, teve seu funcionamento físico e cognitivo modificado. Ao contar sobre como se tornaram pessoas com deficiência, revelaram:

*Eu estava brincando de salada de fruta com uma colega, aí senti uma dor de cabeça, fui no banheiro, voltei. Voltei e desmaiei no sofá, a única palavra que eu dei foi essa: “não estou enxergando nada” e desmaiei no sofá. Já entrei em coma em casa, e como minha mãe e meu esposo não sabiam, não sabiam o que estava acontecendo, me levaram para o Roberto Santos [hospital]. Chegou lá, o médico disse à minha mãe e ao meu esposo que eu estava morta, que iam tirar o bebê porque eu não tinha mais jeito. Minha mãe ficou desesperada, passou mal, desmaiou. Meu esposo entrou em desespero. Foi*

---

<sup>51</sup> As falas de Gabriel foram transcritas *ipsis litteris* para preservar o jeito de falar do estudante e manter a singularidade de sua comunicação.

*muito sofrido, mas graças a Deus eu tô aqui para contar minha história (Sonhadora).*

*Então, eu não nasci (com baixa visão). Eu nasci e eu via tudo. Sempre gostei muito de ler, sempre gostei de ler bastante. Todos os aspectos, não só os religiosos, como também, jornal, tudo, revista: Isto é, Quem. Tudo eu lia. Só que com 25 anos eu descobri, eu comecei a sentir diferença na minha visão, né? Eu comecei a sentir meu olho arder muito e a doer bastante. Eu procurei ajuda médica e os médicos disseram que meu olho estava bom, meu olho estava bom. Procurei ajuda de um profissional que me acompanhava desde criança. Ele disse, as palavras que ele usou foi exatamente essas, foram exatamente essas palavras: “eu posso te ajudar até aqui, daqui em diante eu não posso mais te ajudar”. Então, foi um problema totalmente novo, acho que até para ele, né? E aí eu fui percebendo que estava enxergando cada vez menos, eu mesmo percebia, né? Eu achava que era, como eu era novo na profissão, eu achava que era porque eu não estava sabendo a posição dos materiais. Depois, eu percebi que as coisas estavam na minha frente e eu não conseguia enxergar. Por exemplo, uma coisa que eu reparei bastante foi o barulho do avião, isso eu me lembro que eu reparei bastante. O avião passava, eu ouvia o barulho, eu olhava e cadê o avião? Não estava vendo o avião. Aí, quando eu olhava de lado, eu via o avião. Aí eu disse: Ah, o avião está ali e não entendia o que estava acontecendo e foi passando e aí eu fui... (Manolo).*

Mostrar que existem formas diferentes de se tornar uma pessoa com deficiência não tem como intuito estabelecer hierarquias sobre como é mais fácil ou mais penoso lidar com a situação. A opção de apresentar esses fatos foi mostrar que há particularidades em cada história contada e, assim, é impossível propor generalizações que englobem a complexidade de cada situação. Como defendeu Diniz (2012, p. 72),

[...] Ainda conhecemos pouco sobre a diversidade de estilos de vida dos deficientes. Oliver defendia a urgência de estudos históricos e antropológicos sobre os deficientes em diferentes tempos e culturas, pois esses seriam relatos capazes de provocar a tese naturalista da deficiência como um desvio do normal. No entanto, mesmo depois de quase trinta anos de modelo social, poucos são os cientistas sociais que se dedicam ao tema da deficiência.

Embora não tenha um caráter de estudo histórico e antropológico, a proposta desta tese em utilizar as narrativas das pessoas com deficiência teve como propósito compreender a universalidade a partir das particularidades, considerando a interdependência dos conceitos, como expôs Adorno (1995a, p.199):

[...] a antítese entre universal e particular é tão necessária quanto falaz. Nenhum dos dois existe sem o outro; o particular só existe como determinado e, nesta medida, é universal; o universal só existe como determinação do particular e, nesta medida, é particular. Ambos são e não são.

Adorno conclui que tanto o universal quanto o particular são simultaneamente reais e irrealis ("são e não são"), pois sua existência e significado dependem um do

outro, mas também são constantemente mediados e transformados pelas condições históricas, sociais e culturais. Essa reflexão sugere uma crítica à simplificação das categorias universais e particulares e ressalta a complexidade da realidade social e conceitual.

A história contada por Norberto compreende muitas vicissitudes que dificultam um claro entendimento sobre sua condição. Quando questionado sobre a baixa visão, fez um relato extenso, intercalando com muitos outros aspectos. Aqui a história será apresentada pelos recortes que auxiliam a compreender e remontar a trajetória contada:

*Eu, desde a infância, sempre tive problemas visuais. Na verdade, assim, eu nasci com a minha visão normal, depois de mais ou menos 11 meses eu tive sarampo. Naquela época, assim, foi forte. Eu, talvez minha mãe, as pessoas adultas, assim, essa questão do sarampo ter afetado na minha visão, porque disse que foi depois disso que surgiu um desvio. Depois, com 3 anos, eu tive convulsões, também, e tudo mais. Sempre cresci desde a infância, escola e tudo, sempre apresentei esse problema. Usava óculos, às vezes, mais por usar mesmo, porque, às vezes, não sentia muita diferença no que de fato os óculos me proporcionava. Então, mais ou menos em 2000, eu já um pouco, com um pouco mais de idade, com 17/18 anos, eu cheguei a fazer lá no Rio, numa viagem, um exame onde o médico falou que eu tinha no esquerdo 10% da minha visão e 40, 50, mais ou menos, na minha visão direita. Até então, esse tinha sido o diagnóstico mais claro a respeito da minha situação visual. Depois disso, eu continuei levando minha vida, meus estudos. Depois, eu, em 2014, eu entrei na UNEB.*

*[...] Passei no curso de História, me matriculei. Assim, uma carga de leitura muito densa e a questão começou, minha visão ficou, começou a ficar bem, sabe? Muito cansaço visual mesmo. Até os óculos já não estavam dando muito jeito não, aí eu comecei até usar lupa para poder ler [...]*

*[...] Eu conversando com o professor que eu estava com essa dificuldade. Ele disse que conhecia uma professora que era da Prograd. Se não me engano, o nome dela era Luciana, já faz muito tempo, eu meio que me esqueci. Ela tinha também baixa visão e tudo mais e me colocou em contato com ela para ver o que que ela podia me ajudar. Aí, foi que ela, conhecia um pessoal lá, umas pessoas no instituto (de Cegos) e me encaminhou para fazer o exame, de fato, para saber qual era o meu problema visual e tudo mais. Depois que ela me encaminhou, eu fui. Tive um pouco de dificuldade assim, para poder marcar, porque a demanda é muito grande para você marcar, assim a primeira vez. É muito complicado, mas aí eu falei com ela. Ela falou com uma pessoa de novo e eu consegui marcar e fui, fiz meus exames. Na primeira vez você vai e faz um exame com o oftalmologista comum para detectar se você tem ou não a baixa visão. Eu fiz o exame e, o oftalmologista detectou que eu tinha baixa visão, aí me passou para fazer o exame do próprio Instituto com especialista da baixa visão.*

*[...] nesse período também, eu já tinha ouvido falar muito tempo atrás sobre tratamento visual, ou tratamento natural da visão. Tratamento natural da visão. Tinha tentado até com a mulher de quem eu tinha ouvido falar na época, no programa da Ana Maria Braga, mas não consegui. Era uma senhora de São Paulo, mandei e-mail e tudo, mas não consegui. No final desse período de... no final de 2016 para o começo de 2017, eu fui procurar de novo para ver se eu encontrava alguma coisa no YouTube sobre essa mulher, sobre esse pessoal. Não encontrei ela, mas encontrei uma outra a doutora Tânia Gusmão.*

*[...] Eu quis, pelo menos, tentar ver se de fato aquilo que ela tava ensinando de graça funcionava. Comecei a fazer os exercícios visuais [...]*

*[...] Entre eu fazer os exercícios, veio a minha consulta com especialista em baixa visão. Eu fiz com ela duas ou três vezes no exame. Ela pediu meu exame de campo visual, pediu vários exames para fazer lá no instituto e ao final ela falou para mim o que eu tinha. Eu perguntei a ela qual era o meu problema e tudo mais. Pedi a ela um laudo porque a*

*Tânia pedia que a gente apresentasse algum laudo, alguma coisa desse tipo [...] Então eu pedi a ela, a médica, um laudo. Eu perguntei de fato o que é que eu tinha, o que que acontecia, o que é que eu tinha. Ela disse assim: “Olha, você, na verdade, você tem na sua visão esquerda cerca de 20% da visão” [...] agora, a visão direita, eu não lembro se era mais. Sei que foi um pouco mais de 50% que ela falou. Então, ela disse que não era assim um quadro totalmente de baixa visão, mas até hoje eu não sei assim se a questão é psicológica porque eu sempre cresci com aquela questão de achar que eu tenho dificuldades visuais. Não conseguir, realmente, ler um ônibus quando vem longe ou de continuar, até hoje, assim sabe? Às vezes, a coisa aperta, assim mesmo de não conseguir ler mesmo. Eu tenho que afastar, mas assim ainda, preferencialmente, eu prefiro colocar, enterrar a cara assim, sabe? Para ler. Porque eu me acostumei, para ler, para escrever, eu me acostumei com isso, sabe? Então, eu não sei se a questão é psicológica, mas às vezes, acontece muito ainda de eu ter essas dificuldades, apesar de não ter o diagnóstico do problema, sabe? Então, eu ainda sinto um pouco essa dificuldade quando eu vou fazer algumas coisas [...] (Norberto).*

Na história, Norberto relata que tem dificuldades para enxergar objetos e fazer leitura desde a infância. Apesar da suspeita e da percepção compartilhada de toda a família, não foi levado para realizar uma investigação aprofundada sobre sua condição. Assim como aconteceu com os demais entrevistados por toda a narrativa, é possível notar a dificuldade de acessar a um sistema de serviços de saúde capaz de investigar, de forma criteriosa, a condição de cada um deles. No caso de Norberto, é importante mencionar que, embora tenha conseguido ir a um especialista, não há uma verdadeira compreensão sobre sua situação. Neste ponto, não é possível afirmar se houve falhas no processo de diagnóstico ou se as informações passadas não garantiram o entendimento. Em outro trecho verbalizou claramente:

*Geralmente, como eu disse a você, até hoje eu não sei de fato se... qual o diagnóstico apresentar. Preciso. Se de uma pessoa com deficiência ou sem deficiência (Norberto).*

O diagnóstico impreciso dificulta Norberto na própria identificação pessoal sobre si, sobre sua própria subjetividade. Como já discutido por Horkheimer e Adorno (1973), para se constituir o eu é essencial a relação com os outros. Norberto parece oscilar entre essa identificação como uma pessoa com deficiência, principalmente, por não existir uma confirmação externa que o ajude a se afirmar. Em muitos trechos, descreve ter problemas visuais e fazer uso de uma série de recursos de acessibilidade por notar que estes itens o auxiliam numa interação com o ambiente de forma mais funcional, sem saber dizer se isso lhe caracterizaria como alguém com deficiência. É possível, também que essa flutuação de identidade esteja associada a uma conotação ruim que se associa à ideia de deficiência, sendo assim, uma identidade que não se deseja reconhecer. O próximo item contém as análises dos trechos das entrevistas

em que os estudantes deixam transparecer essa ideia que têm sobre a deficiência.

Por fim, fica explícito em todas as narrativas a necessidade de compreender a interseccionalidade, conforme descrita por Crenshaw (2014), de modo que amplie o entendimento sobre a condição de vida dos estudantes entrevistados. Nas histórias narradas, o marcador social de deficiência perpassou também a opressão de classe, como foi possível observar, pelo relato do acesso precário ao sistema de saúde ao qual as camadas sociais desfavorecidas estão submetidas, o que coaduna com o posicionamento de Antunes e Martins (2022). Além disso, parece estar implícito, também, uma baixa escolarização familiar, fator que dificulta a compreensão dos diagnósticos ou procedimentos. Reconhecer a interseccionalidade existente na situação é fundamental para que se possa oferecer políticas e práticas que efetivamente lidem com as nuances das vivências individuais e coletivas nesses cruzamentos.

### 6.3.2 Concepções de deficiência

Em outra subcategoria, estabelecida para compreender a experiência de ser uma pessoa com deficiência, ficaram as análises dos trechos das entrevistas que mostram as concepções sobre deficiência, seja dos entrevistados ou das pessoas da convivência deles. Em alguns trechos, ficam explícitas as próprias crenças dos alunos; em outros, falam de como percebem o que a sociedade entende ou julga ser uma pessoa com deficiência. Muitos relatos demonstram o quanto esse julgamento interfere na construção da identidade e explica momentos de negação. Geisa, em resposta à questão “O que significa ser uma pessoa com deficiência?”, discorreu:

*Ser deficiente para mim? É saber que eu sou diferente e, tipo, minha diferença, essa diferença que eu tenho, não quer dizer que eu seja esquisita. Porque antigamente, ser deficiente era aquela pessoa que era abandonada, era rejeitada e eu acho que por muito tempo minha mãe nunca usou em casa o termo você é deficiente. Eu acho que, justamente, nem com meu irmão, meu irmão adotivo, ele tem retardo cerebral. Ela também não usa. Então, tipo, ela faz, ela faz ele fazer todas as coisas normais. Aí, quando eu me vejo assim, poxa, eu sou deficiente. Tipo assim, eu tenho um lugar, eu tenho uma voz, pessoas lutaram por mim, tipo, pelos meus direitos, para que hoje eu tenha direitos, pessoas lutaram e antigamente eu não me via assim. Tipo assim, poxa, eu tenho, sei lá, eu nem sabia me definir. Quando eu falo hoje, antigamente eu me apresentava: “oi, eu sou Geisa e tal”, hoje eu falo: “sou Geisa, tenho 21 anos, 21 não. Meu Deus, que saudade! Eu tenho 28 anos e eu sou deficiente”, ou seja, eu sou diferente. Eu tenho é, como eu posso dizer, eu tenho algumas necessidades, eu odeio necessidade especial (se referindo ao termo). Esse negócio de necessidades especiais me mata. Isso, mas assim, eu tenho algumas barreiras que eu preciso vencer, sabe? Eu tenho algumas coisas que, não que precisam ser adaptadas, mas que precisam ser ajustadas. Então, eu me vejo hoje como*

*uma pessoa que é diferente, mas assim, que essa diferença que eu tenho, muito pelo contrário, não me limita, me faz ser uma pessoa única. Mais ou menos isso (Geisa).*

Geisa demonstra conhecimento sobre o histórico social das pessoas com deficiência, uma vez que indica um passado de abandono e a rejeição. Silva (2018), Pessoti (1984), Dicher e Trevisan (2014) são autores que explicam como o abandono ou rejeição não é algo inerente à condição de deficiência, mas, sim, à resposta social de algumas épocas diante dessa situação. Silva (2018) complementa a discussão, demonstrando que, em determinados períodos históricos, esta era a única ação possível para a preservação da vida dos membros das comunidades.

Geisa demonstra ter um posicionamento político diante da deficiência ao abordar a importância da luta para a conquista de direitos específicos, capazes de auxiliar na promoção de equidade social para os grupos marginalizados, além de defender a necessidade de adaptação dos ambientes/situações para que sua autonomia seja preservada, pressuposto condizente ao Paradigma da Inclusão e previsto pela legislação brasileira.

Por fim, Geisa defende a ideia de ser diferente, como um direito de existir. A estudante deixa claro que precisa ser reconhecida em sua singularidade.

*Eles, tipo, pelo fato de também, eu não sei se pelo fato de eu não ter aparentemente uma deficiência, aparentemente, me tratam como igual, mas assim, poxa, eu sou diferente! (Geisa).*

O trecho encontra respaldo nas palavras de Santos (2003, p. 56 e 458), que defende “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Alice e Norberto tiveram falas e/ou atitudes que demonstram que entendem a deficiência como algo negativo. Norberto, em um momento da sua entrevista, utilizou a palavra “deficiência” como sinônimo de “problema” ao contar uma situação vivida com um professor na universidade. Ao terminar de contar a situação de reprovação no processo de estágio, contou que ele e sua equipe refizeram o componente com outro professor que os aprovou, utilizando o mesmo projeto do semestre anterior, finalizando a história com a seguinte questão: “Será que a deficiência era realmente nossa?”

Como visto no item anterior, Norberto não tem certeza se é uma pessoa com

deficiência por não ter obtido um laudo preciso que indique sua condição. Em todo o relato do aluno, fica claro que sua avaliação foi baseada apenas em procedimentos médicos que avaliam exclusivamente a questão do aspecto funcional do seu sistema visual. Desse modo, fica evidente um olhar para a deficiência pelos moldes do Modelo Médico (Diniz, 2012; França, 2014; Mello, 2014; Valle e Connor, 2014), no qual o funcionamento orgânico é o único objeto de investigação para a emissão de um laudo que definirá a identidade desse sujeito. Isso corrobora o que foi discutido no segundo capítulo da tese - a soberania desse modelo em nossa sociedade -, como podemos ver nas palavras do aluno:

*Então, até hoje eu não sei! Geralmente, eu não falo que eu tenho um problema visual porque, se eles me pedirem um laudo, eu não vou ter para apresentar se eu tenho ou não esse problema. Hoje, por exemplo, as empresas, têm uma vaga para deficiente, não sei quem, não sei o quê, mas precisa de um laudo... aquilo que a gente tava te falando, né? Se eu colocar lá, eles me pediram esse laudo? Então, fisicamente, eu, às vezes, apresento alguma dificuldade, né? Mas não sei se ela é física ou psicológica. Hoje em dia, eu já não sei, porque fui fazer, todas às vezes que eu vou fazer os exames de vista. Tem gente que tem medo de dentista. Eu tenho medo de oftalmologista - risos (Norberto).*

Por não ter a documentação comprobatória, Norberto acaba rotulando sua situação de “problemas visuais”, reconhecendo que tem uma interação diferenciada da maioria das pessoas, inclusive, porque faz uso de recursos de tecnologia assistiva para a execução de suas atividades cotidianas. Pode-se discutir ainda sobre a situação de Norberto: o formato de diagnóstico realizado ainda segue exclusivamente o uso da CID-10 que foca o funcionamento da estrutura corporal. A Organização Mundial de Saúde (OMS), reconhecendo a luta do Modelo Social, aprovou em 2001 a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), que propõe uma mudança na forma de avaliar a deficiência, conforme segue:

[...] sendo relevante para o acompanhamento das condições de vida, ou seja, contribui para o conhecimento e acompanhamento dos determinantes da saúde relacionados aos fatores biológicos, comportamentais e ambientais, e para promover políticas de inclusão social (Ferreira; Vianna; Lima, 2022, p. 1).

Nesta perspectiva, a CIF aborda as estruturas das funções corporais, os fatores ambientais e individuais e as atividades e participação utilizando qualificadores que melhor descrevem a funcionalidade em cada categoria. Assim como mostraram Ferreira, Vianna e Lima (2022, p. 1), a utilização da CIF permite um melhor entendimento da “[...] relação entre problemas-alvos selecionados dentro da

avaliação, suas limitações de atividades e restrições de participação, e os fatores contextuais relevantes que podem agravar ou reduzir o impacto da deficiência”. Após compreender a classificação mencionada e analisar a história de vida de Norberto, surge a questão: se Norberto fosse avaliado utilizando um modelo baseado numa perspectiva biopsicossocial, como proposta pela CIF, ele teria obtido uma compreensão mais completa de sua própria condição de existência?

Em muitas falas proferidas por Alice, é possível supor o que ela entende por deficiência. Quando inquirida sobre como era viver com deficiência, alegou:

*Acho que é um pouco complicado, porque assim, para mim meio que a deficiência passa despercebido, porque tipo assim eu não percebo [...] (Alice).*

Como discutido na seção anterior, Alice oscila na própria percepção de pessoa com deficiência e acredita que essa dificuldade venha da ideia de que a deficiência precisa ser vinculada a um estigma ou uma marca corporal capaz de permitir o ambiente externo reconhecê-lo. Em outra fala, parece ter internalizado a ideia da deficiência associada a uma tragédia pessoal, como algo que coloca o sujeito em um lugar de fragilidade ao qual não se quer pertencer.

*No meu dia a dia, na correria ali, eu não percebo que eu tenho, que eu tenho deficiência, mas tem horas que eu paro, que eu me concentro, aí que eu percebo. Aí, às vezes, bate aquela, poxa (com expressões de tristeza), bate aquela coisa assim, às vezes, e você desperta e faz assim: minha visão não é 100% boa. Eu tenho que conviver com isso (suspira), mas tranquilo, fora isso, no meu dia a dia eu nem percebo, quando você está ali no trabalho, naquela correria. Só quando você lembra mesmo, quando bate a consciência, aí dá aquela bad, dá daquela baixada assim... (Alice).*

A pesquisadora pede explicações sobre o motivo de sentir tristeza ao lembrar que tem uma deficiência, questionando se isso vem do fato de “entender a deficiência como algo ruim”.

*É, de certa maneira é ruim porque, tipo, me limita um pouco, eu sinto, assim, essa limitação de certa forma (Alice).*

Mais uma vez, nota-se a ideia de limitação associada exclusivamente à deficiência. Isso se fundamenta no fato de uma falsa idealização de que pessoas sem deficiência não enfrentam limitação, como se a espécie humana pudesse realizar qualquer coisa. Gaudenzi e Ortega (2016, p. 3066) sustentam que a interdependência e o cuidado “[...] são princípios que estruturam a vida social e impõem a centralidade da dependência nas relações humanas”. O mesmo argumento foi defendido por Diniz

(2012) anteriormente.

Em um trecho da entrevista de Manolo é possível observar a mesma crença na independência como algo que se alcança pela possibilidade de realizar atividades, sem precisar do auxílio de outras pessoas, numa perspectiva de indivíduo como mônada, como “algo absoluto em si”, sob forte influência do liberalismo como pontuaram Horkheimer e Adorno (1973). Além disso, atribui exclusivamente aos sujeitos as dificuldades encontradas na execução das suas atividades.

*Ela (a deficiência) afeta bastante porque a gente se torna um tanto dependente das pessoas, não totalmente, mas uma coisa, por exemplo, assim: pegar ônibus, eu não pego mais sozinho. Tipo, para ler o nome do ônibus, eu não leio mais, aí tem que ter a ajuda de alguém, né? Para ver o preço de alguma coisa, pra ler, né? Então, para mim, que já fui considerado um dos melhores, o melhor leitor do meu grupo. Então, para mim, isso é algo muito impactante (Manolo).*

Os exemplos dados são ações em que a baixa visão lhe impôs a realidade referente à necessidade de auxílio de outras pessoas, contudo, seria correto atribuir à baixa visão a necessidade de ajuda? Caso o sistema de transporte público ou o mercado dispusessem de outras formas de apresentar a rota do ônibus ou o nome dos produtos e os preços, a informação se tornaria acessível de forma autônoma por aqueles que possuem deficiência visual parcial ou completa? Esse foi um dos pilares principais do movimento do Modelo Social: mostrar como a normalização das ações impostas pela sociedade é a verdadeira causa de opressão, como se acessar a informação da rota do ônibus através da leitura fosse a única forma possível de disponibilizar a informação. Como mostrou Diniz (2012, p.17), a pergunta “Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente?” foi o farol para os primeiros teóricos do Modelo Social. Atualmente, nas Ciências Humanas, já há entendimento sobre termos uma “estrutura social pouco sensível a diversidade corporal” (Mello, 2014, p. 48). No entanto, se reconhece que existem condições de deficiência que exigem cuidado e dependência; vale lembrar o argumento defendido pelo movimento feminista que buscou a ideia de “[...] igualdade na interdependência como um princípio mais adequado à reflexão sobre questões de justiça para deficientes” (Gaudenzi; Ortega, 2016, p.3066). Como já indicava Adorno (2008a, p. 106), a vivência em sociedade cria uma relação de troca entre as pessoas que mantém um nexos funcional: “[...] o que realmente torna uma sociedade em algo social, [...] é a relação de troca, que unifica virtualmente todos os homens participantes desse conceito de sociedade.”

