UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Fernanda Costa Silva

“EU SEI COMO A VIDA UNIVERSITÁRIA É BOÊMIA... SE EU NÃO TÔ INDO É PORQUE NÃO TÃO ME CHAMANDO PRA IR JUNTO”: cultura estigmatizante e ensino superior a partir das trajetórias acadêmicas de alunos com deficiência de uma instituição federal de ensino

BELO HORIZONTE
2026

Fernanda Costa Silva

“EU SEI COMO A VIDA UNIVERSITÁRIA É BOÊMIA... SE EU NÃO TÔ INDO É PORQUE NÃO TÃO ME CHAMANDO PRA IR JUNTO”: cultura estigmatizante e ensino superior a partir das trajetórias acadêmicas de alunos com deficiência de uma instituição federal de ensino

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Meire Vilela

BELO HORIZONTE
2026

301
S586e
2026

Silva, Fernanda Costa .

"Eu sei como a vida universitária é boêmia ... se eu não tô indo é porque não tão me chamando pra ir junto" [recurso eletrônico] : cultura estigmatizante e ensino superior a partir das trajetórias acadêmicas de alunos com deficiência de uma instituição federal de ensino / Fernanda Costa Silva.- 2026.

1 recurso online (257 f. : il.): pdf.

Orientadora: Elaine Meire Vilela.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia.

1. Sociologia – Teses. 2. Ensino superior – Teses. 3 Estudantes – Teses 4. Deficientes - Teses. 5. Estigma (Psicologia social) – Teses. I. Vilela, Elaine Meire. II.Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III.Título.

Ficha catalográfica elaborada por Vilma Carvalho de Souza - Bibliotecária - CRB-6/1390

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAFICH - COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA - SECRETARIA

ATA DE DEFESA DE TESE

Aos 19 (dezenove) dias do mês de fevereiro de 2026 (dois mil e vinte e seis), reuniu-se a Banca Examinadora de Defesa de Tese de Doutorado da discente **Fernanda Costa Silva**, intitulada: "EU SEI COMO A VIDA UNIVERSITÁRIA É BOÊMIA. SE EU NÃO TÔ INDO É PORQUE NÃO TÃO ME CHAMANDO": cultura estigmatizante e ensino superior a partir das trajetórias acadêmicas de alunos com deficiência de uma instituição federal de ensino. A banca foi composta pelos(as) professores(as) doutores(as): Elaine Meire Vilela - Orientadora (DSO/UFMG), Eugenia Doria Viana Cerqueira (DSO/UFMG), Fernanda Flavia Cockell Silva (DSO/UFMG), Luciana Alves Drumond Almeida (TJMG) e Maria Nivalda de Carvalho Freitas (UFSJ). Procedeu-se a arguição, finda a qual os membros da Banca Examinadora reuniram-se para deliberar, decidindo por unanimidade pela:

Aprovação da Defesa **(X)**

Reprovação da Defesa **( )**

Belo Horizonte, 19 de fevereiro de 2026.

Assinatura dos membros da banca examinadora:

Documento assinado eletronicamente por **Eugenia Doria Viana Cerqueira, Professora do Magistério Superior**, em 19/02/2026, às 11:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Flávia Cockell Silva, Professor(a)**, em 19/02/2026, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Elaine Meire Vilela, Professora do Magistério Superior**, em 19/02/2026, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Luciana Alves Drumond Almeida, Usuária Externa**, em 19/02/2026, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Maria Nivalda de Carvalho Freitas, Usuário Externo**, em 19/02/2026, às 12:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4958943** e o código CRC **BDD4680C**.

Para Victor *(in memoriam)*,
Com amor e gratidão.

Para Lara,
Com amor.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe e meu pai (*in memoriam*), amor e crença.

A Leonardo, meu companheiro, amor e cumplicidade.

A Déia e Tê, amor e presença.

A João, Raul e Tadeu, amor e lar.

A Letícia e Cristina, pela amizade.

A Profa. Sônia e Profa. Simone, pela confiança.

A Mateus, Jailton e Tamara, pelo apoio e gentileza.

A Profa. Elaine, pelos ensinamentos, dedicação e paciência.

A Renata e Daiane, PPGS, pela delicadeza.

A Profa. Nivalda, Profa. Fernanda, Profa. Luciana e Profa. Eugênia, que muito me ensinaram.

Aos Professores e colegas do PPGS, pela convivência.

Meus mais sinceros agradecimentos aos participantes desta pesquisa, por serem pacientes, atenciosos e profundamente generosos comigo nessa empreitada.

Depois de amanhã serei outro,
A minha vida triunfar-se-á,
Todas as minhas qualidades reais de inteligente, lido e prático
Serão convocadas por um edital…
Mas por um edital de amanhã…
Hoje quero dormir, redigirei amanhã…
Por hoje, qual é o espetáculo que me repetiria a infância?
Mesmo para eu comprar os bilhetes amanhã,
Que depois de amanhã é que está bem o espetáculo…
Antes, não…
Depois de amanhã terei a pose pública que amanhã estudarei.
Depois de amanhã serei finalmente o que hoje não posso nunca ser.
Só depois de amanhã…
Tenho sono como o frio de um cão vadio.
Tenho muito sono.
Amanhã te direi as palavras, ou depois de amanhã…
Sim, talvez só depois de amanhã…
O porvir…
Sim, o porvir…

Álvaro de Campos (Fernando Pessoa)

RESUMO

Este trabalho busca compreender a percepção de estudantes com deficiência de uma instituição superior de ensino quanto à experiência vivenciada ou não de uma cultura estigmatizante no ambiente universitário. Operacionalmente como objetivo secundário, vislumbramos evidenciar as trajetórias de estudantes de graduação com deficiência de uma universidade federal, investigando sua percepção acerca da educação superior como *lócus* ou não de representação da "normalidade". No aporte teórico, adotamos o conceito de estigma no contexto dos Estudos Sociais da Deficiência, que criticam o postulado econômico que requer dos indivíduos contribuição ao meio de produção e ao sistema econômico e utilitário (Hunt, 1966). Nosso trabalho é de natureza qualitativa e a coleta de dados foi realizada por meio de relatos orais de pessoas com deficiência inseridas em cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A amostra foi integrada por estudantes em curso, egressos ou evadidos. Utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturado, com três eixos principais: informações pessoais, informações sobre a trajetória universitária, informações sobre o ensino fundamental e médio em comparação com o ensino superior. As entrevistas foram transcritas e submetidas a Análise Temática de Conteúdo. Como resultados, localizamos diferentes problemáticas envolvendo a vivência acadêmica dos estudantes no ambiente universitário, a saber: existência de barreiras estruturais nos *campi* e barreiras atitudinais quanto à interação social com a comunidade acadêmica; diferentes contextos dessas barreiras se apresentaram a depender do tipo de deficiência; prevalência de ambiente estigmatizante, sobretudo no convívio desses estudantes com docentes e outros colegas, causando àqueles um sentimento de não vivência plena do ambiente. A premissa de que esses estudantes vivenciam uma cultura estigmatizante no ambiente universitário é notória e requer que haja acompanhamento por parte dos gestores para a implementação de medidas que reduzam barreiras e propiciem a sociabilidade da comunidade acadêmica de forma plena.

Palavras-chave: Ensino Superior. Deficiência. Trajetórias Estudantis. Estigma.

ABSTRACT

This study seeks to understand the perception of students with disabilities at a higher education institution regarding their experience, or lack thereof, of a stigmatizing culture in the university environment. Operationally, as a secondary objective, we aim to highlight the trajectories of undergraduate students with disabilities at a federal university, investigating the perception of higher education as a locus, or not, of the representation of "normality." In our theoretical framework, we adopt the concept of stigma within the context of Disability Studies, which criticizes the economic postulate that requires individuals to contribute to the means of production and the economic and utilitarian system (Hunt, 1966). Our work is qualitative in nature, and data collection was carried out through oral accounts from students enrolled in undergraduate courses at the Federal University of Minas Gerais (UFMG). At this time, the sample consisted of students currently enrolled, graduates, or dropouts. A semi-structured interview guide was used, with three main axes: personal information, information about the university trajectory of disabled students, and information about primary and secondary education. The interviews were transcribed and subjected to Thematic Content Analysis. As a result, we identified different problems involving the academic experience of disabled students in the university environment, namely: the existence of structural and attitudinal barriers regarding social interaction with the academic community; different contexts of barriers depending on the type of disability; the prevalence of a stigmatizing environment, especially in the interaction with teachers and other colleagues, causing students with disabilities to feel like they are not fully experiencing the environment. The premise that these students experience a stigmatizing culture in the university environment is evident and requires monitoring by managers to implement measures that reduce barriers and promote the full sociability of the academic community.

Keywords: Higher Education. Disability. Student Trajectories. Stigma.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa com a proporção de pessoas com deficiência por Unidade Federativa (UF), em porcentagem, de acordo com a população da respectiva unidade, Brasil, 2022. 106
Figura 2 - Mapa Temático da análise dos dados 146

Foto 1 - Acesso ao Diretório Acadêmico da Escola de Enfermagem, sem acessibilidade (2019) 234
Foto 2 - Acesso ao Diretório Acadêmico da Escola de Enfermagem, sem acessibilidade(2025) 234
Foto 3 - Passarela elevada entre a Escola de Enfermagem e o acesso ao RU Campus Saúde, sem piso tátil (2019).....235
Foto 4: Passarela elevada entre a Escola de Enfermagem e o acesso ao RU Campus Saúde, sem piso tátil (2025).....235
Foto 5: Acesso principal ao RU Campus Saúde (2019) 236
Foto 6: Acesso principal ao RU do Campus Saúde (2025) 236
Foto 7: Acesso secundário ao RU Campus Saúde (2019) 237
Foto 8: Acesso secundário ao RU Campus Saúde (2025) 237
Foto 9: Vaga reservada para PcD no estacionamento do Campus Saúde, sem rampa para cadeira de rodas (2019). 238
Foto 10: Vaga reservada para PcD no estacionamento do Campus Saúde, sem rampa para cadeira de rodas (2025) 238
Foto 11: Entrada do RU Campus Saúde, com obstáculos (2019) 239
Foto 12: Entrada do RU Campus Saúde, com obstáculos (2025).....239
Foto 13: Um dos acessos à Faculdade de Medicina, rampa íngreme (2019) 240
Foto 14: Um dos acessos à Faculdade de Medicina, rampa íngreme (2025) 240
Foto 15: Acesso à Portaria Principal do Campus Saúde para pedestres, rampa íngreme (2019).....241
Foto 16: Acesso à Portaria Principal dos Campus Saúde para pedestres, rampa íngreme (2025).....241
Foto 17: Circulação/estacionamento do Campus Saúde, com obstáculo (2019) 242
Foto 18: Circulação/estacionamento do Campus Saúde, com obstáculo (2025) 242
Foto 19: Entrada principal e primeira rampa para atravessar a avenida Prof. Mendes Pimentel (principal avenida do campus Pampulha).....243
Foto 20: Proximidades da Reitoria e Praça de Serviços, segunda rampa disponível para atravessar a avenida Prof. Mendes Pimentel (principal avenida do campus Pampulha), distância de 700 metros da primeira rampa. 243
Foto 21: Proximidades da Reitoria, piso com desnível saliente 244
Foto 22: Proximidades da Portaria Principal, fresta na passarela 244
Foto 23: Ligação da avenida principal ao gramado e Escola de Música, com passagem descontinuada 245