Na entrevista realizada com Gabriel, foi descrita uma situação que mostra ainda existir a concepção de deficiência como algo maligno e associado a pecados merecedores de expurgação.

*Amigo que já veio para querer fazer oração porque parece que eu tá com demônio, que fala, quando tem uma crise, mas é porque ele não sabia que Gabriel tinha autismo. Foi fazer uma oração, disse que é para ajudar, mas não tem como ajudar porque autismo não é uma doença não. Na igreja não resolve isso. Eu nem vou para a igreja porque tem muita zoada (Gabriel).*

França (2014) mostrou que o Cristianismo propagou, inclusive por meio de passagens bíblicas, a associação da deficiência como uma pena destinada a pessoas com pouca fé ou pecadoras. Como a sociedade perpetua a formação religiosa como base educacional, persistem crenças que induzem ações como a descrita acima.

Durante as narrativas, Geisa e Alice exteriorizaram temer serem acometidas por cegueira total. Ambas têm deficiência visual por perda da funcionalidade de um olho e expressaram serem aterrorizadas pela possibilidade de dano bilateral.

*Porque a possibilidade de eu ficar cega é de 70%. Então, eu morro de medo. Meu maior medo, se você perguntar assim: “qual o seu maior medo, Geisa?” É ficar cega, porque uma coisa é você nascer cega. Tipo, eu nasci cega de um olho, eu me adapto [...] (Geisa).*

*Eu tenho que cuidar muito bem de... eu tenho essa pressão em mim, né? Eu queria usar lente de contato, mas eu tenho muito medo porque eu tenho que preservar muito meu olho. Meu olho, se cai um cisco aqui, eu tenho que correr para o médico porque, tipo, se eu perder esse, praticamente eu fico cega porque eu não enxergo de outro olho. Então, acaba tendo essa pressão assim em mim mesmo, porque eu tenho muito, muito cuidado; se cair qualquer poeirinha aqui, eu já fico ansiosa. Meu Deus, já bate um desespero porque eu sei que o meu, a minha pedra preciosa é esse olho (risos). Então, é importante para mim! (Alice).*

Nas narrativas das estudantes, há uma presunção de que o fato de nascer com deficiência facilita a adaptação à condição, uma vez que não se conhece outra forma de viver e experienciar o mundo. Ademais, fica implícito um juízo de hierarquia entre as deficiências, pressupondo ser a cegueira uma condição inferior da qual se precise distanciar. É possível perceber um aspecto de preconceito presente nesse pensamento, mas, por acreditar na necessidade de um maior aprofundamento da questão, optou-se por abordar em outra subcategoria que está discutida no próximo item do texto.

### **6.3.3 Capacitismo e a violência em relação às pessoas com deficiência**

Como visto no capítulo 2, capacitismo é o preconceito relacionado às pessoas com deficiência. De acordo com Mello (2014, p. 45), as pessoas com deficiência são discriminadas por conta da corponormatividade fundamentada em uma “lógica de oposição binária ‘capacidade/deficiência’”. Enquanto contavam suas histórias e abordavam as temáticas inquiridas/sugeridas na entrevista, todos os participantes citaram situações em que foram/são vitimados pelo capacitismo.

*Não é fácil ser uma pessoa com deficiência, né? Com baixa visão, que é um tipo de deficiência, né? Porque a gente lida não só com a doença em si, mas também com o preconceito das pessoas. Desse preconceito, dentro desse preconceito, muitas pessoas acham que... elas fazem gestos. A pessoa faz inferiorizando. A pessoa, achando que a pessoa não tá vendo, mas a pessoa está vendo, entendeu? Aí vem um sentimento relacionado a isso, e é algo que abrange todos os aspectos da vida cotidiana da gente (Manolo).*

Manolo demonstra que ser alvo de preconceito é pesaroso e que, algumas vezes, por desconhecimento em relação à sua condição, as pessoas cometem atos acreditando não serem vistos. No relato, Manolo utiliza o termo doença. Não se sabe se pelo fato de sua condição de deficiência ter sido resultado de uma enfermidade, ou se é uma crença que associa deficiência a um problema de saúde, como apontado pelo Modelo Social.

De forma contrária, relembra-se que Gabriel, em um trecho da entrevista (já descrito no item anterior), deixa claro que não entende sua condição como uma patologia ao defender que “autismo não é uma doença”.

Sonhadora demonstrou perceber o capacitismo sofrido quando foi questionada sobre as consequências que percebe em sua vida após o AVC. Respondeu de forma categórica: “A rejeição”. O intuito da pergunta era ouvir sobre as sequelas e as mudanças corporais e na forma de ser e/ou se relacionar com o mundo, mas a resposta sugere a latência que sente sobre a rejeição das pessoas em relação a ela. Alice também sinaliza reconhecer o agir preconceituoso das pessoas e, por esta razão, opta por não revelar sobre a sua condição, embora já se tenha discutido a relação ambígua da estudante com a deficiência.

*Eu já sofri muito preconceito e eu tenho muito medo disso. Pessoas próximas a mim eu contei, as minhas amigas mais próximas e tal, mas, tipo, tem pessoas que nem sabem... porque as pessoas são muito preconceituosas, né? (Alice).*

O sentimento de rejeição também foi notado no seguinte trecho da entrevista

de Gabriel, quando falou sobre suas expectativas criadas por meio de filmes, para a experiência na universidade.

*No filme, os alunos, que têm a deficiência, participavam das coisas, das coisas que têm na faculdade. Aqui, eu só fui para uma coisa só, porque não tem um monitor para ir nos lugares comigo. Então, eu me sinto invisível porque às vezes eu quero, às vezes, participar de uma coisa em Salvador, mas como eu vou para Salvador sozinho? Que não tem uma pessoa que pode ser uma responsável por mim? Então, então, eu não participo (Gabriel).*

O estudante deixa claro que, em muitos momentos, gostaria de participar de eventos ou situações extracurriculares, mas sente que as pessoas ao redor não se disponibilizam a oferecer o suporte necessário. Como tem consciência de que as pessoas percebem e sabem da necessidade de assistência e optam por não oferecer, emerge em Gabriel a sensação de invisibilidade. Dias (2018) afirma que somos ensinados a valorizar aqueles que têm características consideradas positivas, como força e inteligência e os que não se encaixam nesses predicados são invisibilizados ou rotulados como aluno-problema, condição não exclusiva aos estudantes com deficiência. Situação que pode ser ilustrada com o relato de Alice.

*Tipo assim, na escola eu já percebi assim, tipo, sempre sobrar, né? Porque meu olho ainda era torto nessa época (risos). Até a adolescência ali. Na minha infância, na hora de sentar, ninguém quer fazer dupla com você, tipo, se era um trio, eu sempre sobrava, sabe? (Alice).*

Infelizmente, muitas vezes, as situações não ficam apenas no despertar de sentimentos ruins ou em ações discriminatórias de marginalização e segregação. Nas entrevistas, foram descritas situações de violência concreta vividas pelos estudantes, assim como a já descrita por Manolo sobre gestos feitos para ele.

*Tem amigos que já falou: "Você é burro, não sabe nem fazer nada". É porque às vezes eles falam rápido e eu não entendo e tem vezes que eu tô na crise (Gabriel).*

*Essa é a questão do deficiente, quando você é deficiente, na cabeça das pessoas, você foge do padrão e olhe que eles não sabiam, que eu, tipo, ninguém falava que eu era deficiente, né? Mas quando eu tinha um comportamento diferente do que era esperado, aí eu era corrigida. Então, direto, quando eu estava assim para tentar enxergar o que é que estava escrito ali, aí botava (coloca o papel próximo ao rosto), era palmatória porque eu era desobediente (Geisa).*

*Então, a gente está passando no corredor e gritar (voz embarga). Eu ia falar aqui, mas eu acho que é muito... o termo é muito pesado para mim falar aqui, mas acho que fica, né? Fica guardado. Eu lembro ainda de algumas falas, enfim, de me sentir assim meio rejeitada, de sempre ficar assim meio reclusa. Eu gostava de um menino, sempre ficava me sentindo meio inferior assim: "ele não vai se interessar por mim, né? Por causa de meu olho e tal". Então eu olhava assim para uma pessoa, aí eles faziam "você tá olhando para quem?". Tipo, as pessoas sabiam, né? Mas faziam. Até as pessoas da família, assim*

*brincando, mas dói, né? Você tá olhando para mim ou para ali para o lado porque, tipo um olho está certo e o outro sempre ficava para o lado esquerdo. Então, esse tipo de "brincadeira" assim, né? Acabam que fere ainda mais uma criança que tá ali, tudo na criança fica, né? Então, foi o período mais difícil para mim. É, foi esse tempo! (Alice).*

Os trechos acima narram algumas situações em que os entrevistados foram agredidos ou discriminados por terem características tidas como “anormais”. Geisa é a única que descreve uma cena de violência física ocorrida na escola, o que não descaracteriza as demais ações de atos violentos. No relato de Alice, fica explícito que algumas situações de hostilidade são rotuladas de brincadeira para banalizar as ações. Na pesquisa sobre *bullying*, de Silva *et al.* (2021), foi visto que atribuir à ideia de brincadeira aos atos de violência acaba sendo uma forma de intolerância. É possível observar que os próprios familiares agredem de maneira sutil e disfarçada. Ainda pertencendo às narrativas de violência, Geisa conta uma situação presenciada por ela, quando estagiária numa escola, na qual fica expressa um ato de violência praticado por um professor.

*Você acredita que um professor, uma vez, ele é tosco, né? Afff! Ele chegou e falou bem assim: “Thiago”, fazendo a chamada “Thiago! Não está escutando não, Thiago?” [silêncio e cara de indignação]. Aí meu aluno com TDAH estava do meu lado, falou: “Pró, mas Thiago não escuta”. Porque ele não entende nada em duplo sentido, né? Ele: “Thiago não escuta mesmo!”, eu falei: “É Lucas, acho que ele [referindo-se ao professor] esqueceu”. Aí depois ele se tocou e “Oh, desculpa Thiago”. Thiago não ouve, mas ele não sinalizava (Geisa).*

Um aspecto particularmente trágico do capacitismo é como acaba por se materializar em ações de autossabotagem que dificultam o próprio bem-estar dos sujeitos. Na entrevista de Norberto, há um relato que ilustra como a violência sofrida o impele a se privar da utilização dos recursos que poderiam facilitar a realização de algumas de suas atividades. Ao contar sobre uma situação recente de uma seleção para emprego, Norberto disse:

*Ultimamente, eu tenho tido um pouco de dificuldade para fazer as provas. Fui fazer uma prova no Atacadão (rede de mercados), eu tive dificuldade. Não levei meus óculos furadinho para me ajudar e o de cá (aponta para os óculos de grau) não me ajudou. Então, assim, para ler e escrever com o tempo porque era prova. Tinha um tempo para fazer. Então, eu tive um pouco mais de dificuldade. (Norberto)*  
*- Você não levou porque esqueceu ou não quis levar? (Entrevistadora)*  
*Norberto: Olha, eu não me lembro... O furadinho eu esqueci, mas nem sempre eu também uso ele porque fica parecendo um ponto turístico, né? As pessoas não têm muito costume de ver, né? Acha estranho e tudo mais (Norberto).*

Nota-se a relutância do estudante em utilizar recursos de acessibilidade, no

caso os óculos específicos, ou qualquer outro tipo de tecnologias assistivas, devido ao medo do julgamento e da estigmatização. Esse medo de ser visto como estranho ou rotulado como incapaz pode levar à exclusão e à negação de oportunidades significativas de participação na sociedade.

Os relatos mostram o quanto a sociedade precisa avançar na compreensão da deficiência. É possível perceber que, assim como ocorre com o racismo, as bases do capacitismo estão na estrutura de nossa sociedade e se refletem nas próprias pessoas que sofrem com o preconceito. Embora os estudos mais atuais já busquem transpor a deficiência do campo das patologias para o da diversidade humana, o conhecimento fica restrito às pessoas que estudam a temática ou são militantes dos direitos das pessoas com deficiência. Para que se tenha um avanço realmente significativo, acredita-se ser essencial que os estudos e as novas concepções sejam difundidos e que as pessoas com deficiência possam ocupar lugares de visibilidade que permitam construir novas referências. Entende-se que a formação é um dos principais elementos para mudanças significativas no futuro. Dessa forma, a próxima categoria de análise dedica-se às questões relacionadas à formação docente.

#### 6.4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta seção de resultados abrange a análise das entrevistas conduzidas com os estudantes, focando o entendimento deles sobre formação de professores para a educação inclusiva. As entrevistas propiciaram reflexões sobre as percepções, experiências e desafios enfrentados em relação a esse tema crucial. Ao explorar as narrativas dos entrevistados, este estudo buscou destacar os pontos fortes e as lacunas da formação atual, além de identificar possíveis áreas de melhoria na preparação dos professores para atender às necessidades de uma sala de aula diversificada e inclusiva. Ao examinar as narrativas dos participantes sobre a formação para a educação inclusiva, pode-se perceber que existem diferentes aspectos ou temas subjacentes que merecem atenção individualizada. Dessa forma, foi feita a divisão da categoria em duas dimensões para permitir uma análise mais detalhada de cada aspecto, facilitando a compreensão dos diferentes elementos envolvidos. As subcategorias propostas refletem questões teóricas e práticas importantes relacionadas à formação para a educação inclusiva. A presença da racionalidade técnica e a pseudoformação destacam preocupações sobre abordagens

educacionais que podem não ser verdadeiramente inclusivas, enquanto o papel da universidade foca a função das instituições de Ensino Superior na formação dos sujeitos.

#### **6.4.1 A racionalidade técnica e a pseudoformação**

As entrevistas possibilitaram perceber que algumas narrativas refletem o pensamento impregnado da racionalidade técnica. Como já discutido, essa forma de racionalização imposta pela Indústria Cultural objetiva impedir a reflexão e o senso crítico da população, facilitando a dominação. Segundo Habermas (1975), a ideologia da racionalidade tecnológica despolitiza as massas colocando questões técnicas no lugar de questões políticas. Os trechos analisados nesta seção ilustram bem essa substituição.

Alice, quando questionada sobre como acredita estar sendo a formação para o exercício profissional docente, contou que:

*Eu só estou no terceiro semestre, até aqui, mas eu acho que a gente viu assuntos, muitos que não tocam tanto. Por exemplo, a gente está tendo agora uma matéria de Psicologia que eu achei que ia falar sobre psicologia infantil. Eu achei que ia trazer realidades para a gente discutir sobre crianças, mas a gente tá vendo Freud, de não sei o quê. Tipo, coisa (balança a cabeça e faz expressão como se fosse sem sentido). Aí eu acho que... Eu não sei se lá na frente vai... Como eu estou no terceiro semestre, pode ser que agora esteja sendo aqueles assuntos mais geralzão e aí depois vai entrar nos específicos. Eu acho, não tenho tanta certeza. Por agora está sendo coisas muito superficiais, muita teoria, né? Muita coisa que assim a gente não vai levar para o dia a dia ali, na prática, mesmo (Alice).*

Nas palavras de Alice, o conteúdo teórico parece não ter utilidade, como se os únicos conhecimentos importantes em uma formação acadêmica fossem aqueles utilizados, concretamente, durante o exercício profissional. As palavras de Alice refletem sua visão de que o conteúdo teórico carece de função prática, sugerindo que, para ela, somente os conhecimentos imediatamente aplicáveis em sua futura carreira são relevantes no contexto acadêmico, refletindo assim a lógica da racionalidade técnica que separa teoria e prática. É importante ressaltar que, quando não compreendemos profundamente a teoria subjacente a determinados conceitos, corremos o risco de não perceber as intenções relativas às ações tidas como imparciais. Isso é particularmente evidente em debates em torno de ideologias como a "Escola sem partido" e políticas como a revogada "Política Nacional de Educação

Especial (PNEE): equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida". De acordo com o exposto por Mühl, Zuin e Goergen (2023, p.17), "[...] não existe nenhum tipo de produção de conhecimento científico esconjuntado de juízos de valor, de tal modo que é plenamente equivocada, para não dizer ideológica, a denominada pretensão de neutralidade científica". Portanto, é essencial ter postura crítica diante de tais propostas e políticas à luz das teorias bem delimitadas, ampliando assim o foco de análise, a fim de compreender plenamente seu impacto e suas implicações. Desse modo, os autores asseveram que, dentro do ambiente universitário, faz-se cada vez mais basilar o fomento a uma análise crítica da suposta neutralidade científica em diversos campos, além de "[...] espriar a ênfase na dimensão ético-moral imanente a todo tipo de conhecimento produzido." (Mühl; Zuin; Goergen, 2023, p.17).

Alice em outro momento completou:

*Eu acho que seria muito importante também ter uma disciplina que ajudasse a gente exercer, tipo, mais ou menos, como a gente vai agir em sala de aula. Sei que a gente tem o NID<sup>52</sup>, iniciação à docência, projeto aqui da universidade que ajudam, mas assim, quem trabalha fica um pouquinho difícil de participar de tudo, de viver realmente a universidade que era o que eu queria quando eu entrei aqui, né, mas devido às demandas do dia de e tal (Alice).*

Essa perspectiva é ambígua, já que ela também reconhece a importância de vivenciar a realidade universitária. Como já sinalizado por Adorno (1993a, p. 33),

No depercimento da experiência, um fato possui uma considerável responsabilidade: que as coisas, sob a lei de sua pura funcionalidade, adquirem uma forma que restringe o trato delas a um mero manejo, sem tolerar um só excedente, seja em termos de liberdade de comportamento, seja de independência da coisa, que subsista como núcleo da experiência porque não é consumido pelo instante da ação.

As palavras de Alice indicam um desejo por conhecimento prático, enquanto a citação de Adorno alerta sobre a armadilha de reduzir as coisas ao seu mero "manejo", o que pode limitar a liberdade de compreensão e a apreciação da essência das ações e experiências. Ambos os trechos ressaltam a importância de uma abordagem equilibrada na formação acadêmica, valorizando tanto a aplicação prática, quanto a

---

<sup>52</sup> Como consta no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia: "Os Núcleos de Iniciação à Docência (NID) que ocorrem no segundo, terceiro e quarto semestres do curso se caracterizam por componentes de natureza prática, com o objetivo de promover a mobilização dos conteúdos estudados pelo/a licenciando/a nos diversos componentes visando o desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento de projeto e atividades de iniciação à docência, vinculadas ao campo de atuação profissional do pedagogo, destacadamente a escola." (Universidade do Estado da Bahia. Colegiado do Curso de Pedagogia, 2020, p. 42).

compreensão teórica, para evitar a perda da essência e da liberdade intelectual.

Com pensamento similar, Geisa argumenta:

*Eu sei que a gente tem que pegar a base, né? Que é a base de tudo, da questão teórica, mas quando a gente está no quinto semestre, a gente deveria ter... Agora tem o NID, né? Que é iniciação, acho que é iniciação, é noções de iniciação à docência que eles já vão para a escola, pro ambiente escolar. Eu acho que o que faltou no meu currículo, que eu sou do currículo antigo, foi isso: a vivência. Então, acho que nesse currículo novo, essa vivência que os Ensinos têm agora de ir para a escola, olhar o espaço escolar já ajuda mais, porque tira da gente a insegurança. Quando eu fui para a sala de aula, já no quinto semestre, eu já fui insegura, tipo, como é que eu vou passar o assunto? Só que assim, a facilidade é que dos meus estágios, né? E por trabalhar também com crianças, a gente já vai pesquisando (Geisa).*

Em outro trecho relatou sobre a dificuldade inicial ao começar o estágio:

*Quando eu cheguei lá, foi um desafio porque o que a gente vê aqui na faculdade quando você vai para a prática é muuuuito, muitas vezes é bemmm diferente. Então, digamos assim, eu tô falando assim, é, pedagogicamente, eu tive um baque assim quando eu fui para o estágio [...] (Geisa).*

Geisa e Alice demonstram não compreender os propósitos subjacentes aos conteúdos teóricos da graduação. Nas falas de ambas, parece não existir o reconhecimento de que toda prática deriva de um embasamento em alguma corrente de pensamento ou teoria. Como já defendido por Dias (2018, p. 31), um embasamento teórico permite compreender os princípios de uma escola inclusiva.

Nesse sentido, não é possível desconsiderarmos o papel dos cursos de licenciatura, já que contribuem para uma formação centrada, predominantemente, nos aspectos referentes ao ensino. Esse tipo de formação favorece uma visão dicotomizada e hierarquizada dos processos – ensino x pesquisa, teoria x prática, formação inicial x formação continuada – restringindo a formação da consciência.

A divisão hierárquica entre pesquisa/teoria e prática em posicionamento distintos também foi apontado por Diniz-Pereira (2014) como uma espécie de regra presente nos currículos das formações profissionais. Os autores criticam a divisão entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, ressaltando suas consequências negativas na formação profissional. Dias (2018), enfatiza como essa dicotomia pode levar a uma visão estanque e hierárquica dos processos educacionais, limitando o desenvolvimento da consciência dos futuros profissionais. Ao separar ensino, pesquisa e formação em categorias distintas, a autora argumenta que a formação fica restrita a uma abordagem fragmentada e incompleta. Dessa forma, os autores convergem para a necessidade de repensar e reformular os currículos e abordagens de ensino, visando a uma integração mais eficaz entre teoria e prática na formação

de professores. Essa integração pode promover uma visão mais holística e contextualizada da educação, preparando os profissionais para atuar de forma mais efetiva e reflexiva no ambiente escolar.

A preferência por conteúdos que enfatizem o "como fazer", em detrimento daqueles que conduzem à compreensão e análise dos fundamentos essenciais das ações, reforça a presença da pseudoformação em nossa sociedade.

Norberto apresenta um discurso que se aproxima das falas anteriormente analisadas, porém, traz nuances que indicam uma noção mais ampliada da ideia de formação. Ao ser questionado sobre o que sentiu falta na formação, apresentou um discurso que também valoriza a técnica, mas parece acreditar que deveria ser uma prática que possibilite ambientação, experiência com o exercício da docência, pontuando que sentiu falta de:

*Disciplinas, mesmo assim, que fossem de fato uma prática de como o professor, de como prepara realmente um plano de aula. De como preparar realmente assim uma... metodologia de ensino, as possibilidades metodológicas de ensino, sabe? Como? Isso tudo ficou muito na discussão, houve essas questões, mas na discussão teórica. Pegar um semestre ou dois e botar você mesmo para praticar aquilo ali e dizer: olha... uma vez trouxeram algumas pessoas para mostrar como os professores davam a aula, sabe? Mas é teórico. Eu falo da questão prática de você realmente ter, né? Você pegar um dia, uma turma e ter alguém para falar de uma experiência. Um dia, dentro de um semestre, mas ter de fato um semestre ou dois, com a disciplina que lhe prepare para aquilo, que lhe coloque naquela situação. Às vezes, eles acham que a prática de um seminário, de você estar ali, já é uma procuração, mas não é, sabe? Eu não vejo assim. Precisava realmente a gente sair um pouco do campo teórico e mais para o prático, sabe? Realmente, trazer assim, olha, como ensinar a história, a metodologia do ensino de história, porque a gente acaba sendo voltado, com o conhecimento voltado para dentro da academia, mas a gente está sendo preparado para fora dela. Aí é um conflito porque a gente acaba saindo tendo que aprender, de fato, na prática, lá fora, porque aqui, não, não é dado de fato assim as ferramentas, né? Pelo menos. São dados na teoria, mas, na prática, não (Norberto).*

Há no recorte, mais uma vez, a sinalização de acreditar que existe uma carência de conhecimentos sobre "como fazer". Norberto inclusive lista exemplos de alguns itens que pertencem ao exercício da docência. Embora exemplifique com materiais que instrumentalizam o exercício do professor, é possível notar que ele transcende a ideia para a aproximação com a realidade. Salienta a importância de ouvir/ ou trocar com pessoa que tenham a experiência de atuação. Neste ponto, parece utilizar a palavra experiência no sentido atribuído por Benjamin (1994a), que reconhece o conhecimento adquirido por aqueles mais experientes, sem enaltecer exclusivamente o saber científico. Do mesmo modo, Adorno (2010) argumenta que é crucial para o indivíduo em processo de formação vivenciar experiências que

possibilitem uma interação ativa com os objetos de conhecimento, em vez de simplesmente percebê-los como entidades estáticas e desprovidas de vida.

Manolo enfatizou ser o componente curricular Didática um dos principais para a formação dos futuros professores. Como justificativa para sua afirmação, exultou a característica prática dos conteúdos trabalhados, ao mesmo tempo, em que destacou a importância da disciplina na discussão sobre a diversidade em sala de aula.

*Didática, ela ajuda muito nesse sentido, inclusive a professora é uma professora assim EXCELENTE, para dizer o mínimo. Ela ensina a gente como a gente pode lidar, atuar, ensinar, lecionar todo tipo de aluno. Essa matéria, componente didática, entre outros, ajuda muita gente também a lidar e certamente faz a gente se tornar um bom profissional de educação (Manolo).*

Pulverizar os princípios da educação inclusiva em todos os componentes curriculares da formação é uma maneira de ampliar a discussão e contribuir para a compreensão de que os ambientes educativos precisam reconhecer e trabalhar na diversidade. Para uma educação verdadeiramente inclusiva, o qualificador “inclusivo” precisa desaparecer, de modo que o próprio conceito de educação já esteja internalizado como uma ação em ambientes plurais, como expresso nas palavras de Santos e Ogasawara (2021, p.66): “[...] quando a educação for efetivamente inclusiva não será mais necessário adjetivá-la e/ou diferenciá-la”. Completando a discussão Crochick, Costa e Faria (2020) mostram que a educação precisa “[...] assumir o sentido de educação democrática e humanizadora, envolvendo a totalidade de alunos, independentemente de gênero, sexo, condições sociais, econômicas, étnicas e de ter ou não deficiência”.

Ainda que se reconheça a necessidade de não estimular a cisão do conceito de deficiência, nas entrevistas foi questionado se os estudantes sentiam que a formação preparava para uma atuação em uma perspectiva mais inclusiva. Geisa, ao expressar suas opiniões sobre as lacunas, volta a priorizar a necessidade do conhecimento de conteúdos práticos, em consonância com a lógica tecnicista.

*Mas tirando a matéria de inclusão, não tem nenhuma outra matéria, pelo que eu lembre, pela minha experiência, que ajude a gente a ser um professor inclusivo ou a trabalhar inclusão. Não tem, porque os outros são só ler. Didática, foi, trabalhou a história da Educação Especial, história da educação inclusiva, mas história a gente vê no Google, mas e aí, o que é que eu vou fazer? Qual a prática? O que eu vou fazer para me ajudar em sala de aula a trabalhar com aquela criança que está ali, que é autismo, que é autista. Porque ela não vai precisar saber da história do autismo, o que é que eu vou fazer, sabe? Não tem. Não tem. É, eu acho que o que deveria abordar, na matéria de psicologia, abordou um pouquinho só, a gente aborda o desenvolvimento, mas assim, acho que deveria ter uma matéria que trabalhasse as deficiências. Não precisaria ser todas não, mas assim, deficiência visual, deficiência é, surdez, deficiência física, autismo, as*

*principais deficiências que a gente encontra em sala de aula. Porque eu te garanto que uma pessoa, por mais que, tipo assim, ela tenha um retardo cerebral ou um desenvolvimento cognitivo que tenha algum impedimento, ela vai ter um ADI<sup>53</sup> na sala. Você vai junto com o professor de AEE você vai desenvolver atividades, beleza? Mas e a outra criança? Que ela precisa acompanhar ali? Qual é o suporte que a gente vai levar para ela? A gente não tem nada disso, sabe? Eu acho muito complicado, eu hoje digo isso, se eu fosse trabalhar em uma sala assim, pelo suporte que eu tive da faculdade, uma sala com deficientes, eu acho que não saberia, acho que eu não saberia desenvolver não, sinceramente (Geisa).*

No trecho, observam-se muitos aspectos que suscitam problematização, além da defesa por conteúdos relacionados ao “como fazer” em sala com alunos com deficiência. É importante mencionar que os cursos de formação de professores precisam discutir a realização de atividades pedagógicas que possibilitem a participação de todos. O foco não deve ser puramente a técnica, mas se faz necessário pensar sobre a questão da instrumentalização dos professores, sob pena de se tornarem agentes da exclusão, por nunca saberem o que fazer, ou como fazer para que os estudantes com deficiência acessem o conhecimento científico. Ainda sobre o mesmo fragmento da entrevista, Geisa parece transferir a outros profissionais, como o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI<sup>54</sup>) ou o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a responsabilidade de criar condições de aprendizagens favoráveis ao estudante com deficiência. Lembra-se que esses profissionais auxiliam o processo com funções específicas, mas não eximem a atuação do professor da sala de aula regular. No recorte do trecho utilizado acima, Geisa parece desconsiderar as idiosincrasias existentes entre as pessoas com a mesma deficiência, deixando implícita a crença em um único modo de atuação, que deve ser ensinado durante a graduação. Contudo, em outra parte da entrevista, argumenta sobre o que sente falta em relação a si, destacando a necessidade do olhar individualizado:

*[...] é entender que cada um aprende de uma forma e minha dificuldade é essa que os professores da faculdade pensam que todo mundo aprende de um jeito (Geisa).*

Geisa, do lugar de quem passa por uma formação para o exercício profissional no futuro, sente que precisa ser preparada para uma ação específica, solicitando

---

<sup>53</sup> O Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, conhecido como ADI, é o profissional que auxilia aos alunos com deficiência ou na assistência aos educadores que atuam nas faixas etárias da creche (2 e 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos). Sua função é prestar suporte às crianças em atividades que vão desde a locomoção até as atividades recreativas, cuidados com higiene e alimentação, visando promover o desenvolvimento da autonomia.

<sup>54</sup> Na cidade de Salvador, o edital de seleção de pessoal para a vaga de ADI exigia somente o nível fundamental.

estudos descritivos sobre cada uma das deficiências, como visto no penúltimo trecho. Porém, do lugar de quem precisa ser incluída afirma que esses conteúdos não auxiliam os professores, devido às singularidades que precisam ser consideradas, como explica na última fala apresentada. Isso mostra como as contradições existentes em nossa sociedade levam os sujeitos a reproduzir discursos contrários a si. A multiplicação do discurso dominante evidencia a pseudoformação presente que impõe a adaptação ao que está posto, sem possibilitar reflexão sobre sua própria experiência.

Ainda que em todas as entrevistas haja trechos com a solicitação por conteúdos tecnicistas, em momentos em que são questionados sobre o que sentem falta em uma formação ou atuação mais inclusiva dos professores, os/as estudantes indicaram características que são adquiridas ou desenvolvidas em processo formativo mais humanizado e com mais contato entre as pessoas.

*Inclusão para mim é acolhimento. Inclusão é você abraçar a pessoa como ela é, né? É você ser próxima, é você se colocar à disposição, né? É você chegar no outro sem barreiras. Querer de fato conhecer quem é a pessoa, né? Ir além, né? Da deficiência, daquilo que a pessoa traz, mas de fato é conhecer quem é a pessoa que está ali, para mim é isso! (Alice).*

*[...] É muito importante para a gente sempre lembrar que quando a gente vai lidar com pessoas, crianças, né? Com as quais o nosso objetivo é ensinar, a gente está lidando com reproduções da sociedade, né? Quem são as crianças? O que é a escola? É a reprodução da sociedade e nesse aspecto a gente precisa incluir todos os tipos de pessoas. A gente precisa saber que todo mundo é ser humano antes de tudo. (Manolo).*

*Eu acho que a gente precisa personalizar mais a coisa, a gente fica só na questão teórica, mas a gente precisa fazer com que o contato pessoal seja maior, o calor humano, sabe? Para que ela (educação inclusiva) realmente aconteça, você mostrar com atitudes que você está preocupado com aquela pessoa, que você quer ajudar aquela pessoa, que você tem formas de, para tentar minimizar aquele sofrimento, aquela dificuldade. Mais uma vez, eu falo aquela questão de teoria e prática, sabe? A gente pensa bem, a gente teoriza bem, mas na hora de praticar fica muito aquém, muito distante. As pessoas ficam muito distantes, sabe? (Norberto).*

Os trechos acima representam bem as palavras de Silva (2015, p.100) na defesa de que:

*[...] a formação na perspectiva da educação inclusiva deve possibilitar a sensibilização das pessoas, em ver o outro como sujeito de direito, cujas potencialidades são diferentes, e por isso, não podem ser vistas de acordo com os padrões de “normalidade” ou de “uniformidade” das capacidades das pessoas, como se fosse possível formatá-las.*

A autora sustenta uma visão mais inclusiva e empática da educação, que busca

reconhecer e valorizar as diferenças como parte integrante do processo educacional. Essa ideia se relaciona com o que foi dito por Alice e Manolo. Alice enfatizou a importância do acolhimento na inclusão, destacando a necessidade de respeitar as pessoas em suas singularidades para conhecer verdadeiramente quem são na sua condição de indivíduos. Essa visão está alinhada com a noção de ver o outro como sujeito de direito, valorizando suas características individuais e reconhecendo sua humanidade.

Já Manolo destaca a importância de lembrar que lidar com pessoas no contexto educacional implica lidar com reproduções da sociedade que, sistematicamente, buscam impedir a identificação entre todos; sendo assim, é essencial que a escola fomente o reconhecimento da condição humana inerente a todos. Isso está em sintonia com a ideia de não avaliar as capacidades das pessoas com base em padrões de normalidade, mas sim reconhecê-las como sujeitos de direitos, com potencialidades diversas e únicas. Por esta razão é essencial que se reconheça a pseudoformação vigente para que se possa resistir à aderência à demanda mercadológica e se possa possibilitar condições de experiências com a realidade social, caminho no qual emergem pensamentos conscientes e reflexivos, como sinalizado por Adorno (2010).

Como já assinalado, outro prejuízo existente na lógica da pseudoformação é a compreensão do conhecimento como algo concreto e coisificado, dando a ideia de produto. Gabriel fez uma crítica contundente a esse modelo de formação, como objetos a serem acumulados.

*Os professores têm que avançar. Tenho graduação, tenho mestrado, tenho doutorado, isso e aquilo, mas nenhum professor sabe falar de inclusão. Nenhum professor inclusivo. Porque faz tanta coisa e numa sala tem um aluno que tem de várias coisas, tem aluno que é deficiente, tem aluno que é isso, que é aquilo. Então, numa sala tem vários tipos de aluno, por que eles não sabem tratar direito os alunos? Para que professor, se não sabe lidar com a sala que tem vários tipos de pessoa? Então ele não sabe. Os professores não sabem, eles estudam muito e não sabem ser um professor bom! (Gabriel).*

No discurso de Gabriel, fica evidente a denúncia da inutilidade do conhecimento revestido de mercadoria, como evidenciado nos estudos sobre a indústria cultural. O questionamento feito por Gabriel mostra que não adianta para as pessoas que desejam ou desempenham atividades relacionadas ao magistério acumular títulos que lhes conferem prestígio e notas de avaliação positivas, se não conseguem ensinar aos alunos. Conforme apontado na pesquisa de Dias (2018), há uma escassez de

estudos que abordem a relação entre a formação do professor universitário e os conhecimentos sobre educação inclusiva. Segundo a autora, a maioria das pesquisas se dedica a investigar as atitudes desses profissionais diante da inclusão de alunos com deficiência nas universidades e poucos revelam lacunas na formação, relacionadas ao conhecimento sobre a escolarização de pessoas com deficiência. Como mencionam Lustosa e Ribeiro (2020), a formação intelectual de alto nível de titulação a que os docentes precisam alcançar “[...] não se revela diretamente em mais ‘poder’ de inclusão”, exigindo habilidades específicas e uma abordagem sensível às necessidades individuais dos alunos.

Em alguns momentos das entrevistas, foi possível perceber que os estudantes mostram como a instituição de Ensino Superior poderia aproveitar a presença de pessoas com deficiência em sala de aula para possibilitar aos demais alunos ações mais reflexivas com a diferença. Santos (2020) revelou em sua pesquisa que, ao interagir com o aluno com deficiência, foi possível que os professores universitários repensassem os estereótipos originados por uma cultura que mantém convicções baseadas em respostas prontas e superficiais, sem espaço para reflexão. Assim, fica implícita a essencialidade da experiência para uma melhoria na formação em curso.

*Eu acho que se tivesse mais momentos... como palestras. Tem muitas coisas acontecendo no teatro aqui, né? Mas se pudesse colocar uma pauta, sobre acolhimento dos próprios colegas, a importância de acolher pessoas com deficiência. Como fazer para ajudar essas pessoas, a depender, as deficiências são diversas, mas tipo assim de como fazer para ajudar essas pessoas, de como acolher e tal. Se tivesse mais movimentos assim, né? Acho que seria interessante (Alice).*

No excerto da narrativa de Alice, são exemplificadas ações que poderiam promover interações mais humanizadas entre os licenciandos, de modo a possibilitar a identificação entre os sujeitos. Tais atos, conforme observado por Dias (2018, p. 146), parecem contribuir para o desenvolvimento de:

[...] uma prática que poderia se reduzir à adaptação de conteúdos previamente organizados, ou sedimentados em questões estabelecidas avança na medida em que é ressignificada, que é (re)pensada para o atendimento de uma demanda real e urgente: considerar a heterogeneidade dos alunos e possibilitar uma práxis significativa que contemple as diferenças, sem reduzi-las.

Gabriel contou que uma professora sinalizou aos colegas de sua turma que, como futuros pedagogos, eles precisariam entender que devem contribuir na inclusão

de qualquer estudante. Assim, relatou:

*Os colegas não gostam de sentar perto de mim, também não faz o trabalho comigo não. Agora que tem alguns que me chama para fazer o dever e, alguns, que me chamam para fazer o trabalho, porque a professora Paula foi na sala e falou: "como que quer ser um professor se tem uma pessoa que é da inclusão na sala e as pessoas não inclui?" (Gabriel).*

A fala de Gabriel também mostra que ele não se sente integrado à turma e sofre preconceito no ambiente da Universidade, como já descrito na categoria anterior. A atuação da Professora Paula mostra-se crucial ao sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da não negação da experiência de ter um colega com deficiência. Por sua abordagem, destacou a importância de compreender as barreiras enfrentadas pelo estudante e promover um ambiente de empatia e respeito. Com isso, a referida Professora não apenas enriqueceu o ambiente educacional, mas também demonstrou como a conscientização pode contribuir para uma comunidade mais inclusiva e acolhedora. Essas ações são fundamentais para ações formativas, com o intuito de amenizar o problema de inaptidão à experiência mostrado por Adorno (1995c).

Os recortes das narrativas apresentados nesta subcategoria mostram como a pseudoformação se perpetua na sociedade e como é difícil não atender a essa lógica na formação de professores.

#### **6.4.2 O papel da Universidade**

Na análise das narrativas dos estudantes, é notório o reflexo de suas percepções sobre a Universidade e sua função. Em alguns momentos, os entrevistados deixaram transparecer as expectativas em relação à formação na instituição e na contribuição para professores mais inclusivos. Manolo asseverou:

*[...] é preciso que a universidade não perca o foco de ensinar os professores a incluir esses alunos de todos os aspectos, de todas as deficiências, de todos os aspectos, de todas as classes em sua formação. Que a universidade não perca esse foco não só ensinar professores, mas incluir pessoas, falo seres humanos em si, na sua formação e ajudar o ser humano, a se reconhecer como ser humano a transformar, a se entender como ser humano e saber que ele pode exercer um impacto muito grande em nossa sociedade (Manolo).*

Ele ressalta a importância de a Universidade fomentar, na formação dos futuros professores, a responsabilidade de incluir todos os alunos, independentemente de suas origens, deficiências ou classes sociais. Ele enfatiza que a Instituição não deve

apenas ensinar conteúdos acadêmicos, mas também ajudar os indivíduos a se reconhecerem como seres humanos e se transformarem e entenderem seu potencial para as mudanças capazes de gerar um impacto positivo na sociedade. A preocupação de Manolo dialoga com a análise sobre a educação contemporânea, realizada por Dalbosco, Cenci e Doro (2023), que destaca a crescente influência da colonização neoliberal no sistema educacional, observando que essa tendência tem resultado em uma formação excessivamente voltada para o mercado, em detrimento do fortalecimento de valores sociais e políticos comprometidos com o bem comum e a sustentabilidade ambiental.

De forma similar, Gabriel expressou também a importância da empatia e da sensibilidade na formação de professores. Ao mencionar uma frase dita por sua mãe parece destacar a responsabilidade individual de cada pessoa em compreender e lidar com as diferenças presentes na sala de aula. Para ele, um futuro professor precisa estar ciente da diversidade presente no ambiente educacional e se colocar disposto a incluir e apoiar todos os alunos. Defende ainda que, dentro da universidade, os colegas que agem de forma indiferente ou negligente com os companheiros de turma que tem deficiência, pode ser indicativo de uma falta de preparo para lidar futuramente com a diversidade, o que irá refletir negativamente no tratamento dado aos alunos com deficiência vindouros. Em suma, Gabriel enfatiza a importância da consciência, da prática da inclusão e do respeito à diversidade na formação de professores, em suas palavras:

*Minha mãe fala que eu nasce sozinho, quem nasce sozinho tem que se virar sozinho, mas se você vai ser um professor, você tem que saber. Você tem que saber que uma sala vai ter aluno de várias religiões, vai ter aluno de várias sexualidades, vai ter aluno deficiente e aluno não deficiente. Você tem que saber olhar todos os alunos, mas se você tá formando professor e você tem um amigo da sala que é deficiente, você não liga para o amigo, deixa ele lá sozinho, quer dizer, que quando você tiver um aluno na sala que é deficiente você vai fazer a mesma coisa (Gabriel).*

As falas de Manolo e Gabriel explicitam, novamente, o compromisso que as universidades devem ter com a formação de professores. Resgata-se aqui a responsabilidade que as instituições formativas devem ter, introduzindo melhorias na formação das futuras gerações, como bem explicaram Dalbosco, Cenci e Doro (2023, p.13):

Em um contexto socioeconômico e político-cultural, no qual quase tudo tende a se orientar para a coerção e adaptação, visando fortalecer

diferentes formas de assujeitamento humano, torna-se decisivo investigar o sentido amplo de educação como prática de liberdade, revelando sua importância à formação do pensamento crítico-reflexivo das novas gerações, pois uma das variantes do sentido amplo de educação repousa em sua dimensão ético-estética, na qual a educação encontra a própria ideia de formação e se embrica profundamente com ela, tornando-se quase que uma só ideia.

Além disso, Manolo salientou a necessidade de que, dentro das universidades, os professores também se capacitem para incluir os estudantes com deficiência no Ensino Superior. Vale ressaltar que os pré-requisitos para o exercício da docência nas universidades são cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que formam pesquisadores. Assim, os professores do nível superior são, em sua grande maioria, bacharéis com formação de pesquisadores e não passam por nenhuma formação pedagógica. Santos (2020), em sua tese, comprova que muitas pesquisas já indicam que uma política de formação de professores para o Ensino Superior é fundamental, pois reconhece que o exercício da docência nesse nível requer habilidades específicas, além do domínio de conhecimentos pedagógicos e especializados, essenciais para uma formação adequada.

Cabe salientar que esta pesquisa foi realizada com pessoas com deficiência cursando licenciaturas, cujos professores normalmente são, também, licenciados, sendo assim, passaram em seus cursos iniciais por componentes que discutem aspectos educacionais expressamente. Ainda assim, Geisa sinaliza sentir falta de uma maior capacitação dos professores para incluí-la, denunciando a ausência de ações dos professores universitários frente a tornar acessível os conteúdos trabalhados em seus componentes curriculares.

*Então, assim, é, hoje em dia, os professores embora eles falam “Ah, porque tem que ter inclusão”, eu acho que deveria ter uma capacitação para os professores para saberem como lidar com os alunos com deficiência da faculdade porque é muito bonito a gente falar “Ah, o aluno tem deficiência a gente tem que incluir”. Eu nunca me senti incluída. Como no colégio, é como se eu não tivesse nenhuma deficiência, porque os textos que os professores trazem para sala, os estudos dirigidos, a letra bem pequena. Eu sempre sinalizei, todos os dias, “eu não estou conseguindo enxergar” (Geisa).*

Como discutido no capítulo 3, as universidades sempre foram as responsáveis por pesquisar e teorizar sobre a educação inclusiva, mas só recentemente passou a ser efetivamente um lugar de inclusão. No excerto acima, Geisa parece corroborar a discussão, comparando a realidade vivida aos anos escolares em que nenhum recurso de acessibilidade foi disponibilizado, ou seja, embora o discurso de inclusão

seja amplamente utilizado na universidade, essa não é a realidade encontrada pelas pessoas com deficiência no ambiente. Mais uma vez, retoma-se a pesquisa de Dias (2018) que sinalizou a existências de lacunas na formação do professor universitário para a inclusão de alunos com deficiência nas universidades.

Manolo, na apresentação dos seus argumentos sobre o que sente falta dentro da universidade, contou:

Então, eu acho que a universidade, quando eu falo universidade, eu falo Reitoria, eu falo, enfim, de muitos aspectos, muitos setores dentro da universidade que precisam olhar com sensibilidade. Talvez, se conhecesse as pessoas pessoalmente, né? Seriam um tanto mais prático. Não, uma pessoa vai ajudar você hoje, outra pessoa vai ajudar você amanhã, outra pessoa vai lhe ajudar, sabe? Seria... Isso seria, de fato, um empe... o que está escrito porque infelizmente a gente consegue ver a diferença entre o que está escrito e a parte prática, né? A gente vê isso na lei do país, nos aspectos, enfim, todos os aspectos a gente consegue ver, infelizmente, embora exista muita boa vontade, mas a gente consegue ver essa diferença gritante também dentro da universidade (Manolo).

Na sua argumentação, Manolo parece reconhecer o caráter humanitário das ações inclusivas para aqueles que necessitam, quando indica que se as pessoas que ocupam os órgãos executivos na universidade conhecessem a realidade da situação das pessoas com deficiência, talvez estivessem mais sensíveis às suas demandas. Costa e Pieczkowsk (2020) asseveram que o maior desafio para a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior tem sido as barreiras atitudinais mantidas pela lógica, presentes na sociedade, que estimulam competitividade e o mérito individual.