Foto 24: Final da ligação da avenida principal ao gramado e Escola de Música, com passagem descontinuada 245
Foto 25: Proximidades do RU Setorial I, com passagem descontinuada.....246
Foto 26: Proximidades do RU Setorial I, com passagem descontinuada.....246
Foto 27: Proximidades do RU Setorial I, com desnível saliente 247
Foto 28: Entrada principal da Escola de Música, com acesso íngreme 248
Foto 29: Portaria da Escola de Música, com desnível na porta.....248
Foto 30: Elevador da Escola de Música, de acessibilidade precária (entrada estreita, sem aviso sonoro e sem braile nos botões) 249
Foto 31: Elevador da Escola de Música, de acessibilidade precária (parte interna)249
Foto 32: Portaria principal da Faculdade de Direito, sem acesso livre à rampa.....250
Foto 33: Acesso principal ao RU da Faculdade de Direito 250
Foto 34: Elevador de acesso ao RU da Faculdade de Direito, com acessibilidade limitada (sem abertura automática de porta, sem aviso sonoro).....251

Gráfico 1- Distribuição da população de 2 anos ou mais de idade, por grupo de idade, segundo existência de deficiência (%), Brasil, 2022. 107
Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo (%) das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupo de idade e existência de deficiência, Brasil, 2022. 108
Gráfico 3 - Proporção de pessoas com e sem deficiência de 25 anos ou mais, por nível de instrução. Brasil, 2022. 109
Gráfico 4 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência. 110
Gráfico 5 - Distribuição dos tipos de deficiência dos alunos ingressantes em 2024 112
Gráfico 6 - Tipos de Deficiência 2025.....148

Quadro 1 - Ações históricas sobre Inclusão no/para o Ensino Superior.....93
Quadro 2 - Participantes da Pesquisa.....147
Quadro 3 - Tipos de barreiras mais observadas nos relatos dos estudantes.....195

Tabela 1 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2013-2023 109
Tabela 2 - Estudantes das IFES segundo modalidade de reserva de vagas (cotas), por região geográfica – 2018..... 111
Tabela 3 - Número de estudantes ingressantes com deficiência, de 2017 a 2022 de graduação. 112
Tabela 4 - Percentual de estudantes com deficiências, por área do conhecimento dos cursos..... 113
Tabela 5 - Ingressantes Pessoas com Deficiência por modalidade de vaga da UFMG – 2018/2025 113
Tabela 6 - Números de alunos com deficiência desligados da UFMG – 2018/2025 117

Tabela 7 - Ingresso de Homens e Mulheres com deficiência nos cursos de graduação da UFMG, 2018-2025.....123
Tabela 8 - Percentual de estudantes com deficiências, por área do conhecimento dos cursos *versus* dados da pesquisa (UFMG) 149

LISTA DE ABREVIATURAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Ensino
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPAPNE	Comissão Permanente de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais
DB	Decibéis
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DRCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
EMI	Desigualdade Efetivamente Mantida
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUMP	Fundação Mendes Pimentel
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICF	*International Classification of Functioning, Disability and Health*
ICIDH	*International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps*
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MMI	Desigualdade Maximamente Mantida

MUDI	Movimento Universitário de Inclusão
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPI	Pretos, pardos e indígenas
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
RU	Restaurante Universitário
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SM	Salário Mínimo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILS	Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UPIAS	*Union of the Physically Impaired Against Segregation*
WG	*Washington Group*
WG-ES	*Washington Group Extended Set on Functioning*
WG-SS	*Washington Group Short Set on Functioning*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 ANTECEDENTES SOCIOLÓGICOS SOBRE ESTIGMA E DEFICIÊNCIA 26

2.1 Estigma e Interação Social sob a lente goffmaniana: o pioneirismo e a crítica subjacente 27

2.2 Estudos da Deficiência 39

2.3 Paul Hunt e o avanço conceitual do Estigma no contexto da deficiência 48

3 DESIGUALDADE EDUCACIONAL E DEFICIÊNCIA NO BRASIL 56

3.1. Educação: concepções sociológicas 56

3.1.1 Abordagens teóricas e Modelos Analíticos de estudos sobre estratificação. 66

3.2 A construção das desigualdades sociais no Brasil pela lente sociológica 75

3.3 Estratificação educacional: o projeto de educação brasileiro como ponto de inflexão 83

3.4 Visibilidade dos corpos: a inclusão da pessoa com deficiência nos espaços e o incremento regulatório na busca por direitos 88

3.5 A presença das pessoas com deficiência no ensino superior: das barreiras arquitetônicas e atitudinais dos ambientes de ensino aos fatores socioeconômicos de origem familiar 96

4 METODOLOGIA 128

4.1 Caracterização e justificativa da abordagem 128

4.2 Cenário e Amostra 130

4.3 A coleta de dados 132

4.3.1 A UFMG 132

4.3.2 Entrando em campo 135

4.3.3 Aspectos técnicos da coleta 138

4.3.4 Aspectos éticos 141

4.4 Análise dos dados 142

5 DISCUSSÃO E RESULTADOS 147

5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa 147

5.2 Desigualdade Educacional para estudantes com deficiência 156

5.2.1 Contexto Familiar 156

5.2.2 Histórico Escolar 168
5.2.3 Tornar-se estudante universitário 171
5.3 Cultura acadêmica estigmatizante 177
5.3.1 Barreiras estruturais e acessibilidade nos *campi* e unidades 177
5.3.2 Barreiras atitudinais na interação acadêmica 188
5.4 Tipos de Barreiras observadas nos relatos dos Estudantes 195
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 199
REFERÊNCIAS 206
APÊNDICES 230
APÊNDICE A – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido 230
APÊNDICE B – Termo De Ciência de Gravação 232
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista 233
APÊNDICE D – Ambientes externos do *Campus* Saúde da UFMG, comparação entre os anos 2019 e 2025. 234
APÊNDICE E – Ambientes externos do Campus Pampulha (2025) 243
APÊNDICE F – Unidades Acadêmicas 248
ANEXOS 252
ANEXO A - Orientações para atendimento de Pessoas com Deficiência em Unidades Acadêmicas e Administrativas da Universidade Federal de Minas Gerais 252

1 INTRODUÇÃO

Distinguindo os subcampos da sociologia, registramos que este trabalho se vincula à Sociologia da Educação, atrelando como principal interesse nesse subcampo a envergadura da desigualdade educacional do solo brasileiro, em específico, no ensino superior. Nesse ponto, refletimos sobre o que coloca Salata, Bringhenti e Miranda (2025) a respeito das fases escolares. Nelas, para além do desenvolvimento intelectual e de habilidades técnicas, o indivíduo angaria um destino que a ele só será permitido pela obtenção de diploma.

Assim, no modelo de sociedade que nos encontramos, a educação seria responsável por abrir caminhos e expandir as possibilidades de inserção em posições mais favoráveis e de remuneração mais elevada (Salata; Bringhenti; Miranda, 2025). Isso não significa, contudo, que a expansão educacional brasileira vivenciada nas últimas décadas foi capaz de reduzir as desigualdades educacionais no quesito “origem de classe sobre a escolaridade alcançada”, conforme demonstra Salata (2022, p.13). Ora, no caso brasileiro, segundo o mesmo autor, o cenário que se apresenta com a expansão do ensino não é de redução das desigualdades sociais, quando equacionamos classe de origem e resultados educacionais. Além disso, outra constatação é que para permanecerem na mesma posição social de seus pais, os indivíduos, na atualidade, precisam galgar mais anos de estudo (Salata, 2022).

Nesse sentido, destacam-se as pesquisas que acompanham a expansão do ensino superior, dinâmica esta observada em diversos países do ocidente com vistas a compreender se tal expansão se relaciona em alguma medida com a redução das desigualdades educacionais e/ou origem/destino dos indivíduos (Mont'alvão, 2011; Bittar; Bittar, 2012; Lima, 2013; Salata, 2018; Salata; Bringhenti; Miranda, 2025). Trabalhos que incluem raça na análise apontam para uma desvantagem nos anos finais de estudo, ou considerando a ascensão para classes mais altas (Ribeiro, 2006).

Os estudos de Afonso e Matos (2013) e de Souza (2022) nos emitem um alerta sobre o impacto do fator raça no alcance educacional e laboral. Isso porque além dos percalços enfrentados para acesso à educação, fatores como preconceito, racismo estrutural e a manutenção dos privilégios da população branca, minimizam as chances

de negros e pardos tanto na manutenção no ensino quanto no acesso a cargos no mercado de trabalho. Assis *et al.* (2025) também corroboram com esse resultado, reforçando que, para a população preta e parda, os benefícios propiciados por mobilidade educacional são reduzidos em decorrência do racismo estrutural vivenciado por essa população.

No contexto da deficiência, numa tentativa de aproximar nosso entendimento a uma perspectiva sobre grupos minorizados, encontramos o estudo de Becker (2019) que destaca fatores associados à discriminação e condições de saúde como barreiras ao acesso e manutenção à educação e qualificação profissional, causando às pessoas com deficiência desvantagem no mercado de trabalho. No mesmo sentido, Almeida e Vilela (2021) acentuam que as pessoas com deficiência possuem menores probabilidades de trabalho com emprego formal e, nesse caso, maior número de anos escolares não impacta positivamente nesse resultado. Algumas justificativas para esse dado podem ser localizadas nos estudos de Carmo, Gilla e Quitério (2020) e Garcia (2014) que associam a falta de confiança de empregadores quanto a capacidade produtiva das pessoas com deficiência às menores taxas de inserção em postos de trabalho.

Em relação à educação na América Latina, políticas afirmativas de reparação a grupos minorizados, historicamente excluídos do acesso educacional, sobretudo no ensino superior, mostram-se alternativas eficazes para redução das desigualdades educacionais (Stromquist, 2004). Vale destacar que essas alternativas são fruto de lutas sociais na busca por direitos à população colocada à margem dos espaços de ensino (Ibarra, 2022).

Dito isso, é notável que o fenômeno da desigualdade educacional é complexo e multifacetado (Laar; Levin, 2006). Porém, quando analisamos pesquisas voltadas à compreensão, por exemplo, de estereótipos, observamos que, no caso do estudo do estigma, trata-se de um novo desenvolvimento, uma nova extensão de estudos do preconceito, já observado, inclusive, como ameaça para o desempenho das pessoas estigmatizadas (Laar; Levin, 2006; Miller, 2006).

No que diz respeito às desigualdades e em que medida podem estar associadas à exposição de estigmas nos ambientes escolares, notamos uma grande lacuna de análises. Percebe-se, no entanto, que houve nas narrativas sociológicas uma crescente e renovada atenção sobre as trajetórias de vida das pessoas com deficiência (Trammell, 2009; Chatzitheochari; Butler-Rees, 2023). Nesse caso, porém, a deficiência ainda é tratada de maneira monolítica, sem qualquer tipo de compreensão contextual das condições de desigualdades a ela atribuídas. Chatzitheochari e Butler-Rees (2023), por exemplo, atribuem maior consequência à exposição de estigmas quando se observam os diferentes contextos a que são expostas as pessoas com deficiência, a depender do tipo de deficiência que possuem. Este fato, no entanto, é negligenciado nas pesquisas sociológicas, o que torna a literatura escassa para compreender os formatos de estigma que se apresentam a depender do tipo de deficiência de estudantes no ambiente escolar (Chatzitheochari; Butler-Rees, 2023).