Dalbosco, Cenci e Doro (2023) fazem um panorama da realidade em que vivemos, explicando a relação entre o sistema econômico vigente e a atual situação da educação. Assim, explica que o atual panorama educacional é resultante dos desafios impostos pela colonização neoliberal. Os autores destacam os efeitos negativos dessa forma de pensamento vigente, apontando para uma formação excessivamente profissionalizante que prioriza demandas mercadológicas em detrimento do fortalecimento de valores sociais e políticos. Sob uma ótica mais integrada, Flickinger (2023) argumenta que a formação profissional e a formação humana não devem ser vistas como opostas, mas sim como complementares, ressaltando a interdependência entre elas. Para Flickinger (2023), é essencial reconhecer essa interdependência como base para restabelecer a missão central da universidade de oferecer condições para que os indivíduos desenvolvam seu potencial em prol do bem coletivo, enfrentando assim o avanço do espírito utilitarista

na educação. Essas perspectivas evidenciam a complexidade dos desafios enfrentados pela pedagogia diante das influências do neoliberalismo no contexto educacional contemporâneo. Desse modo, entende-se que a universidade precisa relembrar do seu objetivo maior que é a formação humana.

Para finalizar essa categoria é fundamental dizer que, por meio da análise das entrevistas, observou-se que em nenhuma delas há trechos que mencionem a universidade para além da perspectiva de ensino, deixando de lado os outros dois pilares fundamentais que compõem o tripé universitário: pesquisa e extensão. Os entrevistados parecem focar exclusivamente na função educacional da universidade, secundarizando a relevância como espaço de produção, disseminação e aplicação de conhecimento através da pesquisa, bem como sua responsabilidade social por meio de atividades de extensão. Acredita-se que isso tenha acontecido talvez por desconhecimento da existência dos outros pilares na base de uma universidade. Se, no ensino, que está mais próximo dos pesquisados, observam-se tantas denúncias, é possível que eles nem saibam das iniciativas voltadas à pesquisa e à extensão. Essa lacuna sobre o papel da universidade pode indicar a falta de conscientização sobre a importância de uma abordagem integrada para o desenvolvimento acadêmico e social.

## 6.5 ANÁLISES DISCURSIVAS ACERCA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Nesta subseção são apresentadas e discutidas as análises dos trechos das narrativas que abordam a presença e a participação de pessoas com deficiência na universidade. O intuito da discussão proposta é compreender os discursos que permeiam a inclusão desses indivíduos no contexto acadêmico, destacando os desafios enfrentados e as possíveis estratégias e políticas para efetivação de uma educação inclusiva e igualitária.

### 6.5.1 Políticas públicas para democratização da universidade

As políticas públicas foram fundamentais para a diversidade do público que cursa o Ensino Superior. Por meio da instrução legal, grupos antes ausentes passaram a realizar cursos de graduação nas universidades públicas de todo o país.

Como já comprovado por Pletsch e Leite (2017), o aumento do número de matrículas de alunos identificados como pertencentes ao grupo da Educação Especial tem sido amplamente impulsionado pelo desenvolvimento de políticas públicas que promovem o acesso desses indivíduos a níveis mais avançados de educação.

Os entrevistados são exemplos claros de como as políticas possibilitaram sua presença nas licenciaturas em que estão matriculados. Dos 6 entrevistados, todos são cotistas, 4 utilizaram as sobrevagas destinadas às pessoas com deficiência, 1 pertence à população negra e 1 foi destinada a pessoas transgênero. Além da reserva de vagas, os estudantes mostraram a importância de outras políticas para o alcance da situação atual. Contudo, ainda se faz necessário pensar formas de publicizar os critérios e normas por meios acessíveis, no sentido de facilitar a compreensão, principalmente, para as pessoas com deficiência intelectual. Sonhadora contou que perdeu a oportunidade de ingressar no curso do seu maior desejo por não cumprir exatamente as regras descritas no edital.

*Em 2019, eu fiz o Enem, com a nota do Enem, eu me inscrevi no SISU e fiquei em primeiro lugar na UFBA para cursar medicina veterinária. Só que eu acabei perdendo a vaga porque no dia que eu fiz minha matrícula, minha matrícula online. Eu não mandei meu edital de, matrícula e também em 2019 eu fiz o vestibular da UNEB perdi a vaga porque fiz a matrícula online, eu não enviei, deixa eu ver o que foi que eu não enviei. Eu não enviei o edital de matrícula e na UFBA foi porque eu coloquei que eu era preta e eu não sou preta, eu sou parda (Sonhadora).*

Sonhadora fala de duas importantes políticas disponibilizadas para o ingresso na universidade. Primeiramente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) criado em 1998 pelo Inep, com o intuito de avaliar o desempenho dos estudantes ao finalizar a escolaridade básica (Inep, 2002). Com o passar dos anos, foi se tornando uma alternativa para as formas de ingresso no Ensino Superior e, em 2009, passa a ser o único processo para acesso a algumas universidades públicas. Hoje, o Enem é o maior exame de acesso aos cursos universitários no Brasil e o segundo maior no mundo (Brasil, Ministério da Educação, 2015). Já o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), reúne as vagas ofertadas pelas instituições públicas de Ensino Superior que vão sendo distribuídas por ordem de classificação decrescente das notas do Enem e, com isso, possibilita ao estudante acompanhar a ordem de classificação em diferentes universidades nos diversos cursos. O sistema facilitou a entrada em universidades públicas por compilar em uma única base de dados as informações, além de possibilitar aos estudantes testarem o

seu desempenho para o ingresso em diversas instituições, como foi o caso de Geisa. A estudante nunca tentara o ingresso nas universidades públicas por uma crença de incapacidade diante da dificuldade que acreditava existir.

*Primeiro, eu não queria UNEB... Eu nunca quis faculdade pública. Eu sempre tentava nas particulares e eu nunca passei nas particulares. Na vez que eu passei foi fisioterapia e eu não pude ir. Aí eu falava “faculdade pública tem muita greve. O pessoal demora de se formar. Eu não vou passar. O pessoal diz que é muito difícil”. Aí eu me inscrevi no vestibular da UNEB em Pedagogia. Eu fiz o “Universidade Para Todos” e eu perdi a prova porque eu cheguei um minuto atrasada por causa da minha amiga. E eu falei “gente, não vou passar, não tem como”. Aí, no segundo semestre, abriu o Sisu. Aí meu esposo: “Mô, coloca pedagogia na UNEB, vai que você passa”. Aí eu falei: “Vou colocar!”. Aí praticamente foi ele quem me inscreveu, né? Porque ele apertou minha mente e eu coloquei e acabei passando. Eu nem acreditei, só tinha uma vaga e eu coloquei como deficiente e passei (Geisa).*

Geisa, ao narrar sua história, citou outros dois programas, dos quais também foi beneficiária antes de ingressar na UNEB.

*Eu consegui em 2014, que eu passei na Unime eu passei para fazer o curso do PRONATEC que era um programa do governo. Era uma bolsa de 100% e eu passei pra Massoterapia. Aí eu fui para a Unime estudar. Estudei lá na faculdade Unime de Lauro. Fiz o curso todo de massoterapia, me formei. Aí me formei em primeiro de fevereiro (...) eu queria fisioterapia e quando eu fiz, já tinha um ano de curso, eu passei para fisioterapia. Só que eu não fui para fisioterapia...  
[...] eu passei, só que como eu passei pelo ProUni. Eu já tinha passado. Eu passei pelo ProUni e não poderia ficar com as duas bolsas e não dava tempo de cancelar. Graças a Deus, que não deu tempo de cancelar porque hoje eu não me vejo uma pessoa da área de saúde, mas não (Geisa).*

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) instituído pela Lei 12.513/2011, tem como finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Existem diversas ressalvas e críticas ao programa, que mostram as controvérsias existentes no projeto, contudo, como o foco da tese é o Ensino Superior, aqui constará apenas a definição e o objetivo da implementação. Já o ProUni, programa também criado pelo MEC em 2004, disponibiliza bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições particulares de educação superior para estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. O programa visava ampliar o acesso ao Ensino Superior para aqueles que não conseguiram alcançar as médias necessárias para o ingresso nas instituições públicas e não conseguem bancar os custos dos cursos de estabelecimentos privados. Como o programa tem objetivo bem delimitado, os candidatos que desejam concorrer a bolsas integrais precisam

comprovar renda mensal bruta de até um salário mínimo e meio por pessoa e os que concorrem a bolsas de 50% devem atender a pelo menos uma das condições abaixo:

I - Tenha cursado:

o ensino médio integralmente em escola da rede pública.  
o ensino médio integralmente em escola da rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola.

o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola privada.

o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede particular, na condição de bolsista parcial da própria escola ou sem a condição de bolsista.

o ensino médio integralmente em instituição da rede particular, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista.

II - Ser pessoa com deficiência.

III - Ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrante de quadro de pessoal permanente de instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura e pedagogia. Nesses casos, não há requisitos de renda.

Svartman, Crochík e Massola (2016) já argumentaram que, embora as políticas de ações afirmativas tenham alcançado avanços significativos na promoção da igualdade de acesso ao Ensino Superior, há um entendimento comum de que as políticas de suporte estudantil requerem um investimento mais substancial. Para eles, é preocupante perceber que essa necessidade está ainda mais comprometida devido à crise de financiamento enfrentada pelas universidades públicas atualmente. Destaca-se, assim, a importância das políticas afirmativas para democratizar o acesso ao Ensino Superior, mas se impõe a necessidade de um maior investimento em políticas de permanência do estudante. Além disso, a ameaça representada pela crise de financiamento enfrentada pelas universidades públicas destaca a urgência de ações para garantir a continuidade e a eficácia dessas políticas.

Ainda assim, muitas pessoas desconhecem as políticas e programas existentes e acabam não utilizando os programas que poderiam auxiliar na construção de suas jornadas formativas. Um amigo de Alice foi o responsável por informá-la da possibilidade de ingressar no Ensino Superior por meio do sistema de reservas de vagas.

*Ele [amigo] que disse: "você se encaixa no requisito para entrar na cota". Eu falei: "Ahhh é!". Ele: "É, vá! Você vai precisar de um laudo". Aí é que eu fui correr atrás, mas eu fui sem acreditar, tipo assim, vamos tentar aí (Alice).*

Desse modo, fica evidente que é preciso ampliar as formas de divulgação das

políticas afirmativas. Como visto, parte dos beneficiários desse sistema são pessoas que vivem em situação de desigualdade e acabam não acessando informações que poderiam melhorar sua condição de existência. Para uma verdadeira democratização do Ensino Superior, é fundamental ser repensado todo o sistema educacional do país e, principalmente, considerar mudanças significativas na organização política e econômica da sociedade.

Manolo reafirma a necessidade de a Universidade se tornar mais inclusiva e parece atribuir a falta de alguns recursos ao número reduzido de pessoas com deficiência em curso na Instituição, como é possível notar na seguinte fala:

*A faculdade, ela tem cotas, mas falta prática. Falta prática, falta dinamismo, falta o reconhecimento de pessoas que tenham a sensibilidade de dizer "não, mesmo para esses poucos alunos que tem dentro da faculdade e eles precisam de auxílio, eles precisam". O que que é faculdade pode fazer, né? Como é que ela pode dinamizar isso? Como é que ela pode agregar esse tipo de pessoas? Que que a gente pode fazer para dar mais um incentivo, né? Para ser o incentivo deles (Manolo).*

É importante lembrar que o conjunto da legislação existente no país, como por exemplo a Lei de Acessibilidade, a LDBEN, a LBI, não estipula nenhum quantitativo de alunos para que sejam aplicados os direitos previstos. Cabe destacar dois pontos sobre essa discussão. Primeiramente, a própria crise de financiamento enfrentada pelas universidades públicas, como já foi dito por Svartman, Crochík e Massola (2016), como também a falta de prioridade dada às questões relacionadas à acessibilidade. Vale relembrar que a Lei de Acessibilidade foi publicada no ano 2000 e, mesmo que o processo de sucateamento das universidades já estivesse em vigor, haveria formas de ter adequado os ambientes, inclusive utilizando recursos do programa Incluir.

Em suma, as políticas públicas de democratização do Ensino Superior no Brasil enfrentam desafios significativos, especialmente no que diz respeito à acessibilidade e à inclusão de todos os estudantes. É imprescindível que sejam adotadas medidas concretas para promover a inclusão e superar as barreiras que impedem o pleno acesso, a permanência e a conclusão na educação superior para todos os cidadãos. Adorno (2014, l.5257), baseado no processo de democratização das universidades alemãs, alertou para uma contradição crucial que está em processo nas instituições, em suas palavras:

Existe entonces la posibilidad de que el proceso de democratización dentro de la universidad entre en conflicto con el espíritu de la

democracia porque el espíritu que este proceso produce, o al menos reproduce, no es verdaderamente democrático. Esta posibilidad debe tenerla en cuenta, sin ilusión, quien no se contente con progresos de fachada.

Ao levantar a possibilidade de que esse processo pode entrar em conflito com os princípios democráticos reais, o autor sugere uma análise crítica e cautelosa dessa questão, ressaltando que o resultado desse processo pode não refletir de fato os valores e ideais democráticos genuínos. A advertência de não se contentar com meros avanços superficiais sinaliza uma abordagem cuidadosa e comprometida com a verdadeira democratização, destacando a necessidade de um engajamento efetivo na promoção de uma cultura democrática dentro das instituições de Ensino Superior. Essa reflexão convida a considerar não apenas as aparências externas do processo de democratização, mas, também, seus impactos e resultados reais na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### **6.5.2 Recursos de acessibilidade**

A discussão proposta por Piccolo (2023) mostra como a acessibilidade é a base central para qualquer ação social, cujo intuito seja possibilitar o desenvolvimento e a participação dos sujeitos. Para o autor, o conceito de acessível vai além da mera presença física das pessoas em determinados espaços, enfatizando a necessidade de estruturar esses ambientes de forma a permitir o pleno desenvolvimento e a participação de todos os sujeitos. Como já sugerido pelo autor citado, devemos utilizar mais sistematicamente o termo educação acessível para indicar a necessidade de adotar tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas, com Planejamento Educacional Individualizado e mais propostas condizentes com o conceito de Desenho Universal da Aprendizagem; assim, estaria garantido a todos os alunos o acesso ao conhecimento acumulado ao longo da história, destacando a importância de valorizar a experiência da deficiência como parte do patrimônio histórico-cultural da humanidade e de evitar abordagens que enfoquem a deficiência como um déficit a ser corrigido. As análises presentes nesta subcategoria reconhecem a acessibilidade como alicerce fundamental em direção à construção de uma sociedade equitativa, na qual todos possam alcançar seu pleno potencial.

Nas entrevistas, ficou evidente como os recursos de acessibilidade são

imprescindíveis para o desenvolvimento das pessoas com deficiência no sistema educacional. Cabe aqui salientar que tais recursos possibilitam a essas pessoas a realização de suas atividades da forma como são, ultrapassando a normatividade e ampliando o espectro da diversidade. Na entrevista, Geisa contou sobre sua primeira experiência com a prova acessível, maravilhada com o conforto que o recurso foi capaz de lhe proporcionar.

*[...] Eu nunca tinha colocado, engraçado que eu nunca coloquei que eu era deficiente para fazer uma prova de Enem, nunca colocava, aí eu nunca pedi prova ampliada e eu sempre tomava bomba, desde 2012 fazendo Enem.*

*[...] E aí foi que eu entrei, quando eu me inscrevi como deficiente, primeiro no Enem, aí eu falei assim, esse negócio de prova ampliada, vou colocar isso aí. E eu fiz a prova e nesse ano que eu fiz essa prova eu passei na UFBA e na UNEB. E fiquei tipo “gente, por que eu não coloquei isso antes?”. Porque a prova é tipo, aqui está a prova do Enem (faz um tamanho de uma folha com as mãos), né? Do tamanho da folha de ofício, a outra era tamanho A3, era enorme. Eu fiquei, quando eu cheguei lá, eu fiquei feliz da vida. Eu acho que eu me senti uma criança recebendo um doce ali porque, eu fiquei... Eu abri a prova, eu respondi à prova toda e eu fiquei “gente, eu não acredito”. É outro mundo (Geisa).*

No relato, Geisa mostra como a execução de uma prova acessível resultou em um melhor desempenho no Enem. Cabe lembrar que a sociedade estabeleceu o modo de funcionamento/execução de diversas atividades e, muitas vezes, as pessoas com deficiência nunca tiveram outra possibilidade de execução de tarefas a não ser a definida como “padrão”. Gavério (2015) expressa que a deficiência não é inerente à variabilidade corporal das pessoas, mas sim à desvantagem social de se viver em uma sociedade que não as respeitam. Geisa mostra que optou por uma prova ampliada de forma completamente aleatória, sem nem ao menos saber o que significava essa opção. Pode-se supor que, caso a estudante tivesse tido durante a sua trajetória educacional acesso ao acompanhamento em sala de AEE, previsto em lei, talvez já conhecesse os benefícios que uma atividade ampliada traria para seu desenvolvimento. Como descrito nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica é atribuição do professor do AEE,

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação. (Brasil. Secretaria dos Direitos Humanos, 2009).

A história de Geisa é um lembrete do impacto transformador que a

acessibilidade pode ter, não apenas em termos de desempenho acadêmico, mas também de autoestima, de confiança e de qualidade de vida. A situação de Geisa exemplifica como o não cumprimento dos direitos, no caso em questão, os educacionais, cerceiam as possibilidades. No trecho, é possível associar o melhor desempenho à realização de uma prova em formato acessível. Sendo assim, imagine-se que sua trajetória escolar poderia ter sido completamente diferente e quiçá ter levado a um desenvolvimento completamente distinto. Fica assim evidente a importância vital de garantir que todos os espaços educacionais sejam verdadeiramente inclusivos, de modo que cada aluno tenha as ferramentas necessárias para alcançar todo o seu potencial. Outra suposição que emerge a partir dessa situação é pensar que se Geisa tivesse feito o Enem em edições anteriores com uma prova acessível talvez tivesse entrado no Ensino Superior anos antes, inclusive em outro curso que não o de Pedagogia. Em um trecho da narrativa, Geisa parece concordar que o acesso a recursos acessíveis poderia ter lhe proporcionado mais oportunidades.

*[...] quando você tem um suporte, você consegue desenvolver mais e esse foi o meu problema. Eu acho que eu teria desenvolvido muito mais e hoje eu tenho essa dificuldade também na faculdade, principalmente na questão, não só de escrever, mas na questão da professora está lá falando e tipo assim, eu olho para a cara da professora e a professora “Não sei o que, não sei o que, não sei o que, não sei o que” e, às vezes, eu não consigo acompanhar. Ela está mostrando coisas do slide, eu estou lendo em cima e ela já tá lá no final (Geisa).*

Vale recuperar um trecho já discutido na categoria *O papel da universidade*, em que Geisa mencionou não ter recebido nenhum texto adaptado nas disciplinas da graduação. Questiona-se a coerência da Universidade diante da situação: se para a realização do exame de ingresso alguém necessita da ampliação da prova, não seria óbvio que durante a permanência da pessoa até a conclusão da graduação o mesmo recurso fosse disponibilizado? Isso mostra o quanto se precisa avançar nas políticas de permanência das pessoas com deficiência. Lembra-se que a adaptação solicitada por Geisa é uma ação relativamente simples, ampliação da fonte dos textos, imagine quando se trata de questões mais complexas, como adequação curricular ou outras práticas para os estudantes com TEA?

Manolo também contou ter solicitado recursos para a realização da prova do Enem realizada antes do acesso à universidade.

*Quando eu fiz o Enem, já tinha, eu não lia mais. Então, quando a gente vai se inscrever, né? No curso, no Enem, a gente pede um leitor e um transcritor, foi o caso dessa prova*

*que eu fiz: um leitor e um transcritor (Manolo).*

No caso de Manolo, a prova não poderia ter sido realizada, caso não tivesse a presença de um leitor e um transcritor. Como é possível comprovar em suas palavras, ele já não conseguiria ler a prova de forma autônoma, nem conseguiria fazer a redação sem a presença de um profissional específico. Dessa maneira, pode-se dizer que a presença do profissional durante as provas foi a forma como o estudante pôde realizar o exame e, assim, ingressar no curso superior. Mais uma vez, fica explícito como a acessibilidade é indispensável para promover a inclusão e garantir que todos tenham igualdade de oportunidades e de acesso aos diversos aspectos da vida cotidiana.

Já Norberto conta a experiência com a prova ampliada no exame de acesso, como uma experiência negativa, como se comprova a seguir:

*Eu fui pedir essa prova ampliada, mas eu não sabia muito a questão do formato da letra, tamanho do papel e tudo mais. Acho que exagerei. Você alcançou o jornal impresso? Então, a minha folha veio do tamanho daquelas folhas de jornal com as letras deste tamanho (fez o gesto grande com as mãos). Eu digo: “Meu Deus, não precisa disso tudo não”. Era uma coisinha, eu imaginava um pouquinho mais. Eu tive que me virar ali na prova. A cadeira curtinha e a prova enorme. Todo mundo olhando pra minha cara assim com aquelas folhas enormes, mas graças a Deus eu consegui fazer (Norberto).*

Todos os entrevistados defenderam a necessidade e a importância de a universidade viabilizar recursos de acessibilidade para os estudantes. Na entrevista de Norberto, fica clara a imprescindibilidade de que seja explicado de forma mais detalhada e antecipadamente o formato do material<sup>55</sup>, além de possibilitar mais de um formato a ser escolhido pelo interessado, como, por exemplo: o tamanho da fonte e da folha de impressão. Além disso, é fundamental a adequação do ambiente ao material fornecido, uma vez que a mesa de realização da prova não dava suporte para uma realização confortável.

Na entrevista, Alice fez questão de frisar o caráter individual de qualquer recurso, mostrando que deve ser adequado à especificidade de cada sujeito. Assim, reforça o critério de eletividade para a pessoa com deficiência, o que de modo algum isenta a responsabilidade da oferta por parte da instituição.

---

<sup>55</sup> No edital do vestibular 2024, disponibilizado na página <https://vestibular2024.uneb.br/edital/>, constam apenas os tipos de atendimento oferecido: “Prova em Braille, prova com fonte ampliada, auxiliar de aplicação leitor e/ou transcritor, folha de resposta ampliada” (Universidade do Estado da Bahia, 2023). Não há informação detalhada do tamanho da fonte, nem do tamanho do papel a ser utilizado.

*Acho que seria importante ter alguém, uma pessoa ali para acompanhar cada um que, tipo, tivesse essa necessidade, como Manolo, de ter uma pessoa ali com ele. Teve um semestre que teve uma pessoa que se voluntariou, mas foi uma aluna, né? Ela ficava com ele, tipo, ela anotava para ele. Então, eu acho que isso é uma coisa que a universidade deveria proporcionar, né? Para esses alunos, uma pessoa, como nas escolas têm auxiliar de classe. Tem um professor e tem aquele profissional que fica ali com aquela criança que é autista, que tem... Então, poderia na universidade, também, ter uma pessoa assim para poder acompanhar, para poder ajudar nas necessidades, enfim... (Alice)*

*[...] Eu acho que só depende da pessoa, se a pessoa sentir "Ah, eu tenho essa necessidade, eu me sinto confortável, eu quero". Porque no meu caso não seria, não iria precisar, né? Porque eu anoto direitinho, eu enxergo, eu consigo ver e tal. Então, para mim não seria necessário, mas para Manolo mesmo, que a visão dele é bastante comprometida, para pessoas, como ele. Eu uso ele porque ele tá na minha sala, e eu vejo assim, né? (Alice).*

Em consonância com a ideia de que a individualidade de cada sujeito precisa ser considerada, Geisa explicou que, em um componente curricular, uma professora indicou que ela recorresse a aplicativos ou programas que realizam a leitura dos textos. A docente parece desconsiderar que há diversidade na deficiência mesmo após Geisa afirmar não conseguir se concentrar nem assimilar muito bem os conteúdos quando os acessa através da leitura de outrem.

*[...] uma das professoras até falou: "Por que você não usa leitor?" Ledor, acho que é ledor que fala, ledor de áudio? Eu falei: "Porque eu não consigo me concentrar". Aí ela: "Mas, se você tem dificuldade de ler". Eu falei: "Professora, eu não consigo me concentrar. Uma coisa é eu ler, eu tenho que ler. Se eu ouvir, eu vou ouvir e vou esquecer" (Geisa).*

Por outro lado, Norberto deixa claro a importância dos aplicativos e programas em toda a sua trajetória acadêmica:

*Aí, geralmente, para leitura, quando eu tenho que ler mesmo, eu pego o aplicativo da Bíblia lá no celular. Boto uma letra mais confortável para eu poder ler. Geralmente, para ter uma leitura mais rápida, eu boto a leitura em voz alta do EDGE ou do Balabolka. Eu acho que pela quantidade de coisas que eu tenho que ler, às vezes, me ajuda mais. Eu consigo, desenvolver mais [...] (Norberto)*

Os dois trechos deixam evidentes como as TA devem ser adequadas a cada sujeito particularmente, o que evidencia a necessidade de estar sensível a perceber como cada sujeito interage com o ambiente na proposição de qualquer recurso. Não se deve deixar de considerar que a deficiência é apenas uma das características do indivíduo.

Norberto é o entrevistado que mais utiliza recursos de TA. Em momentos, diversos, contou utilizar óculos específicos, óculos de grau e além dos aplicativos de leitura

*Aqui, esses óculos aqui é chamado, alguns chamam de óculos de Yoga para os olhos, ou*

*óculos furadinho. Ele, ele faz, digamos assim, o efeito de um... quando você aperta o olho para ler, que é para você ter um pouco mais de foco. Então, algumas pessoas não sentem diferença, mas para mim faz uma diferença. Quando eu uso esses óculos aqui, eu vejo a letra um pouco maior. Ele dá um pouco mais de contraste no papel, e eu consigo ler, tanto ler quanto escrever melhor. Às vezes, muito mais do que com os óculos de grau. Esse é um dos, um dos, digamos assim, uma das coisas que eu aprendi no curso. É um dos materiais de curso esses óculos furadinho. A gente aprendeu, a gente usa ele para descanso, para leitura no computador. Ajuda bastante assim para não cansar muito a vista, para assistir televisão (Norberto).*

*[...] hoje tem esses aplicativos, eu coloco no aplicativo de leitura e eu consigo acompanhar bem a leitura e entender bem, fazer resumos. Fazer o que for necessário fazer, né? Mas, assim, para ter uma aceleração maior. Conseguir fazer mais algumas coisas. Assim, no meu dia a dia, eu não uso óculos para tudo. Não é para tudo o que eu uso óculos. Eu não tenho a dependência de ter que usar óculos, em todos os momentos. Um pouco mais assim, no momento de fazer uma leitura. (Norberto).*

Sonhadora, Manolo e Gabriel acreditam que ter um profissional de apoio<sup>56</sup> disponível auxiliaria o processo de aprendizagem e facilitaria o processo formativo durante a graduação, como se pode observar em suas narrativas.

*[...] Gabriel, autista, tem distúrbio de aprendizagem. Então, se eu tiver um monitor, se eu tiver uma pessoa que ajuda para participar das coisas que tem na faculdade, eu vou ser um bom aluno e um bom professor depois, mas se não tem as coisas que pode ajudar, eu aprender, então não vou aprender. [...] (Gabriel).*

*É, embora eu ainda estou esperando o ledor, que de fato é uma necessidade. As pessoas já entraram em contato comigo e tal, organizar alguns dias, mas ainda falta, nesse sentido, um posicionamento definitivo da faculdade quanto a ter um ledor todos os dias do meu lado (Manolo).*

Relembra-se que a presença de um profissional que auxilie os estudantes com deficiência está prevista em lei. No caso de Gabriel, de acordo com o parágrafo único do artigo 3º da Lei 12.764 de 2012, que institui o direito da pessoa com TEA, “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado”. Na lei, não fica evidente como deve ser feita a comprovação da necessidade, nem quem deve ser o responsável pela sua validação. Ainda assim, o profissional de apoio é um direito que aparece novamente reforçado na LBI, no capítulo “Do direito à Educação”, artigo 28, que lista uma série de fatores que são da incumbência do poder público, entre eles a “[...] formação e disponibilização de

<sup>56</sup> Como definido na Lei 13.146 de 2015, artigo 3º, inciso XIII: “[...] profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil. Lei 13.146, 2015).

professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil. Lei 13.146, 2015). Mais uma vez, é possível perceber que os estudantes não fazem exigências fora da razoabilidade, apenas gostariam de ter respeitados seus direitos. Lustosa e Ribeiro (2020) corroboram a concepção ao asseverar que, principalmente dentro das IES públicas, ações institucionais são necessárias e devem ser exigidas legalmente, em especial, a acessibilidade, requisito legal que deve ser respeitado e seguido como direito dos indivíduos.

Sonhadora, quando questionada se achava que a universidade estava preparada para a inclusão, respondeu de forma categórica que não, depois argumentou sobre a falta de apoio como o principal indicativo para o despreparo.

*Se tivesse, se a faculdade tivesse preparada para isso, já tinha algum professor comigo, né? Porque aqui tem uma professora que é do CEEBA e de hoje que eu estou atrás dessa professora e até hoje eu não encontro. Não está preparada para isso (Sonhadora).*

Gabriel e Sonhadora também fizeram questão de esclarecer como pretendem que seja a atuação dos profissionais. Acredita-se que fizeram questão de pontuar para mostrar que os entendem como facilitadores e não para substituírem seus esforços na realização das atividades.

*Nããão, eu não quero um professor que esteja comigo em sala, eu quero um professor que me ajude a compreender o que eu não consigo compreender na sala, entendeu? [...] É isso que eu quero que todo mundo me entenda. Eu não quero um professor para estar em sala comigo. Eu quero um professor que me ajude a entender o que eu não consigo entender na sala de aula com o professor (Sonhadora).*

*O monitor, também, não precisa fazer o dever para Gabriel, só é pra ler o dever. Gabriel não quer que o monitor faça o dever. É só para ler o dever que está assim no papel porque eu não entendo quando ler. É só para fazer isso (Gabriel).*

A presença de um profissional de apoio mostra a complexidade da inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino. Crochík e Crochík (2008, p.147) problematizam a presença desse profissional em sala de aula na educação básica, argumentando que

[...] a imposição de um educador, ou uma pessoa próxima ao aluno incluído, para que esse seja aceito não deixa de ser também outra modalidade de discriminação. Claro, não se trata de ser purista e deixar de reconhecer que, por muitas vezes, isso seja necessário, mas que se a escola precisa do recurso de outros profissionais ou pessoas, não está assumindo plenamente a sua função.

Relembra-se que as contradições são parte da realidade de nossa sociedade, corroborando a necessidade de ações reflexivas diante de todas as ações. Deve-se sempre buscar uma autorreflexão crítica para que se possa refletir sobre os pontos em que elas representam avanços e retrocessos. Na próxima seção, serão vistos alguns impasses e possibilidades da inclusão na universidade, do ponto de vista dos entrevistados.

### **6.5.3 Impasses e possibilidades na inclusão na Universidade**

Durante os relatos dos estudantes, observaram-se aspectos que podem ser considerados desafios e possibilidades sobre a situação de inclusão no ambiente da Universidade. Nesta subseção, estão as análises dos trechos em que os alunos sinalizam alguns pontos relevantes para essa discussão.

De início, é importante destacar uma diferença marcante em relação a estudos anteriores conduzidos por Pletsch e Leite (2017), Poker, Valentim e Garla (2018), Anache e Cavalcante (2018), Lustosa e Ribeiro (2020) e Oliveira, Melo e Silva (2020), nos quais as barreiras arquitetônicas foram identificadas como um dos principais desafios a serem superados dentro do ambiente universitário. No contexto desta pesquisa, entretanto, os estudantes não destacaram os elementos arquitetônicos como indicadores de inacessibilidade da Instituição, apesar de o ambiente apresentar numerosos obstáculos à livre circulação. Essa discrepância pode ser atribuída ao enfoque específico desta pesquisa, dado que o objetivo principal foi discutir aspectos relacionados à formação acadêmica, portanto é compreensível que os participantes tenham direcionado suas falas a essa temática em particular. Outra hipótese é que a falta de acessibilidade curricular tenha sido a maior expectativa frustrada no ambiente que ocupa o imaginário social do principal espaço de conhecimento, enquanto que a inacessibilidade arquitetônica já seja algo tão comum nos diversos espaços que já banalizam a situação.

Geisa e Manolo, em seus discursos, demonstram ter uma percepção do desrespeito ao que é garantido pela legislação e pelas ideias propagadas a respeito da educação inclusiva, e assim afirmam não sentir a universidade como um local de acolhimento.

*Eu gostaria de usar este momento para expressar um pouco da minha franqueza, porque eu já li muito, né? Já li muito e eu vou usar uma frase aqui minha, que eu sempre usei, que em todos os aspectos da vida, em todos os aspectos da vida: social, cultural, religioso, é... federal, nacional, estadual, municipal, enfim, tudo é bonito no papel. Tudo acontece no papel. Tudo bonitinho, tudo acontece e tal... Temos cotas, temos inclusão, mas, na prática, isso é muito... A deficiência, na prática, quanto a esses assuntos é muito gritante. Você às vezes não consegue entender porque existe uma coisa que devia acontecer, que você leu, que tá ali, mas não acontece, né? (Manolo).*

De maneira similar, na pesquisa de Lustosa e Ribeiro (2020) os participantes também indicaram a falta de consideração por suas peculiaridades e apontam para procedimentos e práticas que impedem a implementação de uma política universitária que atenda adequadamente às necessidades essenciais de aprendizado, engajamento e exercício da cidadania de todos.

Geisa expressou não apenas seus sentimentos em relação à falta de inclusão na Universidade, mas também destacou a carência de uma preparação mais abrangente para sua futura carreira como professora, especialmente no que diz respeito a um posterior apoio adequado às pessoas com deficiência.

*É uma distorção muito grande do que é falado e do que é colocado em prática. Eu não consigo ver a faculdade aqui como uma faculdade inclusiva. Eu não me sinto preparada, falando hoje, eu se fosse assumir uma sala que tem tipo um, dois, três deficientes, eu não sei, eu acho que eu não saberia como lidar. Porque, para mim, uma matéria só de inclusão e uma matéria, currículo ou então didática, realmente foram essas duas que dão assim, superficialmente, porque que nem a professora falou: "Gente, é muito superficial". E a matéria de Libras? De uma forma tão superficial que não me prepara porque eu, eu vejo como os professores lidam comigo (Geisa).*

Alice e Geisa apontaram como algo desconfortável a ausência de sinalização sobre sua condição e sobre suas necessidades aos professores que ministrariam os componentes em que estão matriculadas. Embora o relato de ambas demonstre que, muitas vezes, mesmo cientes da realidade, as barreiras atitudinais dos docentes se mantêm e poucas mudanças são realizadas, parecem advogar que a informação seja divulgada aos responsáveis por ministrar os conteúdos curriculares antes mesmo do contato com a turma.

*Porque na lista não vem informando quem são os alunos que têm deficiência e tal. Então, Manolo precisa que faça a descrição das coisas. Tem professor que passa direto, nem lembra dele, né? Mesmo falando "ó, professor, eu tô aqui tal". Eu nem falo, porque como eu não tenho dificuldade, graças a Deus, aí eu não falo, mas ele precisa, né? "Está entendendo? Você quer que eu repita e tal?" (Alice).*

Alice, por acreditar que não é afetada diretamente com a situação, assume uma postura de apatia diante da necessidade de suporte por parte do colega. No trecho,

parece sinalizar que cada sujeito deve advogar a favor de si. Essa postura contraria a noção de solidariedade e empatia defendida por Adorno (1995b) como fundamental para uma sociedade verdadeiramente humana. A indiferença em relação ao que acontece com os outros já foi duramente criticada por Adorno (1995b), quando argumentou que a falta de empatia e a incapacidade de se posicionar diante da injustiça são manifestações de uma frieza que permite a perpetuação do sofrimento alheio.

O desconforto de Geisa diante da situação do desconhecimento da sua condição por parte dos professores já a fez, inclusive, abrir um requerimento formal na faculdade para que os procedimentos em relação ao conhecimento prévio sejam estabelecidos, como se observa em seu relato:

*Então, tipo assim, e quando chega na sala de aula, você tem que dizer para o professor que você tem uma deficiência. Cadê? Como assim? Ele já deveria saber. Ele é quem deveria dizer “Oi, Geisa, tudo bom? Você tem alguma dificuldade? O que é que eu posso te ajudar”? Aquela questão da pró-atividade, sabe? Porque assim, a minha parte eu faço, que é discutir com a coordenadora (abaixa o tom de voz). Porque, semestre passado, eu abri um requerimento, porque eu já estava cansada de falar para os professores que eu tinha deficiência e, quando chegava na sala de aula, o professor apagava e acendia a luz toda hora, o professor colocava um som que estrondava o ouvindo. [...] Abri o requerimento e falei com a coordenadora porque eu estou cansada de avisar ao professor que eu sou deficiente. Ela: “Não, você tem que avisar”. Eu: “Não, minha obrigação não é avisar. Minha obrigação foi trazer um documento que comprovasse que eu sou deficiente e o professor, quando ele chega em sala de aula, ele já tem que saber” (Geisa).*

No fragmento, Geisa retoma, mais uma vez, o laudo solicitado pela Universidade para o ingresso como cotista do grupo de pessoas com deficiência. Levanta-se aqui a seguinte questão: - Já que o documento é solicitado, não poderia existir um banco de dados com as informações a serem repassadas para o colegiado do curso no qual o estudante irá ingressar e assim, ser repassado aos docentes? Além disso, o relato demonstra claramente a falta de comunicação entre os docentes do mesmo curso.

Como foi visto durante o processo de realização desta pesquisa, não foi possível localizar um setor que organize de forma sistemática as informações referentes às pessoas com deficiência, além disso, a comunicação entre os setores da Universidade também se mostrou ineficaz. Na pesquisa realizada por Anache e Cavalcante (2018), houve igualmente complicações em relação aos dados apresentados sobre a realidade do quantitativo das pessoas com deficiência na Instituição, uma vez que as autoras identificaram a presença de uma pessoa com deficiência intelectual que não constava na lista, assim como havia menção aos

estudantes com altas habilidades que foram identificados. Outro ponto que vale discutir, refere-se ao diálogo com a coordenação do curso, em que Geisa alega que foi imputada a ela a responsabilidade de informar aos professores sobre sua deficiência. Pelo exposto, há uma concordância do argumento da entrevistada de que a sua obrigação é realmente no ingresso e que cabe à Universidade a transmissão da informação internamente. O acesso à informação sobre essa situação deu-se, apenas, pela narrativa de Geisa e, portanto, podem haver outras nuances não reveladas.

Na entrevista com Norberto, surge uma crítica em relação à recepção oferecida pela Universidade. O aluno relata nunca ter recebido apoio institucional, destacando que em nenhum momento foi procurado para obter qualquer forma de atenção ou cuidado por parte da instituição.

*Não, como eu falei para você, eu entrei no curso, eles têm lá os dados de tudo que eu coloquei, mas nunca me procuraram para saber se eu precisava de algum suporte. Se eu precisava de algum auxílio, de algum mecanismo, de ajuda, de alguma coisa. Só quando eu falei com esse professor, que me indicou essa outra professora, que me indicou o pessoal do Instituto de Cegos. Foi a única coisa que eu consegui, digamos assim, mas não foi de maneira direta de um trabalho desenvolvido pelo colegiado ou pela UNEB. Um trabalho, digamos assim, de boa vontade do professor, da outra professora que me indicou, mas não é uma coisa que fosse uma política da universidade. Quantas questões assim da Universidade tomar alguma iniciativa e dizer assim: "olha aqui, nós temos isso, aquilo". Eu fiquei sabendo assim por alto que existia um departamento que cuida dessas questões, mas nunca fui procurado pelo departamento e nunca tive nada assim de auxílio, de fato, da Universidade nesse sentido, não (Norberto).*

*A UNEB embora tenha uma política de que se fala dessa questão de acolher e tudo mais, existe um departamento que cuida de pessoas com deficiência, mas eu nunca fui procurado por esse departamento, sabe? (Norberto).*

*[...]nunca tive desde quando entrei (na UNEB). Assim, não procurou saber qual era a minha dificuldade visual, qual era o meu problema, como é que eu estava me virando ali com o curso. Nunca houve nem um tipo de apoio na época. Você chegou a mim pelos dados que estão lá, né? Então, eles têm esses dados, mas nunca me procuraram para saber (Norberto).*

Acredita-se que o departamento a que Norberto se refira seja o NEDE. Vale recordar que este foi um dos setores que desconheciam as informações concretas dos estudantes com deficiência, informando que normalmente são os estudantes que procuram o espaço para solicitar auxílio ou são encaminhados por algum professor. Nesse caso, fica escancarada a lógica de integração já explicada por Mittler (2003), na qual se transfere ao sujeito a total responsabilidade de se adequar ao ambiente e às práticas escolares já estabelecidas. Como demonstrado por Poker, Valentim e

Garla (2018, p. 133), “[...] a inclusão no ensino superior é uma realidade que vem se constituindo lentamente, ainda de forma precária, reproduzindo, talvez, a lógica de como esse mesmo processo ocorreu e ocorre na educação básica”.

Sobre os aspectos apontados como positivos dentro da Universidade, Alice enalteceu os projetos que aproximam os estudantes do campo de atuação, como as situações de vivências propostas pelos professores em espaços para além da sala de aula e pelo Núcleo de Iniciação à Docência (NID)<sup>57</sup>.

*A gente pegou, se pegou, no semestre passado, uma (disciplina). Foi que a gente fez um projeto aqui na brinquedoteca com as crianças, a gente elaborou com eles um livro e tal, fez o produto e tal, fez uns momentos com eles. Eles escreveram a história deles e tal. Então, a gente teve esse momento e agora a gente vai ter com a EJA. Essa matéria agora a professora do NID, de história, para fazer com a gente nas escolas. Então, ela já combinou os dias, já separou as equipes, a gente vai preparar uma aula, né? Dinâmica com jogos e tal, para poder dar essa aula para ele (professor) (Alice).*

Sobre os aspectos específicos da inclusão desses estudantes na Universidade, todos reconhecem também pontos positivos. A maioria dos citados está relacionada às ações de alguns professores, indicando o quanto as práticas docentes podem ser transformadoras para o acolhimento e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

*Então, eu acho que esses professores que têm assim a sensibilidade, "ó, se você precisar de qualquer coisa, pode falar". Teve uma professora, Paula, o nome dela, eu achei ela sensacional e ela era de inclusão justamente, então, ela se colocava à disposição dele (Manolo). Ela marcava outros horários para se encontrar com ele. Para fazer junto com ele. Se colocava bem disponível. Então, eu achei isso fantástico para a parte dele. Então, eu acho que esse professor, o tipo que ela foi, eu acho que seria o ideal (Alice).*

Dessa forma, percebe-se que muitas vezes as ações dos professores extrapolam a sala de aula, evidenciando que ser professor não se resume à ação em classe. Vale sinalizar que a ação individual da Profa. Paula é relevante, todavia, faz-se necessário uma ação institucional, pois a docente não pode ser a única a realizar ações de acessibilidade. Ademais, é importante lembrar que a instituição possui

---

<sup>57</sup> De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia: “O NID será desenvolvido a partir de atividades de investigação, problematização e intervenção em diversos espaços de atuação e a partir de diversas temáticas relacionadas à Educação. O NID será composto por aproximadamente 8 (oito) tópicos temáticos, sendo que cada um desses tópicos temáticos será composto pelos grupos de pesquisa, extensão e laboratórios de práticas do Departamento. Os grupos e docentes proponentes dos Núcleos de Iniciação à Docência deverão inserir suas propostas de Núcleo em um dos tópicos temáticos indicados, apresentando plano de trabalho que evidencie o caráter de iniciação à docência: 1) Diversidade e Educação Inclusiva 2) Práticas de Leitura e Escrita 3) Práticas na Educação Infantil 4) Práticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 5) Políticas Públicas e Gestão Educacional 50 6) Educação de Jovens e Adultos 7) Educação e Processos Tecnológicos 8) Educação, Artes e Contemporaneidade.” (Universidade do Estado da Bahia, 2020)

uma bem estruturada Política de Acessibilidade, que infelizmente, ainda não é uma realidade para a comunidade universitária. Portanto, as ações de acessibilidade não deveriam depender de sensibilidades individuais, mas sim, ser resultado da implementação efetiva da política institucional. Paula é citada, também, por Gabriel, inclusive sendo considerada uma referência de atuação para o seu futuro exercício profissional.

*Se eu for professor, eu vou chegar na sala, vou falar na educação "Boa tarde" e vou perguntar se tem alguém que é da acessibilidade. E vou observar os alunos que têm acessibilidade. Procurar ajudar eles no que precisa que nem a professora Paula. Ela chegou na sala, ela procurou saber qual os alunos precisam de ajuda e correu atrás com o aluno para poder dar uma ajuda, de monitor, de os alunos ajudar na sala e tem professores que não faz isso (Gabriel).*

O relato de Gabriel converge com a reflexão proposta por Dalbosco, Cenci e Doro (2023) para a importância da escuta e da disposição para compreender as necessidades dos alunos no contexto educacional. Gabriel destaca a atitude da Professora Paula em procurar saber quais alunos precisam de ajuda, evidenciando como isso pode fazer diferença na experiência educacional dos estudantes. Ele ressalta ainda a importância de os professores estarem atentos e dispostos a ajudar os alunos que necessitam de apoio, em consonância com a ideia de preparo constante e inesgotável da escuta mencionada pelos autores supracitados. Para os autores, a práxis dialógica na educação depende desse constante aprimoramento na habilidade de escutar o outro. A relação feita entre a fala de Gabriel e o aporte teórico realça a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a escuta ativa e a disponibilidade para compreender as necessidades individuais dos alunos, para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e colaborativo.

Norberto também mostrou como um professor e uma professora da instituição foram, fundamentais, inclusive para o seu processo de avaliação diagnóstica

*Eu conversando com o professor que eu estava com essa dificuldade, ele disse que conhecia uma professora que era Prograd, se não me engano, o nome dela era Luciana. Já faz muito tempo que eu meio que me esqueci. Ela tinha também baixa visão e tudo mais, e me colocou em contato com ela para ver o que que ela podia me ajudar. Aí foi que ela conhecia um pessoal lá, umas pessoas no Instituto (de Cegos) e me encaminhou para fazer o exame de fato para saber qual era o meu problema visual e tudo mais. Depois que ela me encaminhou, eu fui, tive um pouco de dificuldade assim para poder marcar, porque a demanda é muito grande. Para você marcar assim a primeira vez é muito complicado, mas aí eu falei com ela. Ela falou com uma pessoa de novo e eu consegui marcar e fui. Fiz meus exames (Norberto).*

Gabriel cita outros professores e uma funcionária, aqui chamada de Ive<sup>58</sup>, do setor administrativo do Departamento de Educação como pessoas de referência e que o ajudaram a se sentir bem no espaço universitário. Como sinalizado por Mühl, Zuin e Goergen (2023, p. 5), nos espaços educacionais de formação, “[...] os diversos atores (alunos, professores, pais e funcionários) devem fazer parte de um projeto pedagógico que visa formar os/as jovens de modo equilibrado para a profissionalidade e a cidadania”. Relembra-se que o estudante está no terceiro semestre do curso e teve contato com poucos professores. Em seguida, um trecho em que conta sobre a funcionária que o auxilia no controle do que ele chama de “crise”.