No Brasil, Martins *et al.* (2017) apontam que, apesar da temática inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior ser relevante, o panorama de produções científicas é escasso e requer aprofundamento ou continuidade, principalmente, nos ângulos que revestem a integração e a acessibilidade.

No cenário internacional, pesquisas demonstram que diferentes contextos educativos podem expor os indivíduos com deficiência a diferentes níveis de "tratamento estigmatizado" (Jahoda; Knott, 2006). Além do mais, Trammell (2009) alerta que são poucos os instrumentos ou pesquisas projetados para mensurar o grau de estigmatização vivenciado por estudantes com deficiência no ensino superior. No entanto, há o reconhecimento na academia de que estudos qualitativos possibilitam assentir, em situações diversas, as consequências do estigma no percurso acadêmico de estudantes com deficiência.

Diferentes trabalhos já demonstraram, ainda, que a deficiência é importante fator no processo de adaptação do aluno no ensino superior e estudantes que apresentam alguma deficiência tendem a abandonar seu curso mais do que os colegas sem deficiência (Wolanin; Steele, 2004, Adams; Proctor, 2010). Na conjuntura socioeconômica, Knox (2023) salienta que estudantes com deficiência necessitam de

maiores recursos das instituições, com vistas a possibilitarem a permanência deles no ensino superior. Trammell (2009) alerta também que, no meio universitário, mesmo que o esperado seja estudantes mais independentes e adeptos ao automonitoramento, assumir que estes estudantes estarão prontos para lidar com as trocas sociais complexas que envolvem a deficiência é uma premissa totalmente equivocada e até mesmo discriminatória. Universitários com deficiência já não possuem a mesma ingenuidade juvenil, sendo que qualquer violação aos seus direitos, ou atos discriminatórios e excludentes são prontamente percebidos e este fato, de acordo com Trammell (2009), aumenta a vulnerabilidade desses estudantes aos estigmas reais e/ou percebidos.

Dito isso, na intenção de assimilar a relação entre deficiência, estigma e desigualdades educacionais no ensino superior, apresentamos como objetivo principal desta tese compreender a percepção de discentes com deficiência inseridos em uma instituição superior quanto à experiência vivenciada ou não de uma cultura estigmatizante no ambiente universitário. Por cultura estigmatizante, compreendemos como ambientes que apresentam barreiras que podem atuar como significativas para processos de exclusão ou não integração das pessoas. Trata-se de uma cultura em que a situação do indivíduo é estereotipada em decorrência de estigmas a ele atrelados (Sousa; Massette, 2024). Aqui, estigmas que se desenvolvem no ambiente do ensino superior vinculados à deficiência. Além disso, vislumbramos evidenciar as trajetórias de estudantes de graduação com deficiência de uma universidade federal, investigando a percepção desses estudantes acerca da educação superior como *lócus* ou não de representação da “normalidade” (Davis, 2013; Baynton, 2013).

Dentro do rol de investigações que localizamos e do aporte teórico que adotamos, nosso ponto de partida se deu sobre as seguintes questões de pesquisa: Quais são as percepções dos estudantes com deficiência de uma instituição federal de ensino superior sobre suas trajetórias no ambiente universitário? É possível perceber, por meio das trajetórias, uma cultura estigmatizante no ambiente pesquisado? No ambiente pesquisado, os formatos de ensino e aprendizagem, a interação social e atendimento aos estudantes com deficiência traduzem aspectos de representação da normalidade?

Ancoramo-nos nos seguintes pressupostos ou “conceitos organizadores”, estipulados a partir da literatura revisada (Becker, 2019; Jahoda; Knott, 2006; Trammell, 2009; Chatzitheochari; Butler-Rees, 2023; Davis, 2013; Baynton, 2013):

- o ambiente acadêmico possui uma cultura estigmatizante que atua como barreira na trajetória acadêmica de estudantes com deficiência;
- o ambiente acadêmico é reprodutor das desigualdades educacionais formatadas a partir da não adequação dos corpos, marginalizando estudantes com deficiência em processos guiados por aspectos da normalidade.

Nesta tese, por barreira, assimilamos o que consta no Estatuto da pessoa com deficiência “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa” (Brasil, 2025, p. 10). Ainda no Estatuto, encontramos a definição para acessibilidade:

> possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo (Brasil, 2025, p.10).

Em termos metodológicos, a proposta é de natureza qualitativa e se caracteriza como interpretativa. A coleta de dados foi realizada por meio de relatos orais de pessoas com deficiência inseridas em cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Neste momento, a amostra foi integrada por estudantes com deficiência em curso, egressos ou evadidos. À vista disso, esta pesquisa não engloba representatividade amostral em termos do universo de estudantes com deficiência da universidade, mas explora qualitativamente os dispositivos presentes no cotidiano desses alunos no decorrer de suas trajetórias acadêmicas.

Como se espera de uma tese, aqui projetamos como contribuição suprir, mesmo que singelamente, a percebida lacuna de estudos sob o ponto de vista de estudantes com deficiência no ensino superior, relacionando estigma e desigualdades educacionais. Nesse intento, nossa pretensão também se voltou ao estudo dos aspectos culturais de desigualdade que circundam os estudantes com deficiência no ambiente universitário, correlacionando-se, portanto, à Linha de Pesquisa “Espaços e sociedades: desigualdades urbanas e ambientais”.

O desejo especial de realizar minha pesquisa de Doutorado com estudantes da UFMG se deu a partir da minha trajetória laboral na instituição. Inserida como servidora técnico-administrativa desde o ano de 2008 na UFMG, pude observar o quanto o ambiente foi se modificando, principalmente a partir da promulgação da Lei nº 12.711/2012, recentemente reformulada pela Lei nº 14.723/2023. Com o ingresso cada vez mais constante do público alvo da Lei, notei que minha unidade de trabalho passou a ser constantemente desafiada ao reconhecimento da presença de estudantes cujas demandas, por vezes, tratavam apenas de quesitos necessários para que os mesmos tivessem condições de permanência no ensino superior. Foi então que passei a compreender a dinâmica social excludente do ambiente universitário e reconhecer a universidade como um local cujo acesso era majoritariamente composto por alunos brancos de classes média e alta, mas que vem se transformando, e a medida que se transforma há uma tensão para se reorganizar. Além disso, deparava-me pouco com pessoas com deficiência e este fato, tampouco, era problematizado em meu ambiente de trabalho. Muitos foram os desafios institucionais ligados ao aumento do ingresso de estudantes com deficiência na universidade, uma vez que grande parte de seus espaços físicos não estavam (e muitos ainda não estão) adaptados para a garantia da autonomia e da locomoção plena por esses estudantes. Ou seja, foi necessário iniciar um movimento de adaptação de acessibilidade em muitos espaços que permitissem aos estudantes usufruírem dos locais e serviços oferecidos pela instituição.

Do mesmo modo, foi possível observar como a comunidade acadêmica estava despreparada para o aumento da interação com estudantes cujas diversidades de corpos desafiavam a desenvoltura acadêmica pronta para atender sujeitos enquadrados numa normatividade social. Em outros termos, professores e gestores precisaram ampliar sua percepção acerca da necessidade de proporcionar ensino e serviços a todos os estudantes que ali ingressavam, de maneira que contemplassem as especificidades do público estudantil e a diversidade de seus corpos. Inicialmente, no ano de 2018, projetei junto a minha chefia a iniciativa de extensão “Ação Multiplicadora: uma proposta de inclusão social e acessibilidade no *Campus* Saúde da UFMG”. O projeto proporcionava à comunidade acadêmica aproximação com a temática da inclusão social e acessibilidade, por meio de eventos culturais, acadêmicos e produção intelectual. Em 2019, ingressei no Mestrado em

Administração e pude aprofundar meus conhecimentos a respeito do processo de implementação da Lei de Cotas na UFMG e, em seguida, no ano de 2022, ingressei no Doutorado em Sociologia, desenvolvendo a presente pesquisa, interessada na trajetória desse público.

Ao longo da pesquisa, me deparei com uma reflexão crítica a meu ver justa e recorrente entre estudantes que questionavam os interesses e aplicações práticas mais imediatas das variadas pesquisas científicas sobre a deficiência. Marcou-me em especial uma aluna que, cansada de responder a questionários de pesquisa sobre deficiência, enquetes que a enxergavam mais uma vez através de sua deficiência, entendia tais pesquisas como meio interessante para o pesquisador alcançar um título acadêmico, carregado do prestígio e das vantagens econômicas conhecidas. No entanto, não se via qualquer retorno concreto para os próprios estudados, para o público-alvo das pesquisas: os questionários não mostravam efeitos visíveis sobre a realidade. Mencionamos mais acima a morosidade institucional em acolher de fato as pessoas física ou intelectualmente estigmatizadas em suas especificidades e necessidades particulares. Assumimos aqui os limites da nossa tese (ou de uma tese qualquer) para uma transformação efetiva do meio universitário (para não dizer do nosso mundo *tout court*), reconhecidamente mal adequado para pessoas não-"normais". Sequer desenvolvemos aqui um projeto de pesquisa "aplicada" (Pereira, 2019), com propostas de intervenção direta sobre a realidade. Contudo, acreditamos, em coro com Calavia Saèz, que uma "tese na prateleira não é inútil" (2013, p. 89). É improvável que uma pesquisa individual traga mudanças substantivas, mesmo se pensarmos unicamente no debate de um campo científico muito restrito. Esperamos que o engajamento do nosso trabalho seja visto em meio a um projeto amplo de exercício da especulação científica como atividade (antes ou depois) em si transformadora. Ao contrário, sem a humilde e ainda que insuficiente ampliação intelectual, mais presos estaremos a um circuito de repetições da normalidade, de uma corponormatividade que nos é imposta.

Dando seguimento, com o intuito de aprofundar essas e outras questões sobre o ingresso e, principalmente, a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, esta tese segue estruturada com dois capítulos teóricos, um capítulo

metodológico, um capítulo destinado à discussão e resultados e, por fim, as considerações finais.

O primeiro capítulo teórico, intitulado “Antecedentes Sociológicos sobre Estigma e Deficiência”, traz as contribuições dos autores Erving Goffman e Paul Hunt sobre o estigma, situando o conceito na perspectiva da deficiência. O capítulo segue apresentando o termo dentro do pensamento goffmaniano, além de outras noções necessárias à compreensão do contexto social dentro do qual o estigma se desenvolve, como interação social, contatos mistos, sociedade socialmente constituída e normalidade. Goffman, em sua obra, enfatiza a distinção entre “estigmatizados” e “normais” sem, no entanto, definir em termos objetivos a normalidade. O estigma seria então colocado a partir de uma noção naturalizada de normalidade, ou uma corponormatividade como um tipo de ponto zero conceitual. Por outro lado, Hunt (1966) rejeita a ideia de normalidade como esse centro gravitacional naturalizado, a partir do qual se definiria a deficiência como divergência. Essa virada, além de empoderar as pessoas com deficiência de uma identidade plena, não pautada nas divergências em relação à normalidade goffmaniana, contribui também para um enquadramento mais direto da sociedade como excludente e promotora de estigmas. Nessa direção, o capítulo busca ainda trazer outros autores que associam o estudo da deficiência à crítica à normalidade (Davis, 2013, Bayton, 2013).