*Só se sente bem quando está Ive e a professora Paula e a professora Maria e a professora Carminha, quando está o resto não se sente não (Gabriel).*

*Quando eu tava na crise, eu corria atrás de Ive para ficar na calma e na paciência (Gabriel).*

Sonhadora, quando questionada sobre o curso oferecer suportes na sua formação, da seguinte forma salientou as ampliações de prazo para entrega das atividades em que tem dificuldade, como forma de reconhecimento da sua especificidade. Assim contou:

*Me ajudando, me dando as oportunidades de eu, segundas oportunidades de eu trazer os textos, de eu trazer as resenhas, fecha, fichamento... (Sonhadora).*

Sabe-se que essas ações podem servir como facilitadoras do processo de aprendizagem dos estudantes, contudo, como apontou a pesquisa de Anache e Cavalcante (2018, p.122), mais do que adaptações, é necessário mudança nas “[...] concepções do ensino e aprendizagem” e principalmente romper “[...] com práticas que se pautam na cultura da normalização e homogeneização”.

Geisa também expôs aspectos positivos que atribui à formação que está sendo realizada na instituição para o futuro exercício profissional com pessoas com deficiência, embora, como já discutido, demonstre hipervalorizar o ensino de técnicas para os futuros professores.

*Na matéria de inclusão foi trabalhado outros meios, por exemplo, é, foi trabalhado a questão mesmo do ledor, né? A pessoa, que você pode usar... quem não enxerga, pode usar o ledor, pode usar também, tem audiodescrição. Então, foi dado ferramentas na matéria de inclusão, onde o pedagogo ou o professor ele poderia estar facilitando o*

---

<sup>58</sup> Os nomes das professoras e da funcionária foram alterados para preservação do sigilo da pesquisa.

*desenvolvimento da criança nessa matéria (Geisa).*

Como já foi visto, o conhecimento sobre os recursos de TA são essenciais para o estímulo da autonomia das pessoas com deficiência. No excerto, Geisa evidenciou ter sido discutida a existência desses recursos e a importância deles para o desenvolvimento de muitas pessoas. Lembra-se, apenas, a vigilância e o cuidado que a universidade precisa ter para não somente atender a demanda mercadológica de ensinar técnicas, sem instituir a crítica indispensável na análise da realidade, como sinalizam Mühl, Zuin e Goergen (2023). Este alerta converge com a ideia de uma formação, como explicou Adorno (1995e), é aquela capaz de desenvolver a emancipação dos indivíduos que não apenas possam se adaptar à realidade, mas também se contrapor e resistir de forma crítica.

Manolo ressaltou o serviço do NEDE como sendo essencial para o apoio das pessoas com deficiência dentro da Universidade, citando o atendimento recebido pelo setor como algo significativo.

*Inclusive, nós temos aqui na faculdade o NEDE que é um setor bastante apreciado por todos os deficientes né? O NEDE me deu muito apoio, me incentivou muito (Manolo).*

Ademais, Manolo narrou a importância de ter acesso a experiências de outras pessoas com deficiência na Universidade. Para ele, conhecer pessoas com deficiência que conseguiram finalizar o curso de graduação funcionou como um motivador para persistência em sua caminhada. Acredita-se que a divulgação das situações possa realmente contribuir para o aumento da identificação capaz de promover a diminuição do preconceito de incapacidade atribuído às pessoas com deficiência, como já explicado por Crochik (2013; 2015).

*Um ponto que foi muito marcante para mim foi saber que tem uma aluna, se não estou enganado, do curso de medicina... Juliana, né? Era Juliane, ela é surdocega. Eu disse: "Meu Deus, como é que a pessoa vai aprender algo assim surdocega?". Eu assisti uma parte do TCC de Juliane, né? E para mim, eu me arrepiava, me arrepiava toda hora. Porque aquela menina para mim realmente foi muito, foi uma força motriz para mim. Então, acho que nesse sentido aí, a universidade realmente prepara nós alunos para poder atuar na nossa formação como professores (Manolo).*

A solicitação por mais espaços de trocas entre os estudantes, principalmente os com deficiência, já foi sinalizado por Santos e Dantas (2017), na defesa de que as instituições de Ensino Superior devem facilitar conversas em grupo para oferecer o

suporte requerido pelos alunos.

Em um trecho da entrevista com Norberto, foi possível identificar aspectos associados a várias categorias de análise. Contudo, recortá-lo redundaria na descontextualização da narrativa. Veja-se o seu entendimento sobre educação inclusiva:

*Olha, em relação à questão da educação inclusiva, existem, acho que para mim, pontos positivos e pontos negativos. Eu acho que, quando você pensa em como diminuir as diferenças, desigualdades, buscar caminhos para poder de fato fazer com que as pessoas possam crescer, isso é de fato um fator positivo. Mas quando você quer negar a diferença, que diferenças existem, por exemplo, eu não acho que a educação inclusiva seja colocar um aluno que tem TEA com um aluno que não tem. Eu não acho que isso seja inclusão porque o aluno com TEA, no seu cotidiano, ele vai ter algumas diferenças, vai ter dificuldade de adaptação, de mudanças, de rotina e tudo mais... Ele vai ter que ter uma rotina diferente dentro da escola. Às vezes, uma brincadeira do colega, um grito já assusta, já atrai um comportamento para ele. Ele acaba querendo, não querendo mais participar daquele ambiente. Eu não acho que, nesse caso, isso seja inclusão, sabe? Acho que primeiro deveria dar realmente ferramentas para ele se desenvolver com alunos na mesma situação. Depois de um tempo, quando ele já tivesse realmente outro amadurecimento, outra adaptação, você poderia aos poucos colocar esses alunos em contato com outros, mas já na questão de, por exemplo, uma inclusão para, onde você busca entender as dificuldades de cada um. Na questão da sua cognição, na questão da sua... seja questão visual, questão de fala, onde você busca realmente meios para que aquele aluno consiga se desenvolver, onde você tem, por exemplo, acessibilidade e aquela questão de você ter alunos com deficiência que não conseguem subir escadas, então você tem uma rampa. Isso tudo, eu acho positivo. Mas existem pontos que, para mim, como eu falei, eu acho que atrapalham um pouco mais, que preferem que deveriam ser um pouco mais, ter etapas até se chegar de fato. Assim, como se diz que, uma pessoa dita normal que não tenha nenhum problema físico, psicológico, auditivo, visual, na fala, nenhum problema. Se essas pessoas têm cada uma modos diferentes de aprender, tempos diferentes para aprender, como que pessoas com mais dificuldade tenham a mesma, vou jogar todo mundo ali e todo mundo tem que aprender da mesma forma, né? (Norberto).*

Norberto inicia sua explicação sinalizando o caráter controverso da educação inclusiva, por entender que existem dualidade e as consequências podem ser vistas como positivas e negativas. Assim, avalia positivamente o princípio da educação inclusiva como um instrumento de diminuição das desigualdades, fazendo um adendo de que ela não pode ser realizada por um caminho de negação das diferenças. Logo em seguida, é possível perceber que não utiliza a ideia final no mesmo sentido da discussão trazida na subcategoria dos recursos de acessibilidade, quando justificou que os sujeitos precisam ser considerados em suas diversas condições de existência. O entrevistado aparentemente defende a ideia de considerar as diferenças individuais como justificativa para a segregação das pessoas com deficiência fora da escola regular, argumentando que colocar um aluno com TEA em uma sala de aula regular, sem considerar suas necessidades específicas, não é inclusão verdadeira o que de fato se concorda. No entanto, parece transferir a responsabilidade para as pessoas

com deficiência a adequação ao ambiente, em vez de sinalizar as modificações necessárias aos ambientes educacionais para que promovam a inclusão efetiva. Assim, demonstra entender a deficiência pelo paradigma da incapacidade, impondo ao sujeito um processo de reabilitação ou “normalização” para a vida em sociedade. Essa contradição fica evidente quando o entrevistado destaca a necessidade de proporcionar “ferramentas” para que o aluno com TEA se desenvolva, primeiramente, em um ambiente segregado para, posteriormente, integrá-lo a outros alunos. Desse modo, sugere que esses alunos só deveriam ser colocados em contato com outros após passarem por um processo de “amadurecimento” e “adaptação”, em vez de reconhecer a necessidade de adaptações inclusivas que promovam a participação de todos, alinhando-se à visão médica de deficiência. Além disso, ao destacar que pessoas sem deficiência também têm diferentes estilos e tempos de aprendizagem, o entrevistado sugere uma visão equivocada de igualdade e de diversidade. Essa comparação ignora as barreiras estruturais e sociais que as pessoas com deficiência enfrentam e que não podem ser superadas apenas por meio de ajustes individuais. Portanto, o discurso do entrevistado reflete uma compreensão limitada de educação inclusiva, ao enfatizar a diferenciação como justificativa para a segregação e ao negligenciar a necessidade de adequação e suportes que promovam a participação plena de todos os alunos.

Além das contradições apontadas no discurso de Norberto em relação à educação inclusiva, é importante ressaltar a consonância desse posicionamento com ideias anteriores que justificam a segregação das pessoas com deficiência. Ao enfatizar a necessidade de oferecer suporte e ferramentas antes de integrar os alunos com deficiência a um ambiente inclusivo, o entrevistado perpetua a visão de que a segregação é uma solução viável para atender às necessidades específicas desses alunos, ainda que tenha sinalizado incômodo pela experiência de ser discriminado em alguns ambientes. Essa forma de pensar reflete uma abordagem que se alinha com o modelo capitalista neoliberal, que prioriza a eficiência e a competitividade em detrimento da solidariedade e da inclusão social. Essa mentalidade, que encontra eco em diferentes esferas da sociedade, inclusive na educação, pode promover retrocessos nas garantias de direitos e na luta por uma sociedade mais justa e inclusiva, como se observou recentemente acontecer com a publicação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, já revogada. A presença dessa forma de pensamento ainda nos dias atuais

mostra como “É preciso estar atento e forte”, de modo a seguir em busca de uma sociedade mais democrática.

Ademais, a visão do entrevistado parece refletir uma pseudoformação que perpetua um espírito alienante, conforme explicado por Adorno (2010): um tipo de (de)formação que enfatiza a adaptação dos indivíduos ao sistema existente, em vez de promover uma reflexão crítica e uma busca por transformações sociais que possam criar um ambiente verdadeiramente inclusivo e solidário. O discurso de Norberto reflete uma forma de pensar que contribui para a manutenção do *status quo* e para a marginalização das pessoas com deficiência.

Portanto, é fundamental reconhecer as limitações desse tipo de abordagem e defender uma educação inclusiva anticapacitista, que promova a igualdade de oportunidades e a participação plena de todas as pessoas, independentemente de seus modos de existir. Isso requer uma mudança de paradigma que valorize a diversidade, a solidariedade e a busca por justiça social, em oposição à lógica neoliberal e alienante que perpetua a exclusão e a segregação.

Considerando que Norberto estava cursando os dois últimos componentes curriculares que faltavam para conclusão da graduação, iniciado em 2014, pode-se pensar nas lacunas deixadas pela Universidade na formação do aluno. Como já sinalizado por Flickinger (2023), é essencial reconhecer a complementaridade entre a formação profissional e a formação humana para que a universidade possa cumprir sua missão central de oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento do potencial individual em prol do coletivo. Isso evidencia a importância de uma abordagem educacional que vá além do aspecto técnico-profissional, da racionalidade técnica, incluindo também a formação ética, cívica e humanística dos estudantes. Dessa forma, a universidade pode contribuir de maneira mais eficaz para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Embora, não tenha sido a intenção das entrevistas, percebe-se que os alunos encontraram nelas um espaço para apontar as falhas e as situações que precisam ser melhoradas dentro da Universidade. Parece que eles não veem no ambiente institucional formas de serem escutados sobre suas demandas específicas e, assim, fizeram do espaço da entrevista uma forma de registrar suas indignações. No estudo realizado por Lustosa e Ribeiro (2020), com o objetivo de ouvir os estudantes sobre as práticas existentes, eles indicaram, entre outros aspectos, a falta de consideração por suas características individuais, a existência de procedimentos e métodos que

impedem a implementação eficaz de uma política universitária que atenda adequadamente às necessidades fundamentais de seus aprendizados, participação e exercício da cidadania. Destarte, defende-se que esses alunos assumam lugares de consultores das ações das universidades, visando à criação de planos de ações e estratégias para o Ensino Superior, reforçando o lema “Nada sobre nós, sem nós”.

## 7 DESFECHOS E CONTINUIDADES: FINALIZANDO O CICLO DA INVESTIGAÇÃO

É preciso estar atento e forte  
Não temos tempo de temer a morte  
É preciso estar atento e forte  
Não temos tempo de temer a morte

Caetano Veloso e Gilberto Gil  
*Divino e maravilhosos*

Com o crescente número de pessoas com deficiência ingressando no Ensino Superior em todo território nacional, é possível perceber que vão surgindo pesquisas que discutem as condições e as realidades desse grupo nas universidades. Como visto, a grande maioria das investigações aponta para a necessidade de se ir além da política de acesso e que sejam implementadas ações para garantir a permanência, possibilite o desenvolvimento de aprendizagens e a participação, bem como assegure a conclusão nos cursos. Em muitas pesquisas, as pessoas com deficiência só são consultadas para falar sobre suas vivências no ensino; já o estudo desenvolvido nesta tese buscou se diferenciar por considerar os estudantes com deficiência como consultores de uma avaliação sobre as licenciaturas para formação de professores, que atuarão em contextos inclusivos. Diante disso, a pesquisa teve a seguinte pergunta de partida: - Quais as narrativas dos estudantes com deficiência sobre sua formação para a prática docente em contextos inclusivos nos cursos de licenciaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)? Dado que a "falta de formação" é um dos argumentos frequentemente mencionados por professores em exercício como uma barreira para a implementação de práticas educacionais inclusivas, esperava-se que os participantes identificassem as lacunas na sua formação, que restringem a capacidade dos professores de atuar de maneira mais inclusiva em seus ambientes profissionais.

Assim, ao longo desta pesquisa, objetivou-se analisar as narrativas dos estudantes com deficiência sobre a formação docente em curso, nas licenciaturas da UNEB para atuação em contextos inclusivos. Por meio da abordagem qualitativa da Análise Crítica do Discurso, foi possível identificar nas narrativas dos alunos os temas recorrentes, os desafios enfrentados, assim como suas experiências positivas e negativas durante a formação. Este processo permitiu um entendimento mais aprofundado dos fatores que influenciam a formação docente em contextos inclusivos.

Ao analisar e refletir sobre essas narrativas, emergiram compreensões que contribuíram para o desenvolvimento de argumentos e ponderações relacionadas ao objeto de estudo. Portanto, é possível afirmar que o objetivo desta pesquisa foi parcialmente alcançado, como será explicado ao longo desta seção. Apesar disso, o estudo fornece uma contribuição significativa para o entendimento e o aprimoramento de uma formação docente mais inclusiva, humanizada e acessível nos cursos de licenciatura da UNEB.

É crucial ressaltar a importância de um embasamento teórico sólido para enriquecer e contextualizar os resultados encontrados na empiria da pesquisa, especialmente no contexto das entrevistas realizadas. O estudo dos conceitos relevantes não apenas oferece um arcabouço para interpretar os dados empíricos, mas também possibilita a análise crítica dos achados. Nesse sentido, a presente pesquisa reforça a necessidade contínua do diálogo constante entre a teoria e a prática, reconhecendo que ambas se complementam e se retroalimentam. Dessa forma, na sequência deste desfecho, serão retomados os principais conceitos teóricos discutidos ao longo da tese, visando lembrar os aspectos mais relevantes para o campo de estudo em questão.

É fundamental reiterar que na presente tese a deficiência é entendida como um modo de existência. As pessoas com deficiência experienciam a vida, as interações sociais e o ambiente de maneira única, destacando a complexidade de suas vivências. Ao analisar a sua integração à esfera social, torna-se evidente a presença de opressões sistemáticas e a desconsideração de suas singularidades. Assim como lutamos por avanços nos direitos raciais e de gênero, é imperativo assegurar que esse grupo seja reconhecido, considerado e atendido em suas demandas específicas, respeitando a individualidade e valorizando suas contribuições para a sociedade. É crucial, também, enfatizar a necessidade do reconhecimento social da deficiência como uma das diversas manifestações da condição humana, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade em todas as esferas da sociedade. Espera-se que essas pessoas possam “viver pleno direito”, com todo respeito e reconhecidos como cidadãos, como sugere a epígrafe inicial do capítulo de deficiência!

O conceito de “formação” adotado neste texto foi desenvolvido pelos autores da Escola de Frankfurt, principalmente por Adorno. Assim, considera-se que a formação deve ser ancorada na experiência e na reflexão crítica como caminho para a emancipação dos indivíduos e para a transformação da sociedade. Nesse contexto,

a educação é vista como uma ferramenta de resistência contra a influência da Indústria Cultural, devendo promover uma consciência crítica e reflexiva capaz de desvendar as contradições sociais e promover uma cultura verdadeiramente humana. Contudo, a resistência é uma tarefa complexa e difícil, uma vez que, conforme discutido por Adorno e Horkheimer (2006), há um domínio da Indústria Cultural na sociedade contemporânea. Como sugere a música “nada é orgânico, é tudo programado”, ainda que as pessoas não reconheçam as amarras que as dominam. Assim, evidencia-se uma crítica à forma como essa indústria transforma a cultura em mercadoria, controlando os desejos das pessoas e limitando seu pensamento crítico. Essa dominação resulta em alienação e em pseudoformação, na qual a busca por conhecimento é reduzida à mera adaptação e conformismo, em vez de promover reflexão genuína. Diante desses desafios, a tese propôs um foco específico na formação inicial de professores, ressaltando a importância de uma educação que promova a consciência crítica e a reflexão sobre as contradições sociais. Essa abordagem pode contribuir para lidar com os impactos da Indústria Cultural na educação e na sociedade fornecendo ferramentas para os educadores capacitarem os alunos a pensar de forma autônoma e crítica, buscando a transformação social.

Especificamente, considerando a formação de professores, é possível perceber que existem diversas contradições na política formativa, desses profissionais, adotada em nosso país. Como visto, há diversas publicações que delineiam, em alguma medida, os alicerces da formação docente. Fica evidente que cada uma se alinha ao pensamento do governo que a publica, o que demonstra que a educação no Brasil parece servir à lógica de um projeto governamental, em vez de construir uma proposta coerente e consciente para a nação. Nesse contexto, a educação sob uma perspectiva inclusiva, ainda não contempla adequadamente a convivência com a diversidade humana, mantendo-se alinhada à premissa do sistema econômico. Assim, parece ceder concessões superficiais para abrandar as reclamações, ao invés de promover uma reconstrução das estruturas que mantêm grupos marginalizados e, assim, perpetuam as desigualdades. Entendendo então que a educação inclusiva é uma concepção de pensamento bastante abrangente e que, muitas vezes, as pessoas com deficiência necessitam de ações práticas, concorda-se com a proposta trazida por Piccolo (2023) em defesa da ideia de educação acessível.

Outro importante pilar desta tese consiste no debate em torno da universidade. Fundamentando-se em diversos autores, é possível notar que ela passa por um

momento de crise que, embora cada estudioso explique e nomeie de formas distintas, todas indicam uma perda dos seus valores fundantes, de modo que já não é evidente a sua função na sociedade. Como sugerido na epígrafe escolhida para o capítulo dessa discussão, a universidade pensada para ser o local de mudança da realidade social parece agora assistir a todos os problemas sociais de forma neutra, “em cima do muro”. Desse modo, parece que a universidade se converteu em uma central de oferta de cursos de nível superior, meramente tecnicistas, que buscam atender à demanda de mercado. Assim, espera-se que seja lembrada a função humanizadora da instituição, de modo que possa contribuir para a existência de uma sociedade equânime.

No escopo desta pesquisa, o primeiro objetivo específico foi delinear o perfil das pessoas com deficiência que ingressam nos cursos de licenciatura da UNEB. Assim, constatou-se que a maioria dos estudantes com deficiência do *Campus I* da Instituição é do sexo feminino e na faixa etária situada entre 20 e 29 anos. Há diminuição significativa no número de pessoas com deficiência abaixo dos 19 anos, sugerindo um processo de escolarização prolongado ou retardatário, resultando em uma entrada posterior no Ensino Superior em comparação a estudantes sem deficiência. A maioria dos estudantes com deficiência (69,4%) ingressou na Universidade por meio do sistema de cotas, não especificamente pela reserva destinada às pessoas com deficiência/Altas Habilidades, destacando a importância das políticas de reparação na ampliação do acesso ao ensino. Quanto às áreas de conhecimento, observa-se uma predominância nas Ciências Humanas e Ciências da Saúde, com a maioria dos estudantes matriculados em cursos de bacharelado. Medicina e Pedagogia são as graduações com mais representação entre os estudantes com deficiência, seguidos por Ciências Sociais e Administração. Predomina a deficiência física entre os estudantes, com uma porcentagem significativa sem especificação quanto ao tipo de deficiência, seguido da baixa visão. Ao traçar o perfil específico dos entrevistados, observa-se uma divisão igualitária entre as identidades de gênero, com a média de idade de 30,8 anos, todos ingressantes por sistema de cotas (quatro por cotas para pessoas com deficiência, um por cota para negros e um por cota para transgêneros) e matriculados em cursos da área de Ciências Humanas.

O segundo objetivo específico da pesquisa foi conhecer as trajetórias dos estudantes com deficiência sobre seus processos formativos na Universidade. Nas

entrevistas realizadas, os estudantes compartilharam suas experiências, desafios e sucessos ao longo de suas jornadas educacionais, dando ênfase ao Ensino Superior. Assim, observaram-se valiosos aspectos para a discussão dos fatores que influenciam o desenvolvimento na universidade. Com exceção de Manolo, cuja deficiência foi adquirida após o período escolar, Geisa, Norberto e Alice deixaram claro em suas narrativas que, na educação básica, não tiveram acesso a nenhum tipo de recurso ou atendimento e suas especificidades foram desconsideradas. Situação diferente aconteceu com Gustavo, que teve uma profissional de apoio no auxílio das atividades escolares. Na história de Sonhadora, fica explícito que os professores faziam adequações pedagógicas, aumentavam o tempo de prova e/ou a forma de execução de atividades para que ela conseguisse realizar as tarefas propostas. Contudo, há uma especificidade: Sonhadora retorna para finalizar a Educação Básica na mesma escola que estudava antes de ser acometida pelo AVC. Sobre a trajetória na Universidade, as narrativas dos estudantes apontam para a existência de políticas que garantem apenas o acesso. Os relatos permitiram uma compreensão mais profunda das diversas experiências vivenciadas, destacando a importância de políticas de suporte institucional e disponibilidade de recursos acessíveis para promover a permanência e a conclusão dos cursos, possibilitando, assim, uma educação universitária mais equitativa e inclusiva. A inexistência desses suportes despreza os estudantes na condição de cidadãos e os impede de efetivamente se desenvolverem na academia. As entrevistas realizadas possibilitaram acessar as trajetórias formativas, apontando reflexões significativas sobre as práticas existentes e as oportunidades de melhoria da inclusão na Universidade, que poderia levar inclusive a uma formação de professores acostumados a conviver com o respeito aos direitos das pessoas com deficiência e mais conscientes das ações fundamentais para uma educação acessível a todos.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa buscou compreender a percepção dos entrevistados sobre a formação de professores para a educação inclusiva. No entanto, é importante destacar que este objetivo foi parcialmente alcançado. Dos 6 participantes da pesquisa, 3 estavam no terceiro semestre, 1 no segundo e apenas 2 estavam na segunda metade do curso. Esta distribuição limitada dos participantes impacta na abrangência das perspectivas levantadas, uma vez que a maioria não havia concluído nem a primeira metade do curso. Assim, a experiência e a vivência deles não permitiram uma visão geral da licenciatura, o que restringe

significativamente a percepção sobre a formação. Apesar disso, os entrevistados parecem argumentar que a universidade não pode preparar bem futuros professores para atuarem de maneira inclusiva, uma vez que a própria instituição não está conseguindo incluí-los corretamente. Esta constatação ressalta a importância de uma abordagem mais abrangente e inclusiva na formação de professores, não apenas em conteúdo curricular, mas também em relação às práticas institucionais que promovem a inclusão e a diversidade.

A escassez de estudantes com deficiência nos semestres finais das licenciaturas levanta uma questão alarmante: - Será que por não produzir as condições adequadas para permanência, a Universidade leva os alunos à desistência? Apesar da ausência de dados numéricos que confirmem o abandono, as denúncias feitas nas entrevistas evidenciam uma negligência institucional quando não são oferecidas as condições necessárias para esse alunado. Se de uma forma geral as pessoas consideram desafiador acompanhar o ritmo de estudo, leituras, produção de trabalhos da vida acadêmica, imagine sem os recursos mínimos necessários? Para exemplificar a questão, pense no cenário em que só são disponibilizados textos gráficos para uma pessoa que não consegue ler, como acontece com Manolo.

Por fim, sobre o quarto e último objetivo específico estabelecido, que visava identificar nas narrativas dos participantes as fragilidades e potencialidades de sua formação, com vistas à educação inclusiva, também considera-se ter sido alcançado. Por meio da análise das entrevistas, desvelou-se uma gama de perspectivas e experiências que lançaram luz sobre os desafios enfrentados, ao mesmo tempo, em que foram indicadas formas de utilizar algumas ações institucionais para uma formação mais humana dos futuros professores.

Partindo para os resultados obtidos nas entrevistas, retomam-se aqui os principais aspectos destacados na categoria “Deficiência”. Apesar de terem sido estabelecidas três subdivisões nas análises dos trechos, neste retorno serão vinculadas duas das subcategorias: “Ser uma pessoa com deficiência” e “Concepções de deficiência”, devido ao entendimento da relação existente entre ambas. Ao analisar as entrevistas, observou-se uma clara associação da deficiência à ideia de enfermidade. É importante ressaltar um dilema existente nessa associação com as informações obtidas com as entrevistas. Embora, como já discutido, seja comum compreender a deficiência como patologia sob a influência do paradigma do modelo médico, nas narrativas de todos os entrevistados foram relatadas situações em que o

sistema de saúde não ofereceu o suporte básico necessário e a carência acabou sendo determinante na condição de vida dos estudantes. Dessa forma, pode-se compreender a vinculação feita através da realidade vivida. Por outro lado, ficou evidente também a prevalência da percepção de incapacidade atribuída às pessoas com deficiência, o que, inclusive, levou alguns dos entrevistados a rejeitar tal identidade. Com um dos entrevistados, foi possível reconhecer a persistência de estigmas religiosos associados à condição de vida. Por fim, também foi identificada uma visão política de deficiência, ressaltando a luta por direitos específicos, principalmente quanto à acessibilidade dos ambientes. Desse modo, identifica-se a coexistência de diversas referências nas concepções sobre a deficiência. Para aumentar a compreensão da condição como diversidade, é crucial ampliar a divulgação desse modo de vida sob uma ótica mais centrada na identidade/subjetividade, assim como aconteceu com as pautas étnicas, de gênero, sexualidade, dentre outras. Assim, é fundamental que haja uma ampliação do entendimento e da sensibilização em relação às experiências individuais das pessoas com deficiência.

Sobre a última subdivisão da categoria Deficiência, foram analisadas as situações de “Capacitismo e a violência em relação às pessoas com deficiência”. Todos os estudantes relataram situações que revelam a convivência com ações de discriminação, invisibilidade e violência, tanto física, quanto psicológica, simplesmente por serem do jeito que são. Há exemplos de rejeição, exclusão e autossabotagem devido ao medo do estigma e do julgamento social, evidenciando como suas vidas são afetadas em diversas esferas. Argumenta-se a imperiosidade da educação como parte de uma formação mais humanizada e crítica e da disseminação de novas concepções sobre deficiência para avanços significativos no combate ao capacitismo. Nessa perspectiva, parafraseando um jargão muito utilizado nos debates sobre identidade, todos (principalmente os que trabalham com educação) precisam lembrar que para não ser parte do problema é preciso compactuar com formas de solução.

Partindo para os resultados obtidos na análise da categoria “Formação”, foram discutidos os principais achados segmentados em duas vertentes: “Racionalidade técnica e Pseudoformação” e “O papel da universidade”. De forma geral, percebe-se a prevalência do pensamento, impregnado pela racionalidade técnica. Quando questionados sobre do que sentem falta na formação, todos apelam pela oferta de mais situações de práticas imediatas, com tendência à desvalorização da teoria. Isso

revela a manipulação da Indústria Cultural para despolitizar os indivíduos, invertendo o prestígio das questões políticas nas relações sociais por aspectos técnicos. Essa manipulação não apenas desvia a atenção das urgentes questões sociais e políticas, como também perpetua uma postura de conformidade e passividade alienante. Ao subverter o debate público para temas técnicos, a Indústria Cultural contribui para a manutenção do *status quo*, obscurecendo as verdadeiras fontes de desigualdade e de injustiça na sociedade. Esse pensamento imediatista da apreensão de técnicas para atender ao discurso econômico sem questionamento comprova a manutenção da pseudoformação nos ambientes acadêmicos. Vale ressaltar que alguns trechos deixam explícito que a solicitação por uma carga maior de “prática” não se refere somente a adquirir técnicas de atuação, como também para promover ambientação e possibilitar experiências com a realidade que será vivida no exercício profissional. Contudo, para marcar as contradições existentes no discurso das entrevistas, apesar da solicitação por métodos de atuação, os/as estudantes mencionam a essencialidade de uma postura de acolhimento, do reconhecimento das diferenças individuais e da sensibilização para as necessidades dos alunos com deficiência. Em diálogo com a subcategoria “O papel da universidade”, foi possível perceber a necessidade de a universidade ampliar o horizonte para além do ensino e, assim, auxiliar os indivíduos a se reconhecerem como seres humanos, com potencial de impactar positivamente a sociedade. A universidade, alicerçada em ideias progressistas sob a influência do neoliberalismo, tem priorizado desempenho em *rankings*, em lugar de auxiliar na formação de uma sociedade mais democrática. Para concluir a discussão dessa categoria, é imperativo lembrar da necessidade premente de políticas formativas para os docentes do Ensino Superior. Como visto, a formação desses profissionais é centrada na pesquisa, carecendo de bases sobre os processos de ensino, especialmente no que diz respeito às relações humanas que permeiam a aprendizagem.

Finalizando o escrutínio das entrevistas, as narrativas dos alunos foram debatidas em uma terceira categoria “As pessoas com deficiência na Universidade”. Nesse alvo de análise, incluíram-se as vivências na instituição de Ensino Superior. Desse modo, a discussão foi desmembrada em três partes: Políticas Públicas para Democratização da Universidade; Recursos de Acessibilidade; Impasses e possibilidades no Ensino Superior. No primeiro segmento, fica nítido como as políticas de reservas de vagas são fundamentais na promoção de acesso ao Ensino Superior

de grupos historicamente marginalizados; no caso específico da pesquisa, todos os participantes pertencentes a população com direito ao sistema de cotas. Embora nem todos tenham utilizado a reserva destinada às pessoas com deficiência, a política tem aberto espaço para a presença de membros dos grupos sub-representados no ambiente da universidade. Apesar disso, é imperativo lembrar que para uma verdadeira promoção da democratização de oportunidades educacionais as ações não podem ser apenas para o acesso. As pessoas com deficiência no Ensino Superior precisam ter de forma inegociável o direito à participação, à aprendizagem e à conclusão de suas graduações, o que só é possível por meio da acessibilidade. Ao examinar as entrevistas, centralizando as falas nas quais os estudantes discorrem sobre os “recursos de acessibilidade”, foi perceptível como são essenciais para a realização das atividades diárias dos alunos e muitos somente são oferecidos pela instituição durante os exames de ingresso. Para fechar a categoria, foi dada ênfase aos trechos das narrativas em que se nota os “Impasses e possibilidades no Ensino Superior”. De modo geral, os alunos expressam descontentamento com as medidas institucionais destinadas à sua inclusão na universidade, sinalizando atos que vão desde a simples sinalização aos professores sobre sua presença na sala de aula, até episódios de desrespeito por parte do corpo docente. É óbvio que também foram identificados e reconhecidos atos que precisam ser amplificados para que a sensação de conforto no ambiente seja mais sobressaliente nos estudantes. Assim como aconteceu sobre os aspectos negativos, as atitudes de alguns professores também foram destaques positivos em relação à inclusão e todas as mencionadas demonstram respeito às condições dos alunos. Neste contexto, torna-se evidente que as atitudes são apontadas tanto como principais barreiras, quanto como as maiores potencialidades, o que ressalta a urgência da conscientização da comunidade universitária sobre o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, de modo que possa fomentar ações mais inclusivas e empáticas por parte de todos. Vale ressaltar que, embora a universidade pesquisada tenha uma história de comprometimento com a inclusão, os achados desta pesquisa indicam que são necessários muitos investimentos e mudanças estruturais e atitudinais para ser, de fato, um ambiente acolhedor à diversidade humana.

Apesar de todos os esforços em encontrar formas de conduzir a pesquisa na “mais justa adequação”, é fundamental reconhecer que a “vida é real e de viés”, ou seja, sempre haverá limitações e lacunas diante da complexidade das relações que

envolvem seres humanos. Neste estudo, reconhece-se que os dados obtidos de forma não oficial impedem a compreensão precisa da realidade, assim como a quantidade reduzida de participantes é um limitador na generalização dos resultados. No entanto, o formato de pesquisas narrativas possibilita explorar as experiências, perspectivas e emoções dos participantes. As histórias compartilhadas oferecem detalhes e contextos que poderiam ser perdidos em pesquisas com amostras maiores.

À luz das conclusões alcançadas neste estudo, emergiu a possibilidade de expansão do escopo de investigação para além das licenciaturas, abrangendo também os cursos de bacharelado. Embora esta pesquisa tenha se concentrado especificamente nas licenciaturas e na experiência dos alunos com deficiência durante o curso, seria interessante considerar como a universidade tem preparado os estudantes de todos os cursos para uma sociedade inclusiva e diversificada. Assim, poderiam ser investigadas questões de práticas e currículos sobre a diversidade e a convivência com pessoas com deficiência na vida cotidiana dos futuros profissionais, em diversas áreas. Isso permitiria uma compreensão mais abrangente de como a universidade pode desempenhar um papel significativo na promoção de uma sociedade mais igualitária. Além disso, nota-se que poderia ser bastante enriquecedora a realização de pesquisas que se concentrassem na experiência do professor com deficiência, tanto no contexto universitário, quanto nos ambientes da educação básica. Nessas investigações, poderia ser aprofundada a compreensão dos desafios específicos enfrentados pelos professores ante a deficiência ou até mesmo examinar o impacto desses profissionais na formação dos estudantes.

É fundamental lembrar que, desde o projeto inicial desta tese, houve a ideia central de que as pessoas com deficiência assumissem um lugar de protagonismo na pesquisa. A intenção sempre foi a de que fossem reconhecidas em toda a sua complexidade de ser humano, a partir de suas experiências como pessoas, permitindo que falem por si e não apenas reduzidos “às suas cicatrizes”, como ilustrado na música de Emicida. Se a luta é por uma sociedade democrática, é essencial que se tenha uma compreensão ampla sobre as diversas experiências humanas. Por acreditar que o caminho para a construção desse futuro, ainda utópico, deve ser trilhado por meio da educação, é primordial a defesa da presença e da participação de representações de grupos distintos da nossa sociedade no debate sobre quaisquer projetos educacionais.

De uma forma geral, na Universidade investigada há muitos pontos que precisam ser revistos para que a instituição possa contribuir no processo de inclusão de pessoas com deficiência, em nossa sociedade. Primeiramente, destacam-se as barreiras de acessibilidade arquitetônica e atitudinal que ainda persistem, dificultando a participação plena desses indivíduos na vida acadêmica. A ausência de dados quantitativos sobre pessoas com deficiência na Universidade também é uma lacuna preocupante, dificultando a formulação de políticas e práticas mais eficazes. Com isso, parece que a Instituição quer invisibilizar as pessoas com deficiência, o que acaba por refletir-se numa falta de representatividade e de reconhecimento de suas necessidades específicas. Além disso, o despreparo docente, diferentemente do discurso utilizado por professores da Educação Básica, pode ser explicado pela falta de formação para a complexidade que envolve o ato de educar. Isso dialoga com a importância de fomentarmos a ideia de formação, numa perspectiva muito mais ampla e complexa que ultrapassa a questão meramente profissional, uma verdadeira formação que auxilie na construção de pessoas éticas para uma convivência justa em sociedade.

No entanto, ao lado dessas fragilidades, também foram vistas potencialidades na Instituição. A presença cada vez mais perceptível de estudantes com deficiência nos cursos é um sinal positivo de avanço rumo à diversidade e à inclusão. Ter pessoas com deficiência circulando dentro do espaço da universidade pública diminui o estranhamento causado na interação com o novo em diversos contextos. Além disso, as tentativas da Universidade em melhorar suas políticas e práticas, a publicação de uma política robusta de educação inclusiva, com a criação de secretarias e núcleos de acessibilidade, indicam um compromisso crescente com a promoção da inclusão. A presença de professores referência na área também é uma vantagem significativa, fornecendo orientação e suporte especializado aos estudantes e colegas. Por fim, o papel da universidade como espaço de formação de profissionais representa uma oportunidade valiosa para multiplicar as ações inclusivas em diferentes áreas, contribuindo para uma mudança mais ampla e sustentável em direção a uma sociedade inclusiva.

Ao finalizar esta tese, torna-se evidente a complexidade do debate sobre a educação de pessoas com deficiência em nossa sociedade. Assim como na música "*Divino e maravilhoso*", eternizada na voz de Gal Costa, somos lembrados de que "é preciso estar atento e forte". Esta frase ressoa como um chamado à vigilância

constante diante dos desafios que enfrentamos na busca por uma educação inclusiva, acessível e transformadora, em que não se pode simplesmente confiar nas ações regidas pelo sistema econômico vigente. A jornada rumo a uma sociedade mais democrática exige não apenas conhecimento, mas também coragem para fazer resistência à lógica cultural vigente, propondo e promovendo mudanças que possam ser significativas. Portanto, espera-se que este trabalho possa contribuir para uma reflexão da situação atual e para a construção de um futuro no qual todos tenham a oportunidade de desenvolver seu máximo potencial em igualdade de direitos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, S. F. A. A FFLCH/USP e os direitos humanos. **INFORME: Informativo da Faculdade de Filosofia, Letras E Ciências Humanas**, São Paulo, n. 71, p. 1-3, out/nov/dez. 2012. Disponível em: [https://www.fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2018-01/Informe\\_71.pdf](https://www.fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2018-01/Informe_71.pdf)
- ADORNO, T.W. La democratización de las universidades alemanas. *In: Miscelánea I: obra completa*. Madrid: Akal, 2014. E-book Kindle.
- ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar. 2009.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. *In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.
- ADORNO, T. W. Educação contra a barbárie. *In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d.
- ADORNO, T. W. Educação e emancipação. *In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e.
- ADORNO, T. W. Educação – para quê? *In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.
- ADORNO, T. W. A filosofia e os professores. *In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995h.
- ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia**. São Paulo: EDUNESP, 2008a.
- ADORNO, T.W. Não bater à porta. *In: ADORNO, T.W. Mínima moralia: reflexões a partir da vida lesada*. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 1993a.
- ADORNO, T.W. Observações sobre o pensamento filosófico. *In: ADORNO, T.W. Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a. p. 15-25.
- ADORNO, T.W. Sobre sujeito e objeto. *In: ADORNO, T. W. Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995k.
- ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. *In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995f.
- ADORNO, T.W. Tempo livre. *In: ADORNO, T. W. Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. *In: PUCCI, B.; ZUIN, A. S. LASTÓRIA, L. A. (Orgs.). Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

AGAPITO, J; RIBEIRO, S. M; Os conceitos de Educação Especial e perspectiva educacional inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís, 2013. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT15\\_561.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_561.pdf). Acesso em: 30 de mar.2022.

AGAPITO, J.; RIBEIRO, S. M. A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4110.pdf>. Acesso em: 30 de mar.2022.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

ALENCAR, P. M. M; **Acessibilidade no Ensino Superior: o caso da UFJF**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

ALMEIDA, C. E. M. de. Universidade, educação especial e formação de professores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu, 2005. Disponível em: [http://28reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.48796004.311097402.1649817784-686313091.1646248977](http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.48796004.311097402.1649817784-686313091.1646248977). Acesso em: 02 de abr.2022.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilo e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Julio Grupo (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998 (p. 11-30).

AMARAL, M. H. do; MONTEIRO, M. I. B; FREITAS, A. P. de; Educação Especial, formação do professor e a prática de ensino: sentidos no estágio supervisionado da licenciatura. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, 2019, Niterói. **Anais eletrônicos** [...]. Niterói, 2019. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5342-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5342-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 30 de mar. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANACHE, A. A.; CAVALCANTE L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na educação superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. especial, p. 115-125. 2018.

ANTUNES, K. C. V.; MARTINS, E. B. de A. Deficiência e classe social: uma abordagem interseccional em diálogo com o pensamento de Paulo Freire. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27052, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/38577>.

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas Psicol.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, ago. 1995.

BAHIA. Secretaria da Educação. ASCOM. UNEB aprova política de acessibilidade e inclusão para comunidade acadêmica. **Institucional Educação Bahia**, Salvador, 19 jan. 2022. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/uneb-aprova-politica-de-acessibilidade-e-inclusao-para-comunidade-academica>. SEM ACESSO!!!!

BARROS, Alessandra. S. S. e. Pode-se falar em um ‘movimento de deficientes no Brasil? **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 149-158, jan/jun 2007. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/230>

BATISTA, L; NASCIMENTO, E. H. A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira. **Educação Unisinos**, Roraima, 2018, p. 120-127.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnicas, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a, p. 114-119.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnicas, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b, p. 197-232.

BRABO, G. M. B. A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4552.pdf>. Acesso em: 30 de mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Define a educação especial, modalidade da educação escolar, conforme legislação vigente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 2001. Seção 1, p. 33-34.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.

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

BRASIL. **Decreto nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/23/2004/5296.htm>. Acesso em: 15 out. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, nov., 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm).

BRASIL. **Decreto nº 7.690**, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, DF, 6 de mar de 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htmimprensa.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htmimprensa.htm)

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.370**, de 1 de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 1º de jan. 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm)

BRASIL. **Decreto nº 11.691**, de 5 de setembro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF, 6 de set. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11691.htm#art7](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11691.htm#art7)

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm)

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)

Brasil. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html>

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto\\_da\\_pessoa\\_com\\_deficiencia\\_3ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf)

BRASIL. **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, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1)

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm)

**BRASIL. Lei nº 14.126**, de 22 de março de 2021. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. Ministério da Educação. **A segunda maior prova de acesso ao ensino superior do mundo**. Brasília DF: Portal MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/31151-a-segunda-maior-prova-de-acesso-ao-ensino-superior-do-mundo>.

BRASIL. Presidência. Secretaria de Direito 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 2008b, decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. rev. e atual. Brasília: 2011.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da III Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT/CORDE**. Brasília, DF: 2007. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.pdf](https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf)

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: 2009.

CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L. Formação de professores do Observatório Nacional de Educação Especial: implicações da avaliação *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4523.pdf>. Acesso em: 30 de mar. 2022.

CARDOSO, C. R.; TARTUCI, D. O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e a atuação docente. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. **Anais** [...] Londrina: ABPEE, 2013. p. 3.307-3.320.

CARVALHO, F. L. C.; GONÇALVES, M. A. R. Democratização no ensino superior brasileiro: um debate em aberto. **Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 34, n. 2, p. 30-51, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.613>

CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, jun. 2014.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: EDUNESP, 2001

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Conferência de Abertura da 26ª reunião anual da ANPED. **Anais ...** [...] Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.

CINTRA, P. C. S.; COSTA, R. L. da. Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**. v. 9, n. 9, p. e208996575, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6575>. Acesso em: 11 nov. 2022.

CLASSIFICAÇÃO de transtornos mentais e de comportamento da CID - 10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artmed, 1993.

CORREIA, F. C. **Universidade e inconformismo: a crítica ao pensamento Instrumental**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2015

COSTA, J.M.M; PIECZKOWSKI, T.M.Z. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kfPzhmPC3rCWMrDYm7LvSvf/?lang=pt>

COSTA, V. B; NAVES, R. M; A implementação da lei de cotas 13.409/2016 para as pessoas com deficiência na universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 966-982, maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.1351>

CRENSHAW, K. **Kimberle Crenshaw sobre interseccionalidade**: “Eu queria criar uma metáfora cotidiana que qualquer pessoa pudesse usar” Entrevistador: Bim Adewunmi. Tradução de Bia Cardoso. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/kimberle-crenshaw-sobre-interseccionalidade-eu-queria-criar-uma-metafora-cotidiana-que-qualquer-pessoa-pudesse-usar/>. Acesso em :16 jan. 2024.

CRESPO, A. M. M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 2009. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Letras Humanas, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo.

CRIP Camp: revolução pela inclusão. Direção de Nicole Newnham e James Lebrecht. 2020. Streaming. Netflix.

CROCHICK, J. L. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. **Educar em Revista**, v. 37, p. e80472, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.80472>

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. *In*: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 39-60.

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos. *In*: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. da C. (org.). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.

CROCHÍK, J. Preconceito e inclusão. **Webmosaica**, v. 3, n.1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/webmosaica/article/view/22359>.

CROCHICK, J. L.; COSTA, V. A.; FARIA, D. F. Contradições e Limites das Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1-19, 14 dez. 2020.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. Teoria crítica e educação inclusiva. Intermeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 14, n. 28, p. 134-150, 2008.

CROCHÍK, J. L. et al. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas: Alínea, 2013.

DALBOSCO C. A; CENCI, A. V; DORO, M. Universidade e formação no contexto neoliberal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, e273155, p. 1-17. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.273155>

DAVIS, A. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE, 3ª. **Declaração final**. Córdoba, AR: 2018.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS, V. B. **Formação de professores e educação inclusiva: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade**. 2018. 263 p. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

DICHER, M.; TREVISAM, E. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana**. Direitos Fundamentais e Democracia III. CONPEDI. p. 254-276, 2014.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: DINIZ, D.; SANTOS, W. (org). **Deficiência e discriminação**. Brasília: LetrasLivres, 2010.

DINIZ, D.; SANTOS, W. Deficiência e direitos humanos: desafios e respostas à discriminação. In: DINIZ, D.; SANTOS, W. (org.). **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras Livres; EdUnB, 2010. p. 9-17.

DINIZ, E. P. da S.; SILVA, A. M. da. Comparativo dos dados censitários da educação superior no Brasil da implementação do Programa Incluir aos dias atuais. **Horizontes –Revista de Educação**, Dourados, v. 9, n.11, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/13108/6595>

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FARIAS, Adenize Queiroz de. **Trajetórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência**. 2017. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

FERREIRA, J. B.; VIANNA, N. G.; LIMA, M. C. M. P. Clinical application of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in children and adolescents from a public hearing rehabilitation service. **Revista CEFAC**, v. 24, n. 2, p. e5621, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20222425621s>

FERREIRA, L. G.; CORTELA, B. S. C. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. Ahead of Print (AOP), p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67317>.