Com o desenrolar da construção do capítulo 2, surge logo um primeiro desconforto, ligado ao uso do termo “normal”, pois conforme dito, ele só se sustenta em oposição à deficiência enquanto divergência, falta, defeito, reforçando um projeto político utilitarista, tributário de uma sociedade racista, heteronormativa e patriarcal. Trata-se de uma palavra que já exprime opressão e diferenciação, hierarquizando indivíduos e expondo situações de poder nas relações. Para sanar esse desconforto, buscamos uma alternativa ao conceito de “normal”, experimentando o uso de “nós estigmais” no decorrer da escrita da tese, fazendo referência ao termo “*them estigmals*”, utilizado por Titchkosky (2014) no estudo da obra de Paul Hunt, justamente para se referir aos indivíduos historicamente ditos “normais”, ou seja, “não estigmatizados”. Numa tradução mais exata do termo, teríamos em português algo como “eles estigmais”. Como não localizamos outros estudos que seguissem essa proposta conceitual e buscando não nos abstrair desse meio estigmatizante, consideramos adaptar a

expressão para “nós estigmais” na redação do presente texto. No entanto, essa alternativa foi cessada, pois consideramos que seu uso exigiria um trabalho de revisão conceitual mais aprofundado, que fugiria do propósito principal desta pesquisa. Com isso, mesmo com o desconforto latente, reproduziremos aqui o termo “normal”. Todavia, buscando afirmá-lo sempre como termo histórico difundido na literatura, o marcaremos sistematicamente com aspas como uma crítica e como uma ênfase à sociedade opressora na qual ainda vivemos. Na literatura, em trabalhos acadêmicos, já encontramos outros usos, que exclui totalmente esse termo, como por exemplo “típico”. Diferentemente da perspectiva que busca apagá-lo, queremos aqui destacar a sua existência e, principalmente, a importância de criticá-lo e atacá-lo.

Na sequência do capítulo 2, apresentamos o avanço conceitual de estigma no contexto da deficiência. Paul Hunt (1966) alavanca a noção de deficiência como problemática social, cujo pioneirismo se junta àqueles que rejeitaram a ideia de normalidade e apresenta o conceito vinculado à interação estigmatizante com os ditos “normais”.

O capítulo 3, intitulado “Desigualdade Educacional e Deficiência no Brasil”, visita concepções sociológicas sobre educação, abordando as desigualdades, sobretudo ligadas à presença das pessoas com deficiência no ensino. Nele, há uma breve recapitulação dos clássicos da sociologia Marx (1996), Weber (2006) e Durkheim (2011), seguida de autores mais contemporâneos que focam nas desigualdades produzidas no ambiente escolar e na reprodução das desigualdades sociais, como Bourdieu (1982; 1989; 2001), Coulon (1995), Bourdieu e Passeron (1992; 2018). Em seguida incluímos, grosso modo, modelos analíticos e correntes que visam contribuir para o estudo das desigualdades educacionais. Adiante, focamos no conceito de classe social e no caso brasileiro com seu histórico colonial propulsor da desigualdade aqui formatada. Nesse ínterim, destacamos alguns marcadores das desigualdades e, na sequência, o projeto de educação no Brasil.

Ainda no terceiro capítulo, destacamos a visibilidade dos corpos como uma construção sociocultural. Além disso, apontamos as normativas historicamente implementadas na busca pelos direitos das pessoas com deficiência e integramos ao

capítulo dados estatísticos sobre o ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior, realçando as informações relativas à Universidade Federal de Minas Gerais.

O capítulo metodológico, capítulo 4, apresenta o percurso adotado para coleta e análise dos dados, com a descrição do *lócus* da pesquisa, além dos critérios éticos aqui adotados. No nosso plano metodológico, decidimos por coletar os dados por meio de entrevistas com a abordagem Relatos Orais, modalidade Depoimento Pessoal (Kosminsky; 1986; Rigotto, 1998; Shikida, 2005), com vistas a nos concentrar nas trajetórias dos estudantes com deficiência, delimitando o lapso temporal das suas vivências. Realizamos 16 entrevistas e o material foi submetido à Análise Temática de Conteúdo (Braun; Clarke, 2006). Esta estratégia de análise foi por nós avaliada como a mais pertinente, considerando sua flexibilidade e liberdade teórica para trabalhar com os dados. Ao mesmo tempo, foi possível detalhar nosso processo de entrelaçamento entre dados e aporte teórico.

No capítulo 5, destinado à apresentação de resultados, apresentamos nossos achados, que podem ser resumidos como: há uma diferenciação do ambiente escolar do ensino médio e fundamental em comparação ao ensino superior percebida pelos estudantes. No quesito interação, notamos que na universidade, esses estudantes concretizam muitos laços de amizade, ao contrário dos anos escolares anteriores. A condição socioeconômica desses estudantes não foi discutida, mas em alguns relatos percebemos sua interferência na trajetória dos mesmos. Em relação aos estigmas contextualizados, notamos que a depender do tipo de deficiência, as barreiras vão se modificando e, por vezes, ganhando novas roupagens. No ensino superior, esses estudantes são mais engajados e militantes das causas de inclusão de grupos minorizados no âmbito da UFMG. O que não significou, por outro lado, que os gestores têm se apresentado completamente para o atendimento de quesitos necessários ao pleno desenvolvimento, permanência e acesso dos estudantes com deficiência aos ambientes e serviços da UFMG.

Por fim, nas considerações finais, chegamos no limite da nossa jornada de investigação do objeto de estudo, com a síntese do que apresentamos ao longo dos capítulos, a exposição de delimitadas reflexões, bem como a apresentação de propostas para futuras pesquisas.

2 ANTECEDENTES SOCIOLÓGICOS SOBRE ESTIGMA E DEFICIÊNCIA

Quando o conceito de Estigma foi pensado como alternativa teórica para estudar as trajetórias de discentes universitários, o primeiro ímpeto foi abarcar integralmente a perspectiva dada por Erving Goffman[1] (2019), sociólogo canadense que firmou sua trajetória acadêmica na Escola de Chicago. Goffman detém reconhecimento acadêmico por suas pesquisas e suas obras, estas consideradas como um legado para a academia no que se refere a pesquisa microssociológica.

Com o aprofundar das pesquisas bibliográficas e contato com trabalhos que direcionam foco especificamente para o contexto da deficiência, esse panorama foi se ampliando. Ou seja, houve a necessidade de alocar o conceito de Estigma sob a perspectiva social da deficiência, pois para estudiosos da temática, estigma dentro do conceito goffmaniano carrega a conotação biomédica, sem integrar a deficiência enquanto problemática social (Shakespeare; Watson, 1997; Brune, 2014; Ferrante, 2020). Além disso, considera-se que Goffman (2019) faz uso de termos pejorativos, que foram sendo arraigados cognitivamente ao se referir às pessoas com deficiência, o que trataremos no decorrer do capítulo.

Quem se apropriou do termo para proceder a outro formato de abordagem científica foi Paul Hunt (1966). Este autor, sociólogo com deficiência física que, em 1972 iniciou um movimento direcionado à reflexão sociológica acerca da exclusão das pessoas com deficiência na sociedade, é considerado o precursor de um debate que viria a se ampliar e a se tornar difundido no bojo dos estudos da deficiência, acarretando mudanças a respeito da compreensão dos cidadãos com deficiência (Diniz, 2007).

Desta forma, este capítulo busca situar os conceitos de estigma e deficiência no âmbito da sociologia. Além disso, busca-se vincular tais conceitos para captar de maneira mais apropriada como se deu a formatação do meio social pela normalidade de forma imperativa, ou seja, como única vertente de integração e identificação do indivíduo ao ambiente social no qual se vincula (Davis, 2013; Bayton, 2013).

---

[1] A obra de Erving Gofmann utilizada neste trabalho é Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada, publicada originalmente em inglês em 1963. No Brasil, a primeira edição foi lançada pela Zahar Editores em 1980. A edição aqui adotada é do ano de 2019, editora LTC.

Inicialmente, destacamos os pressupostos seminais sobre interação social e estigma de Erving Goffman, assim como as teorizações críticas que os circundam. Em seguida, evidenciamos a guinada conceitual da noção de estigma no cerne dos estudos da deficiência sob a perspectiva social. Destaca-se, ainda em justificativa à escolha do conceito de estigma para esta pesquisa, que o mesmo se adequa aos estudos direcionados "às minorias sociais, ou seja, aqueles indivíduos ou grupos sociais que por questões étnicas, raciais, de gênero, de classe social, por questões geracionais, mas principalmente de saúde, são desvalorizados socialmente." (Pagliarini; Fiori, 2018, p.55).

2.1 Estigma e Interação Social sob a lente goffmaniana: o pioneirismo e a crítica subjacente

Erving Goffman, sociólogo cujas bases teórico-metodológicas se fundaram na Escola de Chicago, engajou-se em suas pesquisas tendo o interacionismo simbólico como pano de fundo para o estudo dos fatos sociais que lhe interessavam. Seus antecedentes teóricos se deram em parte do posicionamento weberiano, mas principalmente, a partir do pensamento de Georg Simmel (Nappi, 2013). Os principais pensadores sociólogos da Escola de Chicago pretendiam, conforme destacou Becker (1996, p. 186), contrapor as noções recorrentemente postas e sistematicamente transmitidas de "organização social" e "estrutura social", termos periodicamente determinísticos reificados por pensadores de outras universidades.

Desse modo, em Chicago, a compreensão de organização social se apresentava como um amontoado de pessoas fazendo coisas em comum, de maneira muito semelhante e por determinado tempo. Esse era o direcionamento teórico-metodológico, essa interação social que congrega um amontoado de fazeres semelhantes. Nas palavras de Becker (1996, p. 186):

> Portanto, o que nos interessava eram os modos de interação, especialmente as interações repetitivas das pessoas, modos estes que permanecem os mesmos dias após dia, semana após semana. Às vezes, esses modos de agir se alteram substancialmente, devido a uma revolução ou desastre natural, mas, outras vezes, a mudança se dá muito lentamente, à medida que as circunstâncias se modificam.

Na concepção de Martins (2013), o legado do Departamento de Sociologia de Chicago para constituir o interacionismo simbólico foi algo que se passou adiante por meio de

gerações de intelectuais que, apesar de suas diferenças, compartilhavam um estilo sociológico inaugurado na Escola por meio de trabalhos exaustivos que foram se formatando na intenção de compreender as ações humanas de maneira minuciosa. Tratava-se de formatos teórico-metodológicos voltados para a atividade dos indivíduos e a criatividade destes no meio social, bem como dimensão autorreflexiva e formatos interpretativos que apresentam à medida que esses indivíduos se deparam com os processos de interação, pressupostos estes que hoje estão ativamente presentes nas ciências sociais contemporâneas.

Inserido nesse esteio intelectual que se manifestava como alternativa ao funcionalismo parsoniano é que se destacou Erving Goffman e suas pesquisas orientadas para a análise das interações cotidianas dos indivíduos inseridos na vida social e engajados no desempenho de seus papéis e na projeção de suas imagens para os outros indivíduos do seu meio. Aqui, o olhar goffmaniano abdica-se da estrutura social, deixando-a planar de forma secundária nesse processo de compreensão e desenrolar do meio (Martins, 2013).

No quadro da microssociologia de Erving Goffman, passou-se a ter possibilidade de investigar situações interacionais, delimitadas espacialmente, por meio da reconstrução histórica com centralidade no *lócus* da interação, cujos instrumentos de coleta consistiam na observação em formato etnográfico (Santos, 2009; Aguiar, Carvalho, Rohleder, 2021).

A definição de interação face a face é apresentada por Goffman (1985, p.23) como:

> a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata. Uma interação pode ser definida como toda interação que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos, uns se encontram na presença imediata de outros.

Goffman (1985) destaca que o termo “encontro” também se torna apropriado para essa interação entre indivíduos, sendo que a convivência no mundo requer das pessoas encontros sociais que, em resumo, tratam de uma interação que pode ocorrer face a face ou por meio de contatos mediados pela participação de outros indivíduos. No processo de interação, os indivíduos se expressam para si próprios e, concomitantemente, provocam impressões nos indivíduos observadores, sendo

capazes de influenciarem, em certa medida, a maneira pela qual esses observadores os concebem, na tentativa de manobrar a impressão neles produzida (Goffman, 1985).

Munido dessa lógica, Goffman (2011) vai apresentar as interações como “representações teatrais”, destacando a evolução dos atores dentro do que qualifica como “cenário”, no qual se inserem com o uso de “máscaras” e por meio de uma arquitetura que se faz indispensável para cumprirem determinado papel. Nessa dinâmica, para integrar as situações sociais de maneira racional, o ator deve seguir ritos que são expressos de forma simbólica e por meio da sua desenvoltura gestual. São essas as condições de manutenção da fluidez da interação de forma que seja sustentada a identidade e mantida ou reestruturada a “fachada” desse ator. A fachada nada mais é do que o valor social positivo reivindicado pelos indivíduos a si mesmos na ocasião da interação em que apresentam, de forma verbalizada ou não, suas opiniões acerca do cenário situacional induzido pela interação. Em outros termos, a fachada é a apresentação do indivíduo com traços sociais aprovados coletivamente (Goffman, 2011).

O termo “ator” é utilizado por Goffman para denotar sua representação ao desempenhar um papel que, de forma intencional ou não, pratica a manipulação em detrimento das circunstâncias de determinada situação ou ações de quem, com esse ator, interage (Goffman, 1985; Ferreira, 2017). Distingue-se, portanto, o uso do termo ator com o termo “indivíduo”, este compreendido como integrante de um meio constituído de similaridades e que não se apresenta com uma identidade garantida (Ferreira, 2017).

Na dinâmica da interação, os indivíduos, ao se apresentarem perante outros indivíduos, passam a incorporar aquilo que é social e oficialmente reconhecido no tocante a valores e comportamentos. Sustenta-se a partir desse ritual de socialização, a idealização do “eu” (não consciente), dotado de ajustes e moldes que irão atender as expectativas de um modelo constituído de características socialmente reconhecidas (Goffman, 1985).

Para Goffman (2011, p.49), “a natureza humana universal não é uma coisa muito humana. Ao adquiri-la, a pessoa se torna uma espécie de construto, criada não a partir

de propensões psíquicas internas, mas de regras morais que são carimbadas nela externamente.” Dentro dessa lógica, Goffman (2019) trabalha o conceito de Estigma que se institui nas situações em que determinados indivíduos são reconhecidos como “inabilitados” para a aceitação social plena. O estigma estaria atrelado, nesses termos, a uma possível “marca” que o indivíduo carrega consigo, dentro de uma coerência social de relações e escalas valorativas que faz com que ele seja diferenciado negativamente dos demais indivíduos daquele meio e, devido a isso, aquele indivíduo que porta tal traço se torna periférico e, portanto, objeto de depreciação. Goffman (2019) faz uma distinção entre “normais” e “estigmatizados”, sendo “normal” o indivíduo que não detém traços considerados socialmente negativos.

O termo estigma, para Goffman (2019), denota duas vertentes: 1) aquela em que o traço estigmatizante é imediatamente visível ou perceptível, sem possibilidade de se ocultar, sendo que o indivíduo nessa condição ocupa uma condição de desacreditado; e 2) aquela em que o traço não é facilmente reconhecido, sendo passível de omissão em uma condição de desacreditável. Goffman (2019) menciona três tipos de estigma, sendo o primeiro em decorrência às deficiências físicas, o segundo vinculado às vontades individuais tidas como não naturais (vícios, homossexualidade, desemprego, comportamento político radical, dentre outros) e, por fim, o estigma entrelaçado às raças e religião.

Dentro dessa confluência social, o conceito de estigma se aplica aos pressupostos sociais que colocam determinado indivíduo à margem de uma aceitação social plena (Goffman, 2019). Esses panoramas conceituais são apresentados por Erving Goffman na sua obra Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada, publicada na década de 1960. Em outros termos, Goffman (2019) busca estabelecer uma relação social para o indivíduo estigmatizado em determinado ambiente de convívio que é denominado pelo autor de ambiente normal. Goffman chega a esses parâmetros a partir das problemáticas sociais decorrentes de cenários em que a aceitação de indivíduos, ao desenvolver seus papéis sociais, é dificultada, que tece uma cultura negativa e estigmatizante. Isso leva ao ponto crucial da obra para a compreensão do que é Estigma. Reforçando, para Goffman (2019), há uma diferença na identidade do indivíduo nos processos de interação no que se refere a identidade social virtual e identidade social real.

Estigma, de acordo com Goffman (2019) seria quando, na interação, um indivíduo passa a não ser aceito em determinado meio por portar alguma característica compreendida como diferente do que usualmente circula naquele meio e passa a ser estigmatizado, categorizado e, dessa maneira, passa a deter ali a sua identidade social virtual.

Em termos teóricos, identidade social virtual diz respeito, então, quando se cria uma expectativa em torno de características que se deseja encontrar em determinado indivíduo por outro indivíduo no processo de interação e, por outro lado, estaria a identidade social real, cujo resultado se aplica às características reais que aquele indivíduo possui, de modo que, quando há interpretações divergentes sobre essas identidades, surge o estigma (Goffman, 2019).

Ou seja, aqueles indivíduos que possuírem qualquer atributo que os coloquem na situação de "desviantes" do ambiente socialmente estabelecido serão compreendidos como inabilitados e condenados ao "descrédito e isolamento" (Puppin, 1999, p. 247), lembrando que por aceitação social, compreende-se o processo de aproximação dos indivíduos ao conjunto de normas socialmente estabelecidas (Puppin, 1999).

Crocker e Garcia (2008) apontam que a interação entre pessoas estigmatizadas com as não estigmatizadas pode ocasionar uma série de desconfortos, iniciando pelo medo de ambos de serem desvalorizados. Ademais, tal interação gera insegurança a respeito de estar errado, ou de ser acusado e até mesmo inferiorizado em determinada circunstância dessa interação. De acordo com Crocker e Garcia (2008) trata-se de inquietações relacionadas ao ego e, nesse ponto, são incorporadas como experiências dolorosas que podem afetar a autoestima dos indivíduos, mas podem também não representar perigos reais de bem-estar.

Por outro lado, Nizet e Rigaux (2016) definem que nos contatos mistos há o risco de que a interação entre “normais” (não estigmatizados) e “estigmatizados” seja evitada em decorrência da tensão gerada ou para controlar as impressões do outro. Nessa conjuntura de interação, compreendida pelos indivíduos como uma interação dificultada, Nizet e Rigaux (2016) sustentam que:

> os estigmatizados podem, juntamente com outros que partilham do mesmo atributo, formar uma comunidade, que tentará fazer admitir uma contradefinição de sua identidade (como pessoa plenamente humana); sob o risco de que, aos olhos dos normais, a própria existência dessa comunidade e *a fortiori* sua militância em fazer aceitar o estigma reafirmem a diferença que se busca reduzir.

Para Mendes e Venosa (2021, p.84), as pessoas enquadradas de forma negativa "são estigmatizadas e sofrem com vários tipos de discriminações ao longo de suas trajetórias pessoais e sociais, experimentando a alteridade de formas dolorosas, angustiantes e, muitas vezes, solitárias." Dentro desse preceito, relacionando a interação entre "normais" e estigmatizados, Goffman (2019) esclarece que, quando há o encontro, em especial, quando há conversação entre um indivíduo "normal" e um indivíduo estigmatizado, há a ocorrência de uma cena fundamental para a sociologia, já que nessa interação ambos os lados se defrontam de forma direta com as causas e os efeitos do estigma. Trata-se, ainda, de um processo de interação em que o estigmatizado poderá perceber sua insegurança decorrente do modo como o indivíduo "normal" o identifica e o recebe.

No processo de interação social, a construção de estigmas se apresenta como principal fator que marca os indivíduos e, assim, constrói fronteiras para a ocorrência das relações. O interesse sociológico pela interação em que o estigma se apresenta é condensado nesse contato denominado "misto", cujas situações relacionais predispostas decorrem entre o estigmatizado e o não estigmatizado ("normais") (Dutra, 2022; Lara, 2019). Ferrante (2020) enfatiza, no entanto, que na obra de Erving Goffman não localizamos exemplificações que poderiam caracterizar esses encontros mistos, o que pode ser traduzido como uma inabilidade de percepção de Goffman (2019) acerca do real traço que envolve essa interação para, principalmente, quem detém o estigma vinculado à deficiência. Ou seja, Goffman (2019) não considera que na interação "mista", os relacionamentos são pautados por sentimentos como "proteção, superioridade, distância e repulsa" (FERRANTE, 2020, p. 08, tradução nossa). Para Ferrante (2020), o encontro misto é permeado por uma lente social que associa a pessoa com deficiência à passividade, obediência e amargura e faz com que essa interação não seja, então, natural. A interação, nessa situação, torna-se automaticamente estigmatizada.

Martins (2011) nos expõe uma narrativa, esclarecendo que o encontro misto acarreta autopercepções depreciativas nas pessoas com deficiência e, por outro lado, salienta que tais percepções são reais a partir do momento em que a sociedade é socialmente constituída e que enxerga a pessoa com deficiência como um indivíduo que tem a vida inviabilizada, triste, com limitações e improdutiva. Por outro lado, Martins (2011) apresenta a percepção dos indivíduos com deficiência física que relatam incômodo com esse tipo de interação, pois os mesmos detêm consciência de que são atitudes preconceituosas manifestas de maneira imperativa e gradual.