FILISBINO, F. A inclusão da pessoa com deficiência da educação superior. XIII ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 2020. **Anais eletrônicos** [...].2020. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6102-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6102-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 2 de abr.2022.

FLICKINGER H. G; A dinâmica contraditória da formação na atual sociedade liberal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.273538>

FONTES, P. V. A Escola de Frankfurt e os fundamentos da teoria crítica alemã. **International Journal of Philosophy and Social Values**, v. 2, n. 2, p. 113-126, 1 jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/philosophyandsocialvalues.2019.9510>

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n.31, p. 59-73, jul/dez. 2013.

FRANÇA, T. H. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, p. 105-123, jul. 2014.

GALVÃO, N. S.; FRAGA, C. C. S.; SANTOS, C. S.; MELO, M. W. S.; VIANA, R. C.; SANTOS, V. N. dos; SANTOS, Z. F. Deficiência visual e o acesso aos conteúdos textuais no Ensino Superior. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 4, n. 1., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v4i1.7149>

GAVÉRIO, M. A. **Que corpo deficiente é esse? Notas sobre corpo e deficiência nos disability studies**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GAVÉRIO, M. A. **Estranha atração: a criação de categorias científicas para explicar os desejos pela deficiência**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8921>.

GAVÉRIO, M. A. Funciono, logo existo? – A deficiência como ficção. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13th. **Anais eletrônicos** [...], Florianópolis, 2017a.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F.; Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3061–3070, out. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016>.

GOERGEN, P. Prefácio. *In*: DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 11-19.

GOERGEN, P. A universidade e a dialética do esclarecimento. *In*: ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; GOMES, L. R. (org). **Teoria crítica e formação cultural**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, L. R. Theodor Adorno e os fundamentos políticos da Educação. *In*: ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; GOMES, L. R. (org). **Teoria crítica e formação cultural**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GUEDES, Anielise Mascarenhas. **Institucionalização da política de cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**.

2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto ideologia. *In*: BENJAMIN, W.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

HAUTRIVE, G., BOLZAN, D. Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...]. Goiânia: 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_2827\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2827_texto.pdf). Acesso: 30 de mar.2022.

HERMES, S. T.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: capturas e mobilizações da docência no Atendimento Educacional Especializado. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais Eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2231\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2231_int.pdf). Acesso em: 30 de mar. 2022.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Indivíduo. *In*: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos da sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1973.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html?=&t=resultados>

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. *In*: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

INEP. **Censo da Educação Superior 2000**. Brasília, DF: 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>.

INEP. **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

INEP. **Enem: documento básico**. Brasília, DF: 2002.

INEP. **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: MEC, INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

JANNUZZI, G. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/235/237>

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

JANUZZI, P. de M. A importância da informação estatística para as políticas sociais no Brasil: breve reflexão sobre a experiência do passado para considerar no presente. **Rev. Bras. Estud. Popul.** Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0055>.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Visão geral histórica da inclusão. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KAUSS, C., REIS, H. O profissional professor e a educação inclusiva: representações sociais em construção. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...]. Goiânia: 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_2785\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2785_texto.pdf). Acesso em: 30 de mar. 2022.

KIM, J. H. Cibernética, ciborgues e ciberespaço: notas sobre as origens da cibernética e sua reinvenção cultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 10, n. 21, p. 199–219, jan/jun de 2004.

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>

LEHMKUHL, M. de S. Formação continuada de professores na área de Educação Especial. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3861.pdf>. Acesso em: 29 de mar.2022.

LEME, E.; COSTA, V. A. da. Formação cultural: experiência e emancipação na formação docente na perspectiva da educação inclusiva. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. Niterói: 2019. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_14\\_8](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_14_8). Acesso em: 29 de mar. 2022.

LOPES, P. Deficiência como categoria analítica: Trânsitos entre ser, estar e se tornar. **Anuário Antropológico**, n. 1, p. 67-91, 2019.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, ago. 2008.

LUSTOSA, F.G.; RIBEIRO, D.M. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1523-1537, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825/9336>

MAAR, W. L.; Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 459-476, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>

MACHADO, F.; CAMILLO, C.; MENEZES, E. Formação docente capitalizada: análise de uma proposta na Educação de Surdos *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos [...]**. Natal: 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-716%20int.pdf>. Acesso em: 30 de mar. 2022.

MACIEL, C; ARAÚJO, E. J. M; NOGUEIRA, D. X. P. Acesso de estudantes com deficiência na educação superior: avanços e desafios. **REVELLI**, v. 13. 2021.

MACIEL, C. E.; BUYTENDORP, A. A. B. M.; MENESES, S. Q. de. Políticas de educação especial na educação superior: acesso e permanência para estudantes com deficiência em uma universidade federal. **Plurais: Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 3, n.3, p. 114-135, set/dez. 2018.

MAGALHÃES, C. M. A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo. *In*: MAGALHÃES, C. M. (org). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 21, n. esp, p. 1–9, 2005.

MAGNABOSCO, M. B; SOUZA, L. L de. Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero. **Revista Estudos Femininos**, v. 27. n. 25, 2019.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. DE; Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 984–1014, out. 2015. Disponível em: doi: 10.1590/S0104-40362015000400008

MARTINS J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo. Paulus, 1997.

MARTINS, M. H. V.; MELO, F. R. L. V. D.; MARTINS, C. Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios. **Educação em Revista**, v. 37, p. e27022, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469827022>

MARTINS, S. E. S. de O., LEITE, L. P. e CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n.3, p. 15-23, jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033>. Acesso em: 25 de mar.2022.

MELO, D. C. F. de. **Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual**. 2016. 267 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MELO, D. C. F. de; COLOMBO, L. P.; ALMEIDA, G. B. S. Trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso na educação profissional e tecnológica. **Revista Imagens da Educação**, v. 12, n. 2, p. 10-29, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.62085>

MELLO, A. G de. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social. UFSC- Santa Catarina, 2014.

MELLO, A. G. de. **Por uma abordagem Antropológica da deficiência: pessoa, corpo e subjetividade**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MISOCZKY, M. C. Análise crítica do discurso: uma apresentação. **GESTÃO.Org**, v. 3, n. 2, p. 125-140, mai./ago. 2005

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, C., FREITAS, A. P. A formação de educadores como espaço de reflexão sobre as concepções que fundamentam o trabalho com alunos com Transtorno do Espectro do Autismo nas escolas comum. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40., 2021, Belém. **Anais eletrônicos** [...]. Belém: 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_13\\_13](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_13_13). Acesso em: 23 de mar. 2022.

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

MÜHL, E. H.; ZUIN, A. Á. S.; GOERGEN, P. L. Universidade e formação na era da cultura digital. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e273812, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.273812>

NASCIMENTO, A. **Adolescente com deficiência enterrada com cabeça de anta e adereços: o esqueleto que intriga arqueólogos do Piauí**. G1, 14 de jul.de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2023/07/14/adolescente-com-deficiencia-enterrada-com-cabeca-de-anta-e-aderecos-o-esqueleto-de-mais-de-6-mil-anos-que-intriga-arqueologos-do-piaui.ghtml>

NASCIMENTO, M. I. do; TORRES, R. C.; RIBEIRO, K. G. F. Tecnologias assistivas para deficiência visual e auditiva ofertadas aos estudantes de medicina no Brasil. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, e037, 2022. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210264>

OLIVEIRA, A. F. A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor formador. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos** [...] Natal: 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-103%20int.pdf>. Acesso em 28 de mar.2022.

OLIVEIRA, A. F.; ARAÚJO, C. M. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos** [...] Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263_int.pdf). Acesso em: 26 de mar.2022.

OLIVEIRA, L. A.; SOUZA, F. F. Formação inicial de professores e o trabalho docente com aluno com deficiência no ensino regular. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40., 2021, Belém. **Anais eletrônicos** [...]. Belém: 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_48\\_16](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_48_16). Acesso em: 30 de mar.2022.

OLIVEIRA, M.S.; MELO, S.C.; SILVA, M.C.L da. O acesso de estudantes com deficiência no ensino superior e sua relação com o projeto de sociedade existente. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista-BA, v. 16, n. 41, p. 167-183, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7258/5091>

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n.3, p. 287-308, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: EDUSP, 2003.

ORLANDIN, B. S. A Educação Especial inclusiva sob a ótica dos sujeitos: sentidos em disputa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40., 2021, Belém. **Anais eletrônicos** [...]. Belém: 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreferen ce\\_filter=33&page=1](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreferen ce_filter=33&page=1)

OURIQUE, J. L. P. O “contar histórias” da formação: o narrador na perspectiva de Walter Benjamin. **Cadernos Benjaminianos**, n. 1, 2009, p. 111- 122. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cadernosbenjaminianos/article/view/5305/4713>

PACHECO K. M. D. B; ALVES, V.L.R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátr.** v. 14, n. 4, p. :242-248, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875>.

PACÍFICO, M.; ROSALINO, I. Considerações sobre dialética negativa e razão. **Problemata: R. Intern. Fil.**, v.12, n. 2, p. 51-65, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v12i2.57867>

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/949/366>.

PATTO, M. H. de S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L; SANTOS, R. A. dos (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análises. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

PEREIRA, A. M.B. A. **Viagem ao interior da sombra: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Mestrado e Doutorado Pós-Colonialismos e Cidadania Global, Faculdade de Economia, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

PEREIRA, A. S. *et al.* Análise do discurso crítica: os porquês. *In*: IRINEU, L. M. *et al.* (org.). **Análise do discurso crítica**: conceitos chaves. Campinas: Pontes Editores, 2020.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984

PETRY, F. B. Experiência e formação em Theodor W. Adorno. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 455 - 488, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p455a488>.

PICCOLO, G. Contribuições antropológicas aos estudos da deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 28, e0099, p.105-120, 2022.

PICCOLO, G. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, e260386, 2023. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/ES.260386>

PICCOLO, G; MENDES, E. M. G. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 29-41, 2012.

PLETSCH, M.D.; LEITE, L.P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 87-106, dez. 2017. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/er/a/HXgzbfY4WGCBsKPBrJgwv3R/abstract/?lang=pt>

POKER, R.B.; VALENTIM, F.O.D.; GARLA, I.A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**. Número Especial, p. 127-134, 2018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/abstract/?lang=pt>.

PORTELINHA, A. M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8925. Disponível em:  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925>. Acesso em: 1 dez. 2022.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I. Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais Eletrônicos [...]**. Caxambu: 2009. Disponível em:  
<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5759--Int.pdf>.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 8, n. 1, p. 13-29, 2001. DOI: 10.5335/rep.v8i1.14621. Disponível em:  
<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14621>.

QUINZE Milhões de Méritos. *In*: **Black Mirror**. Criação de Charlie Brooker. Direção de Brian Welsh, Euros Lyn e Otto Bathurst. Reino Unido: Channel 4, 2011. 62 min, son., color. Temporada 1, episódio 2. Série exibida pela Netflix.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T.G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 22, n.34, p.197-212, 2009.

SANTOS, B. de S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade *In*: SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os**

**caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68

SANTOS, E. C. dos; BISPO, D. de A; DOURADO, D. P. A utilização da teoria social do discurso de Fairclough nos estudos organizacionais. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v.4, n.1, p. 55-73. jan. / mar. 2015.

SANTOS, I.M. **O professor e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: reflexões sobre formação docente.** 2020. 205 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade Estadual da Bahia, Salvador.

SANTOS, J. B. **Preconceito e inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade.** 2013. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SANTOS, J. B.; OGASAWARA, J. S. V; Educação inclusiva na contemporaneidade à luz da teoria crítica da sociedade. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, v. 8, n. 2, 2021.

SANTOS, M. C. D dos. Do direito à Educação. *In*: SETUBAL, J. M; FAYAN, R. A. C. (org). **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.** Campinas: Fundação FEAC, 2016. Cap. 4

SANTOS, M. P; SANTIAGO, M. C. Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. Disponível em:  
[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt15\\_trabalhos\\_pdfs/gt15\\_2901\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2901_texto.pdf)

SANTOS, P. K.; DANTAS, N. M. R. Tecnologias assistivas e a inclusão do estudante surdo na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 3, p. 494-514, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i3.7793>

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 10, n. 57, jul./ago, p. 8-16, 2007.

SILVA, A. M. M. A formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva e a relação com os direitos Humanos. *In*: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. da C. (Org.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, J. C. da; PIMENTEL, A. M. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, p. e2904, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2193>

SILVA, L. M. Aspectos constitutivos para uma análise da escola inclusiva. *In*: NASCIMENTO, A.D., HETKOWSKI, T.M. (org). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33 set.-dez. 2006.

SILVA, L. M.; DIAS, V. B; OGASAWARA, J. S. V.; OLIVEIRA, J. M.C. de; BELÉM, K.M. Percepção de professores acerca do bullying. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 9, n. 1, p. 170–190, 2021. <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.11180>

SILVA, O. M. da. **Epopéia ignorada**. São Paulo: C&G12, 2018. v.1.

SILVEIRA, T.B.; SILVA, L.M. da. Deficiência e preconceito: implicações para a inclusão escolar. *In*: SILVA, L.M. da; SOUZA, L.R. (org.). **Estudos sobre formação e educação inclusiva**. Salvador: EDUNEB, 2013.

SOARES, B. S.; RIBEIRO, I. P. A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e257304, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257304por>

SOUZA, B. C. S; **Programa INCLUIR (2005-2009): uma Iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOUZA L. R de. **Um estudo sobre a atuação representativa nos conselhos dos direitos da pessoa com deficiência**. 2016. 258 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) –Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Prefácio. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SVARTMAN, B. P.; CROCHÍK, J. L.; MASSOLA, G. M.; Breves comentários sobre o processo de democratização das universidades públicas. **Psicologia USP**, v. 27, n. 2, p. 161–164, maio 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420162702>

TAYLOR, S. **Examined life Judith Butler & Sunaura Taylor**. YouTube, 11 ago. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=R\\_N84BffPcM](https://www.youtube.com/watch?v=R_N84BffPcM)

TEIXEIRA, I. A. de C.; PÁDUA, K. C. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. **Anais [...]** Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.

THESING, M. L. C; COSTAS, F. A. Estado do conhecimento e Educação Especial: Um olhar para as produções da ANPED (2010 a 2015) *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO,

38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos** [...], São Luís, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT15\\_1127.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_1127.pdf). Acesso em 27 de mar. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Anuário UNEB em dados: 2019 – Base 2018**. Salvador: EDUNEB, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Colegiado do Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Salvador: UNEB, 2020. Disponível em: [https://dedc1.uneb.br/wp-content/uploads/2023/03/PROJETO\\_Pedagogia\\_UNEB\\_DEDCI.pdf](https://dedc1.uneb.br/wp-content/uploads/2023/03/PROJETO_Pedagogia_UNEB_DEDCI.pdf)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.339/2018**. Aprova o sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero, no âmbito da UNEB, e dá outras providências. Salvador: 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.499/2021**. Institui a Política de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras necessidades específicas temporárias e permanentes de caráter acadêmico e laboral, no âmbito da Uneb. Salvador, 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.521/2022**. Autoriza a atualização da Política de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras necessidades específicas temporárias e permanentes de caráter acadêmico e laboral, no âmbito da UNEB. Salvador: 2022a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 1.523/2022**. Aprova a criação da Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN) e dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI), no âmbito da UNEB. Salvador: 2022b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Salvador: UNEB, 2020. Disponível em: [https://www.dedc1.uneb.br/wp-content/uploads/2023/03/PROJETO\\_Pedagogia\\_UNEB\\_DEDCI.pdf](https://www.dedc1.uneb.br/wp-content/uploads/2023/03/PROJETO_Pedagogia_UNEB_DEDCI.pdf).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **TV UNEB**. Salvador: Núcleo de Educação Especial da UNEB. YouTube, 2013. 8min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DBwDeTrNoDs>

UNESCO. **Declaração de Salamanca: princípios, políticas e prática em educação especial**. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

VALLE, J. W; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VASQUES, C. K.; BENINCASA, M. Carta a um jovem aluno: a leitura como dispositivo na formação de professores para a educação especial e inclusão escolar. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...] Rio de Janeiro: ANPED, 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt15\\_trabalhos\\_pdfs/gt15\\_3100\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3100_texto.pdf). Acesso em 05 de mar. 2016.

VAZ, A. F. Amizade, animalidade: sobre educação, segundo Theodor W. Adorno. *In: ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; GOMES, L. R. (Orgs). Teoria crítica e formação cultural*. Campinas: Autores Associados, 2012

VILELA, R.A.T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 223-248. jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a12n45.pdf>.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. *In: VIGOTSKI, L. S. Obras Completas*. Cascavel, PR: Edunioeste, 2022. Tomo 5.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

WELLICHAN, D. S. P.; SOUZA, C. da S. A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, SP, p. 146-166, 2017.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A – Perguntas norteadoras das entrevistas**

### **ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

- 1 – Poderia me contar quem é você, a sua história?
- 2 – Caso não tenha mencionado, como é para você ser uma pessoa com deficiência?
- 3 – Como se deu a sua trajetória educacional até a chegada na universidade?
- 4 – Como se deu a escolha do curso?
- 5 – Poderia contar como tem sido a sua formação? E em relação ao futuro exercício profissional docente?
- 6 – E no que se refere à educação inclusiva? Como entende a formação para a atuação de pessoas com deficiência?

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

#### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade no: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: /\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_/(\_\_\_\_) \_\_\_\_\_/

#### II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “Pessoa com deficiência a tornar-se professor(a): narrativas sobre a formação docente”

2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Jenifer Satie Vaz Ogasawara

**Cargo/Função:** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade.

#### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“Pessoa com deficiência a tornar-se professor(a): narrativas sobre a formação docente”**, de responsabilidade da pesquisadora **Jenifer Satie Vaz Ogasawara**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **analisar as narrativas das pessoas com deficiência, graduandas dos cursos de licenciatura, sobre o processo formativo de professores para a atuação em classes inclusivas**. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para que seja possível entender, sob o ponto de vista de quem passou/passa pela experiência de ser incluído, espera-se que desta forma seja possível acessar aspectos ainda invisibilizados

para pensar formas mais efetivas e acolhedoras de incluir. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado(a) para contar a sua história e esta entrevista será gravada em vídeo pela pesquisadora responsável pela pesquisa doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Devido a coleta de informações o(a) senhor(a) poderá se emocionar ao lembrar momentos da sua vida, mas saiba que receberá suporte e acolhimento. Além disso, sempre que quiser pode solicitar a interrupção da gravação. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado(a). Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Jenifer Satie Vaz Ogasawara

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula (Prédio da Pós-Graduação). **Telefone:** (71) 3117-2404, **E-mail:** [satie.oga@hotmail.com](mailto:satie.oga@hotmail.com)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa : “Pessoa com deficiência a tornar-se professor(a): narrativas sobre a formação docente”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde

que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do pesquisador doutorando  
(orientando)

---

Assinatura do professor responsável  
(orientador)

**ANEXO – Parecer Consubstanciado do CEP****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Pessoa com deficiência a tornar-se professor(a): narrativas sobre a formação docente

**Pesquisador:** JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 61497122.9.0000.0057

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.689.516

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um protocolo de Pesquisa apresentado como requisito para a qualificação do projeto de tese do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade, Campus I. Propõe a realização da Pesquisa narrativa do tipo História Oral Temática. Serão contactadas as pessoas com deficiência matriculadas nos cursos de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus I para que possam narrar suas trajetórias formativas enquanto pessoas com deficiência que se tornarão professores, para que, possam narrar suas trajetórias formativas enquanto pessoas com deficiência que se tornarão professores. O protocolo prevê que seja possível acessar compreensões sobre como estas pessoas analisam a política de formação de professores para a educação inclusiva, do lugar de quem experimenta ser incluído.

**Objetivo da Pesquisa:**

De acordo com a autora o protocolo de pesquisa proposto tem como objetivo Primário: Analisar as narrativas das pessoas com deficiência graduandas das licenciaturas sobre o processo formativo de professores para a atuação em classes inclusivas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: a pesquisadora aponta que “Ao relatar a sua trajetória educacional o entrevistado pode acessar memória desconfortáveis que poderá provocar emoções desagradáveis e sempre que isto acontecer haverá suporte e acolhimento. Caso esse desconforto seja intenso a entrevista será



Continuação do Parecer: 5.689.516

interrompida para que o sujeito possa se reestabelecer.”

Benefícios: a pesquisadora indica que “A realização da entrevista narrativa das pessoas com deficiência pode nos ajudar a entender, sob o ponto de vista de quem passou/passa pela experiência de ser incluído, permitindo uma aproximação com a subjetividade dos sujeitos. Espera-se que desta forma seja possível acessar aspectos ainda invisibilizados para pensar formas mais efetivas e acolhedoras de incluir.”

Risco de nível potencial da temática é elevado. No entanto, a estruturação da proposta de interlocução com os participantes minimiza o potencial de dano emocional, e, traz benefícios relevantes de ordem prática e teórica. Ambos são devidamente registrados pela pesquisadora no modelo de TCLE

Comentários: A pesquisadora atende as normativas 466/2012 e 510/2016.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa é relevante e exequível.

Critério de inclusão: “Ser uma pessoa com deficiência matriculado nos cursos de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia campus I”

Critério de Exclusão: não indica

O orçamento: Em conformidade.

O cronograma: Em conformidade.

Instrumento de registro de dados: Entrevistas narrativas

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade.

2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade.

3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade.

4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade.

5 - Folha de rosto: Em conformidade.

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

**Bairro:** Água de Meninos

**CEP:** 40.460-120

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3612-1330

**Fax:** (71)3612-1300

**E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.689.516

- 6 – Modelo do TCLE: Em conformidade.
- 7 – Modelo do Assentimento: não se aplica
- 8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade.
- 9 – Termo de concessão: apresenta-se em conformidade.
- 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Em conformidade.

#### Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista o exposto no projeto e no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil o projeto é considerado APROVADO devendo a pesquisadora realizar a pesquisa conforme proposta aprovada conforme a Resolução 466/12 que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1951969.pdf	11/08/2022 23:10:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetofinal2.pdf	11/08/2022 23:09:36	JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA	Aceito
Projeto Detalhado	ProjetoFinal.pdf	03/08/2022	JENIFER SATIE VAZ	Aceito

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

/ Brochura Investigador	ProjetoFinal.pdf	23:08:53	OGASAWARA	Aceito
Outros	Termodeconfidencialidade.pdf	03/08/2022 22:42:31	JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA	Aceito
Outros	Termodecompromissoparacoletadedado semarquivos.pdf	03/08/2022 22:38:19	JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA	Aceito
Outros	Termodecompromissodopesquisador.pdf	03/08/2022 22:37:06	JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA	Aceito
Outros	TermodeAutorizacaodacoparticipante.pdf	03/08/2022 22:31:39	JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA	Aceito
Outros	TermodeAutorizacaodaProponente.pdf	03/08/2022 22:29:07	JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracaodeconcordanciacomodesenv olvimentodoprojetodepesquisa.pdf	03/08/2022 22:09:34	JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostofinal.pdf	03/08/2022 22:06:40	JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreEsclarecido.docx	28/07/2022 11:31:10	JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 07 de  
Outubro de 2022

**Assinado por:**

**Aderval  
Nascimento Brito  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

**Bairro:** Água de Meninos

**CEP:** 40.460-120

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3612-1330

**Fax:** (71)3612-1300

**E-mail:** cepuneb@uneb.br