Trata-se de situações aversivas e que causam extremo desconforto aos indivíduos com deficiência física, já que na maioria dessas interações, há uma predisposição assistencialista ao lidar com esses corpos passíveis de estigma (MARTINS, 2011). Esse desconforto pode se tratar de uma via de mão dupla, mesmo que haja perspectivas e intensidades diferentes, o que Goffman (2019, p.41) chama atenção e discute denominando como “carreira moral”. Carreira moral para Goffman (2019) apresenta duas fases no indivíduo: uma fase seria quando o indivíduo estigmatizado apreende e incorpora o meio social pela lente “dos normais”, adquirindo as mesmas crenças da sociedade em geral. A outra fase é quando o indivíduo, sabendo que porta algum traço que o coloca na posição de estigmatizado e, com isso, já assimila quais serão as possíveis consequências de possuir esse traço.

Faremos aqui um breve deslocamento para apresentar a noção de sociedade socialmente constituída. Trata-se de um deslocamento com vistas a esclarecer que a temática sob esse ponto de vista é bastante discutida na academia e aqui, traz contribuições para a compreensão do estigma na perspectiva de Goffman (2019). O termo se origina de Berger e Luckman (2005) na obra *A Construção Social da Realidade*, publicada pela primeira vez no ano 1966, na qual os autores, por meio de incursões na sociologia do conhecimento, direcionaram o foco para a realidade da vida cotidiana. Berger e Luckmann (2005) enfatizaram que a vida cotidiana se organiza por meio da vida diária na qual “estou” inserido; trata-se de uma realidade com interpretações do homem em que há de forma subjetiva o sentido para cada um a partir de aspectos que permitem dar coerência ao mundo. Dessa forma, os homens inseridos em sua realidade têm consciência de que a realidade social é ampla e que

não possuem a totalidade do conhecimento de toda sua complexidade, mas que o tem das relações por eles vivenciadas diariamente e que os afetam no cotidiano.

Sob a ótica de Berger e Luckmann (2005), dentre esses inúmeros formatos ou realidades, há para cada um, aquela que se apresenta como a realidade predominante, sendo que esta constitui a naturalidade de atitudes tomadas. Desse modo, a realidade da vida se dispõe ordenadamente por meio de uma objetivação já implementada e que passam a ser significativas para o homem a partir do momento em que ele se torna membro daquela realidade. A apreensão do que se vive diariamente trata-se de uma “realidade ordenada” e “Seus fenômenos acham-se previamente dispostos em padrões que parecerem ser interdependentes da apreensão que deles acho e que se impõem à minha apreensão” (Berger; Luckmann, 2005, p. 38). Como disposto por Goffman (2019), uma das fases da apreensão do estigma na interação se trata da incorporação de vertentes socialmente imbuídas no indivíduo, que assimila e incorpora tal qual lhe é apresentado socialmente.

Retomando ao conceito de estigma, dentro da lógica da interação, Ferrante (2020) acredita que seria necessário pensarmos nessa relação de maneira que se faça uma alusão à figura do olhar social, por meio de princípios sócio-históricos. Ou seja, a deficiência está interligada socialmente como algo indesejável e isso contamina as relações, ocultando a condição humana do indivíduo com deficiência. A deficiência é capaz de quebrar os rituais usualmente utilizados na interação, o que anula todo o restante de atributos pertencentes a esse indivíduo “desacreditado” socialmente.

Ferrante (2020) é categórica ao apresentar essa faceta da interação, destacando que isso acarreta a uma suposição de não humano, ou não pessoa, o que contamina, inclusive, o ambiente familiar, que suspende, desse indivíduo com deficiência, as expectativas normativas socialmente constituídas como o estudo, o trabalho, a constituição de uma família, dentre outros. Consequentemente, mesmo que o indivíduo com deficiência tenha plena consciência de que não deseja cumprir tais finalidades sociais, a ele é imputado o olhar social de que não poderão usufruir de uma vida digna e plena (Ferrante, 2020).

Nesse cenário é que se colocam em dualidade, onde cada lado vai enfrentar causa e efeito do estigma (Puppin, 1999, p. 247). A interação ocasiona também reflexão acerca das situações vivenciadas pelos indivíduos, o que se adiciona às circunstâncias das relações. Desse modo, cada indivíduo, quando se depara com determinada situação, passa a se orientar para agir de maneira conveniente ao que lhe é posto, o cenário goffmaniano, o que pode não significar, necessariamente, que a leitura daquela situação e suas ações estejam corretas (Gastaldo, 2008).

Barker (2010) considera que, apesar de não definir totalmente suas situações psicológicas, o estigma impacta de maneira significativa a vida das pessoas com deficiência. Ou seja, a expectativa de experienciar novas situações estigmatizantes coloca as pessoas com deficiência em uma fronteira sociopsicológica. Para Reis, Araújo e Glat (2019) ao mesmo tempo em que as vozes das pessoas com deficiência identificam sua autopercepção desse cenário social que vai lhes atribuindo rótulos e estigmas, por outro lado, se percebem manifestações de resiliência e processos de ressignificação da autoimagem. Para Hunt (1966) não se trata de resiliência, mas sim de uma resignação proveitosa. Ou seja, as pessoas com deficiência captam as possibilidades e com elas se adequam, ou passam a se encaixar em uma normalidade que lhes é imposta com o intuito de participarem mais plenamente da vida cotidiana.

Mesmo que autores façam uso do conceito de estigma para explicar situações de pesquisa com foco na deficiência, considera-se que dentro da perspectiva goffmaniana, estigma detém problemáticas conceituais a partir do momento em que reforça padrões sociais compreendidos como “normais” dentro de um sistema de reprodução e, assim, não contempla a deficiência enquanto situação de exclusão. Nesse sentido, trata-se de uma proposta que pode ser formatada com vistas a avançar na discussão que envolve o conceito. (Shakespeare; Watson, 1997; Brune, 2014; Ferrante, 2020). Nos estudos sociais da deficiência, considera-se a abordagem goffmaniana carregada de compreensões desumanizadas no que diz respeito às experiências e vivências das pessoas com deficiência (Ferrante, 2020).

Goffman faz uso de termos e expressões hoje considerados depreciativos, mas que na época já causava desconforto à população com deficiência (Ferrante, 2020). Além disso, para esclarecer quesitos de percepção acerca do arraigamento sociocultural

dos indivíduos, Goffman (2019) vai predispor, igualmente, de uma cognição difundida pela normalidade e aponta, inclusive, possibilidades de convivência harmoniosa ou podemos dizer que o autor adota uma postura leniente para expor os contextos em que o estigma ocorre. Em uma dessas passagens:

> Os normais não têm, na realidade, nenhuma intenção maldosa; quando o fazem é porque não conhecem bem a situação. Deveriam, portanto, ser ajudados, com tato, a agir delicadamente. Observações indelicadas de menosprezo e de desdém não devem ser respondidas na mesma moeda. O indivíduo estigmatizado deve não prestar atenção a elas ou, então, fazer o esforço no sentido de uma reeducação complacente do normal, mostrando-lhe, ponto a ponto, suavemente, com delicadeza, que, a despeito das aparências, é, no fundo, um ser humano completo (Goffman, 2019, p. 127).

Para Goffman (2019, p. 127-128, grifo nosso), o indivíduo "normal" emana da sociedade e deve ser ajudado pelos estigmatizados, pois, com isso, estariam ajudando a situação social como um todo no esforço de conscientizar para diminuir tensões na interação. Em outras palavras, Goffman (2019) coloca que "os normais" não possuem intenções maldosas quando interage com algum indivíduo com deficiência, e quando o são é porque não tem conhecimento da situação. E continua: "Nessas circunstâncias, o indivíduo estigmatizado pode, por exemplo, tentar "quebrar o gelo", referindo-se explicitamente ao seu <u>defeito</u> de um modo que mostre que ele está livre, que pode vencer suas dificuldades facilmente". Além do mais, é perceptível como Goffman (2019) faz uso constante de termos que colocam as pessoas com deficiência em desvantagem social, não adaptado ou não condizente com o que a normalidade apregoa para os indivíduos.

No que diz respeito a influência de Goffman para os estudos da deficiência, Titchkosky (2014) destaca dois aspectos. O primeiro se dirige ao postulamento da normalidade dentro das teorizações de Goffman como uma frivolidade, um pano de fundo sem que houvesse a necessidade de explorá-la e detalhar os seus formatos de influência no meio social. Ou seja, no texto de Goffman (2019, p.16-17), houve a total falta de interesse para a transmissão da perspectiva da normalidade dentro das interações em que o estigma se apresenta, reduzindo a apenas uma nota de rodapé:

> A noção de "ser humano normal" pode ter sua origem na abordagem médica da humanidade, ou nas tendências das organizações burocráticas em grande escala, como a Nação-Estado, de tratar todos os seus membros como iguais em alguns aspectos. Quaisquer que sejam suas origens, ela parece fornecer a representaão básica por meio da qual os leigos usualmente se concebem. De maneira interessante, parece ter surgido uma convenção na literatura popular segundo a qual uma pessoa de reputação duvidosa proclama o seu

> direito de normalidade citando o fato de ter-se casado e ter filhos e, muito estranho, declarando ter passado o Natal e Ação de Graças com eles. (Goffman, 2019, p.16-17).

Outra questão destacada por Titchkosky (2014) é o foco do estigma enquanto um processo social, intersubjetivo. Aqui, cabe retomar o aspecto do reconhecimento, no qual dentro desse bojo, o sujeito estigmatizado necessitaria do resgate da sua identidade para sua inclusão e aceitação na ordem social, porém dentro do horizonte da normalidade. Desse modo, Titchkosky (2014, p. 16, tradução nossa) sugere que:

> A observação tenaz, até mesmo rude, de Goffman sobre o processo estigmatizante parece incitar seu leitor a entender que todas as pessoas são "culpadas e vítimas", reproduzindo e protegendo a normalidade, organizando assim suas perspectivas sobre pertencimento. Mas, quanto ao significado da forma normal de pertencimento, Goffman diz pouco.

Outrossim, a identidade seria para Goffman uma negociação pulsante, porém inserida no cerne de uma estrutura social patente e estável, cujas desigualdades se formatam permanentemente no meio. Ou seja, falta em Goffman um horizonte que transmita uma transformação social (Love, 2014).

Percebe-se que Goffman (2019) em todo o seu percurso explicativo não transmite ao leitor as característicass sociais que circulam a perenidade dos possíveis “carimbos” fixados nos indivíduos estigmatizados. Pelo contrário, Goffman (2019) já na caracterização de estigma, quando aponta existir três tipologias, insere o termo “abominação” para se referir às deficiências corporais. De acordo com Ferrante (2020), na concepção goffmaniana, o reconhecimento é um ponto central e vitalmente importante para as pessoas com deficiência. Ou seja, ao se expor à interação, uma pessoa estigmatizada permaneceria em um estado de constante ansiedade e, além disso, estariam a todo momento propensos a se adaptarem para provarem que se constituem como seres humanos dentro do meio social (Ferrante, 2020).

Nas palavras de Ferrante (2020, p. 06):

> Dessa forma, o porte da “deficiência” como atributo desqualificante transforma seu protagonista em estereótipo e instaura a exigência de desempenhar o papel de estigmatizado nas situações sociais de sua vida cotidiana. Como recompensa por esta conformidade, a sociedade concederá certos “benefícios secundários” a aqueles que exercem com êxito a função (por exemplo, no caso de “invalidez”, em certos países, segundo a legislação, a concessão de pensões de “invalidez”, o direito à gratuitidade dos transportes públicos ou o acesso preferencial em espaços públicos).

Para Santos (2023), considerando que a “anormalidade” não apenas reafirmou a sua inversão, ou seja, o corpo normal, como também deslocou a medicina como único campo do saber com autoridade para a correção dos corpos via reabilitação. Esse formato de concepção do mundo, atrelado à normalidade, qualificando o corpo como adequado ou não a estabelecerem uma convivência plena no meio só veio a ser confrontado a partir da década de 1960, início do que viria a se tornar os estudos sociais da deficiência, que destacaremos na seção seguinte.

Acrescenta-se que, enquanto estudiosos passavam a questionar e identificar falhas no conceito goffmaniano de estigma, outros procederam adaptações pertinentes de maneira a evoluir juntamente com os estudos da deficiência e, de acordo com Brune (2014, p.3, traduação nossa), “Em vez de ver o trabalho de Goffman como uma monografia obsoleta concluída em 1963”, seria necessário vê-lo “como um projeto que permanece vivo, evoluindo e respondendo com sucesso ao campo em mudança dos estudos sobre deficiência.”

No cenário latinoamericano, o conceito de Estigma goffmaniano é bastante abordado em pesquisas empíricas alinhadas à deficiência. No ambiente escolar, Reis, Araújo e Glat (2019) argumentaram que, no imaginário social, a deficiência ainda se apresenta como sinônimo de incapacidade de aprendizagem, improdutividade, ignorância, dentre outros atributos que condicionam e produzem desigualdades e processos excludentes desses indivíduos dos diversificados espaços da sociedade, em particular, do ambiente escolar. Nessa mesma linha, Farias e Cruz (2019) identificaram que no âmbito escolar, caso a prática pedagógica esteja circunscrita na descrença sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência, perde-se o significado do aprender e os julgamentos e segregações se tornam inerentes àquele ambiente.

Em relação aos procedimentos didático-pedagógicos, Santos e Brito (2019) evidenciaram que didáticas de ensino diferenciadas demonstram potenciais ferramentas para a aprendizagem e fornecem instrumentos que desmistificam estigmas concernentes aos alunos com deficiência.

Ballesteros, Roncancio e Guzmán (2024) demonstraram a relação de como estigma, saúde mental e atitude social implica nas configurações individuais, bem como na rede de apoio primário para pessoas com deficiências psicossociais. Para Molero *et al.* (2013), o efeito negativo do estigma diminui para as pessoas com deficiência na medida em que estas passam a se sentirem engajadas na escolha ou criação de ambientes de apoio.

No raciocínio de Trammell (2006), as consequências que o estigma traz para as pessoas com deficiência são tão danosas quanto qualquer barreira física, pois mesmo sendo uma construção social, o estigma paira na trajetória e passa a deixar a sua marca nesses indivíduos. Por fim, para Magalhães e Ruiz (2011) o significado de estigma, nos termos conceituais de Erving Goffman, ainda requer esforços para investigação no contexto da "educação especial", dentro de uma ótica inclusiva. Em resumo, estigma dentro da conceituação trabalhada por Goffman (2019) não apresenta as nuances que envolvem os indivíduos estigmatizados. Ou seja, considera-se que o estigma é contextualizado pelo meio social, relações de poder e, em parte, trata-se da imposição de julgamento de valor de grupos dominantes (Brown, 2013; Ferrante, 2020).

Assim, as normas são determinantes para impor atributos desejáveis e não desejáveis em que "mudar de um contexto social ou cultural para outro pode mudar tanto as definições quanto as conseguências do estigma". Estigma, nessa circustância, trata-se de uma mobilidade descendente e reside na percepção de que aqueles indivíduos que são estigmatizados ou adquirem algum estigma no decorrer da vida, são rebaixados de posição na hierarquia social (Brown, 2013, p. 149, tradução nossa).

2.2 Estudos da Deficiência

Os estudos acerca do discurso nos permitem direcionar a assimilação dos formatos da linguagem e da ideologia, de como se vinculam e como se afetam de forma recíproca (Cabral, 2008). Dentro dessa lógica, é perceptível ao longo da modernidade como o discurso que envolveu as pessoas com deficiência foi se firmando em torno das práticas médicas, assimilado como modelo biomédico. Com esse formato e fundação, o modelo biomédico inseriu-se na sociedade e, à medida que foi sendo

institucionalizado, fixou-se como justificativa da inadequação dos corpos ao meio social (Diniz, 2007).

Na história da humanidade, lidar com as diferenças dos corpos sempre foi uma condição singular no meio social, ora por medo, ora por veneração (OMOTE, 2004) e, nessa perspectiva, considera-se que lidar com diferenças relacionadas a deficiências físicas mantém essa mesma singularidade, porém nos termos de associação com a incapacidade. Este fato, de acordo com Omote (2004, p. 289), foi sendo construído sócio e culturalmente:

> As mais variadas diferenças receberam os mais variados tratamentos no decorrer dos milênios. Condições que eram alvos de profunda abominação, podendo até levar o seu portador a formas extremas de exclusão ou de eliminação, podem, em outros tempos, tornar-se alvos de afeição e simpatia.

Murta, Felomeno e Fernandes (2014) relatam, por exemplo, que as pessoas surdas não eram integradas socialmente considerando a premissa de que não poderiam aprender e devido a isso, seus direitos legais eram suprimidos, sendo tal realidade vivenciada por um longo período da história da humanidade. Outros variados tipos de deficiência, no decorrer da antiguidade, faziam com que as pessoas que as tivessem fossem consideradas como incapazes e incompetentes (Moura; Lodi; Harrison, 2013).

Por outro lado, quando resgatamos na mitologia os ideais de corpo, a perfeição se concentraria apenas nos deuses, algo que não era tangível a nenhum ser humano e, com isso, o ideal de corpo nunca seria encontrado “neste mundo”, ou seja, no mundo dos humanos (Davis, 2013). Parece-nos pertinente argumentar a respeito do surgimento do conceito de norma ou média, que somente se inseriu nos idiomas europeus em meados do século XIX. O argumento concebido por Davis (2013) apura em dados históricos de estudos estatísticos que, a partir dos cálculos da astronomia, foram incorporadas medições que estabeleceram medidas das características humanas relacionadas a altura e peso, surgindo o que foi denominado de homem médio. O homem médio seria aquele indivíduo dotado de qualidades, beleza e bondade (Davis, 2013).

As pressuposições de homem médio viriam a se incorporar nos argumentos eugênicos de progresso da humanidade. Para Davis (2013, p.3, tradução nossa), “O

conceito de norma, diferentemente do ideal, implica que a maioria da população deve ou deveria de alguma forma fazer parte da norma.” Do mesmo modo:

> A estatística está ligada à eugenia porque o insight central da estatística é a ideia de que uma população pode ser normalizada. Uma consequência importante da ideia da norma é que ela divide a população total em subpopulações padrão e não padrão (Davis, 2013, p.13).

A partir do momento em que a normalidade foi sendo instaurada nos ideais sociais, altera-se a centralidade do *lócus* da fé no mundo, movendo-se de Deus para o ser humano. Seria por meio do ser aperfeiçoado que estaria o progresso e, nesse modo de avaliar o mundo, a anormalidade, em contrapartida, estaria associada ao atraso (Baynton, 2013).

Bayton (2013) apresenta, ainda, que as normas prescrevem o formato da vida em sociedade e, nessa diretriz, nós, inseridos no meio como seres sociais, realizamos o esforço de nos adequarmos para sermos considerados normais. A medição de cada quesito de nossa vida está intrinsecamente vinculada ao nosso cotidiano como, por exemplo, níveis de glicêmicos, peso, altura, inteligência e, dentro desse bojo, as dimensões corporais.

Nessas condições, para entender a construção da normalidade, proposta por Baynton (2013), é necessário apreender que ela se constituiu colocando a pessoa com deficiência como “problema”. Baynton (2013) indica que o conceito possivelmente sempre existiu, já que é inerente ao ser o desejo de se comparar com o outro. De todo modo, a norma não é uma condição humana, ela foi constituída histórica e gradativamente e, a partir da industrialização, deu-se início ao processo social de incapacitação.

Dentro desse panorama, não nos eximindo de remeter à crítica marxiana acerca do capitalismo, bem como não nos eximindo de fazer uma referência à racionalidade instrumental weberiana, apresentamos tais pressupostos de maneira a auxiliar na explicação teórica dos processos sociais excludentes. Ou seja, a sociedade passa a ser formatada por meio de um modelo racional, responsável por ocasionar a alienação acerca do que pode ser a vida coletiva e democrática. Dessa maneira, na formatação da sociedade, de princípios originários do capital, o enredo envolveu

contundentemente e de forma dissimulada uma lógica atrelada à finalidade de legitimação do ordenamento social capitalista, impondo a cada indivíduo a necessidade de desenrolar o seu papel social ou vários papéis sociais, por vezes, vinculados à individualidade, mas que em paradoxo são, na verdade, modelos provenientes dessa própria cultura.

Mesmo que tal lógica seja reconhecida desde tempos mais remotos, a era moderna dotou o capitalismo de poder sobre a vida humana, ou seja, “a ordem econômica capitalista é um imenso cosmos em que o indivíduo já nasce dentro e que para ele, ao menos enquanto indivíduo, se dá como um fato, uma crosta que ele não pode alterar e dentro da qual tem que viver” (Weber, 2004, p.47-48). Dito isso, para compreender a normalidade, podemos seguir por essa lógica da exclusão enquanto totalidade, mas que, por outro lado, detém uma estrutura contraditória, já que ao mesmo tempo em que o próprio capitalismo especializa e homogeneíza elementos produtivos e culturais, em determinadas condições, ele frutificou um universo de diferenciações tensionadas, assim como conflitos sociais.

Assim, a teoria social desenvolvida por Karl Max, o materialismo histórico, é considerada como crucial, também, para a construção do modelo social da deficiência. De acordo com Almeida (2016, p.41) a relação do modelo social com o materialismo histórico “é considerável e evidenciada em quase todas as páginas do relato seminal do modelo social; o qual é impensável sem o materialismo histórico. O materialismo ficou sedimentado no modelo, tornou-se sua base, uma premissa que não precisa ser atualizada.”

No que se refere à participação social das pessoas com deficiência, por exemplo, considerando o corpo humano relacionado materialmente aos meios de produção, a exclusão se daria devido “a inabilidade de um corpo lesado para o trabalho produtivo” (Diniz, 2007) e, nesses termos, a deficiência tornou-se fator de opressão desse modelo. A segregação das pessoas com deficiência da vida social foi se perpetuando como uma perversa e previsível consequência do capitalismo.

Por deficiência compreende-se toda gama de deficiências cognitivas e físicas que, ao longo da nossa história, coloca os indivíduos que as possuem em uma posição

negativa e de desgraça, ocasionando aos portadores de deficiência respostas sociais marginalizadas e estigmatizantes no âmbito de distintos cenários socioeconômicos e culturais. Nesse sentido, a deficiência se torna um elemento de significação socialmente construída (Sajjad, 2023). A pessoa com deficiência, nos termos do Estatuto da Pessoa com Deficiência seria:

> aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2025, p. 9).

Nos estudos da deficiência, ou modelo social da deficiência, via-se a exclusão de pessoas com deficiência em ambientes sociais associada à tragédia ou desastre, permanecendo no âmbito pessoal (Oliver; Sapey, 1999). Trata-se de uma construção social que percorreu as sociedades mas que, na abordagem do modelo social da deficiência, trata-se de uma forma brutal de opressão (Diniz, 2007). No Reino Unido, a partir da década de 1960, foi iniciado um movimento com vistas a consolidar a disciplina de pesquisas no âmbito da sociologia e de políticas acerca da deficiência.

Esse pontapé teórico marcou a academia sendo que, a partir dessa construção, o modelo social da deficiência começou a ser estruturado e a formatar o movimento que viria a atuar como uma forma de resistir ao modelo biomédico (Diniz, 2007). Oliver (1999, p.2) passou a distinguir entre modelo individual e modelo social da deficiência. Oliver (1992) pontuava que não se tratava de um modelo médico, existindo, em vez disso, “um modelo individual de deficiência do qual a medicalização é um componente significativo.”

Nos estudos da deficiência, considera-se que a soberania do modelo biomédico, ou a medicalização da deficiência, vinculava a pessoa com deficiência apenas na perspectiva da lesão e de cuidados ou reabilitação corporal, e vigorou na sociedade por muito tempo (Oliver, 1999; Diniz, 2007). Desse modo, tal modelo foi sustentado na premissa de que a não participação social vivenciada é decorrente exclusivamente da deficiência e decorre das limitações físicas ou perdas psicológicas (Oliver, 1999; Diniz; Barbosa; Santos, 2009). Este modelo demonstrava a restrita apreensão da diversidade e, ao mesmo tempo, marcava a resistência do meio social na aceitação de mudanças estruturais e atitudinais (Maior, 2017). Além disso, pode ser considerado

um empreendimento médico, cuja reabilitação do corpo visa a restauração para atender a “normalidade”, mesmo sem a compreensão do que significa um corpo “normal” (Oliver, 1999).

A guinada conceitual que distinguiu o estudo social da deficiência do modelo biomédico, iniciando as propostas de colocar a deficiência como uma categoria epistêmica, teve seu marco na inauguração da *Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)*, no ano de 1972, no Reino Unido. Tal movimento desencadeou o esclarecimento de que as pessoas com deficiência eram cidadãos oprimidos, isolados e excluídos da participação plena no meio social (Thomas, 2004; Schweik; 2014; Sajjad, 2023). Iniciado por Paul Hunt, esse movimento se muniu de argumentos sociológicos de forma a apresentarem ao meio itelectual uma ruptura conceitual no entorno da narrativa da deficiência (Diniz, 2007).

Com o incremento do modelo social, o modelo biomédico passou a ser questionado sob o princípio de que a deficiência não se limita à esfera pessoal, ou seja, não se trata de responsabilidades pessoais e sim da sociedade por meio da incorporação da diversidade dos corpos, permitindo acesso e inclusão de todos os seus indivíduos (Diniz, 2007; Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p.65). A partir daí, grupos de pessoas com deficiência (sociólogos, historiadores, literários, dentre outros) passam a se organizar com vistas a buscar reconhecimento, deslocando o eixo da problemática para a esfera sociopolítica, sinergizados tanto pelo ativismo por direitos quanto pelo prospecto teórico acadêmico (Ríos *et al.*, 2020).

Oliver (1999, p.3) avalia que o modelo social não nega a problemática da deficiência, mas a associa direta e indiscutivelmente à sociedade. Para o autor:

> Não são as limitações individuais, de qualquer tipo, que são a causa do problema, mas a falha da sociedade em fornecer serviços apropriados e garantir adequadamente que as necessidades das pessoas com deficiência sejam totalmente levadas em consideração em sua organização social.

Com essa lógica, Rios *et al.* (2020, p. 35, traduação nossa) aponta que “a deficiência, como materialidade orgânica, não gera por si só incapacidade. Em vez disso, ela surge quando uma sociedade oprime, exclui e desvaloriza pessoas com deficiência ao ser projetada unicamente de acordo com os parâmetros do corpo saudável ou

normal.” Com o avançar da discussão, primeiramente, apenas no ambiente anglo-saxão, intelectuais passaram a incorporar essa lógica, também, na América Latina, principalmente no Brasil e na Argentina. No que se refere a discussão por mecanismos internacionais, Ríos *et al.* (2020, p. 30, tradução nossa) relata que é possível localizar nos históricos dos quadros regulamentares internacionais os vestígios da luta pelo reconhecimento das pessoas com deficiência e como foi importante para isso, o modelo social da deficiência:

> a história parece ficar mais conhecida com as classificações da Organização Mundial da Saúde sobre deficiência (1980 e 2001), da Convenção Interamericana sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação da Organização dos Estados Americanos (1999) e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (2006).

No ano de 1976, a Organização Mundial da Saúde (OMS), publicou a International *Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*, cujo caráter era experimental com vistas a se apropriar das doenças e suas consequências na vida dos indivíduos. O mecanismo passou por revisões com a finalidade de corrigir fragilidades vinculadas à falta de abordagem social e ambiental e, no ano de 2001, é aprovada pela Assembléia Mundial da Saúde a *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* [Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, CIF] (Farias; Buchalla, 2005). A CIF incorpora componentes do corpo e do social, direcionando-se por meio de uma abordagem biopsicossocial. De acordo com Farias e Buchalla (2005, p. 189), esse modelo permitiu que:

> na avaliação de uma pessoa com deficiência, esse modelo destacasse do biomédico, baseado no diagnóstico etiológico da disfunção, evoluindo para um modelo que incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Nesse modelo cada nível age sobre e sofre a ação dos demais, sendo todos influenciados pelos fatores ambientais.

A partir dos avanços em torno da análise da deficiência no meio social, surge nos estudos da deficiência o termo capaticismo, que denomina a discriminação motivada pela deficiência das pessoas, tornando-se o ingrediente que amplia o processo excludente da sociedade (Gesser; Block; Mello, 2020). De acordo com Martín (2017, p.73, tradução nossa) “O termo capacitismo denota, em geral, uma atitude ou discurso que desvaloriza a deficiência (ableism), em relação à avaliação positiva da integridade corporal (able-bodiedness), que é equiparada a uma suposta condição humana essencial de normalidade.”

Em Amartya Sen (2009) localizamos contribuições teóricas capazes de explicar os contextos econômicos, políticos, sociais e suas consequências ao indivíduo com deficiência. Denominada ‘abordagem das capacidades’, o pensamento de Sen (2009), ao contrário dos pensamentos baseados na utilidade e recursos, pressupõe que a vantagem de cada indivíduo é medida pela sua capacidade de realizar coisas, cujas oportunidades aumentam a medida em que se tem liberdade de escolha daquilo que valoriza. Do mesmo modo, tal liberdade é medida quanto a capacidade de determinar ou escolher o que se quer. A deficiência enquanto fator que impacta nas privações dos indivíduos é subestimada, se considerarmos, por exemplo, que renda não implica em acesso. Ou seja, o indivíduo com deficiência pode ter uma renda alta, mas isso pode não traduzir que este mesmo indivíduo tenha uma “vida boa”, já que as adversidades de inclusão e acesso estão impostas pelo meio social a depender da sua deficiência (Sen, 2009; Almeida, 2019).

Dessa maneira, considera-se que o meio social impõe à pessoa com deficiência prejuízos pela privação de capacidades (Sen, 2009; Nussbaum, 2010). Aqui, o entendimento é que, principalmente na arena política, o trabalho circunde o desenvolvimento das habilidades dos indivíduos: “Os seres humanos são criaturas tais que, providas do suporte educacional e material adequado, podem tornar-se plenamente capazes de suas funções.” (Nussbaum, 2010, p. 31). Ao contrário, as capacidades, quando não nutridas, tornam-se infrutíferas e esvaem-se dos seres humanos.

Sen (2009) esclarece, no entanto, que a abordagem da capacidade é uma abordagem geral, cujo foco se volta para informações acerca das “vantagens” individualizadas, quando avaliadas sob o ponto de vista das oportunidades. Não se trata, conforme enfatiza o autor, de um “*design*” a partir do qual a sociedade deve se organizar. Assim, a abordagem da capacidade “aponta para um foco informacional no julgamento e na comparação de vantagens individuais gerais e não propõe, por si só, nenhuma fórmula específica sobre como essa informação pode ser usada” Sen (2009, p.232).

Dito isso, consideramos, por outro lado, assim como aponta Almeida (2019), que a abordagem das capacidades de Amartya Sen (2009) se relaciona intimamente com a

CIF que, no Brasil, é utilizada para o desenvolvimento das políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência.

Podemos aqui citar, também, conforme visão de Gesser, Block e Mello (2020), que a evolução dos estudos da deficiência parte desses princípios, cujo movimento notório da pauta envolve um processo que passa a romper com o histórico de opressão e vai de encontro às lutas políticas com vistas a garantir a efetividade de direitos e a fomentação da justica social. Os instrumentos legais foram emergindo com vistas a garantir “liberdade” e proteção dos direitos e passaram a se tornar realidade a partir da perspectiva do modelo social da deficiência (Angelucci; Santos; Pedott, 2020).

No cerne dessa evolução, localizam-se as contribuições dos estudos feministas que, de acordo com Diniz (2007), imputaram temáticas para a agenda do modelo social como dor, cuidado, dependência, interdependência. Os estudos feministas foram responsáveis, ainda, por levantar a “bandeira da subjetividade do corpo lesado” (DINIZ, 2007, p. 61). Os estudos feministas, a partir das contribuições da coletânea de Michelle Fine e Adrienne Asch, de 1988 (*Women with Disabilities: Essays in Psychology, Culture, and Politics*), passa a realizar uma crítica plenamente feminista a respeito das questões da deficiência (Thomson, 1994). De acordo com Thomson (1994), a partir deste momento, os estudos feministas passaram a compreender a questão da deficiência como uma problemática de grupos minorizados, um modelo que, tal qual raça e gênero, imputa aos corpos determinados tipos de inadequação socialmente estabelecida.

Shakespeare e Watson (1997) procedem uma análise mais promissora e engajada acerca das contribuições dos estudos feministas no âmbito dos estudos da deficiência, enfatizando que para a sua renovação e continuidade de relevância deve-se manter o modelo social no cerne de um debate mais matizado, baseado em narrativas feministas e pós-modernistas. De todo modo, torna-se necessário ampliar o seu ambiente intelectual, reforçando o debate e ensejar esforços de análises para outras disciplinas e áreas de discussão, e prosseguem “Em vez de colocar energia em argumentos internos, precisamos desafiar a complacência contínua do *establishment* intelectual e vencer a batalha por uma compreensão do modelo social da sociedade e de nossas vidas.” (Shakespeare; Watson, 1997, p. 299, tradução nossa).

A arquitetura acadêmica envolta nas duas áreas de estudos, estudos feministas e estudos da deficiência, na visão de Knoll (2012) foi sendo convergido de formas singulares apontando para uma área de crescente produção “os estudos feministas da deficiência”, que vem ampliando as discussões e permitindo focar nas lacunas existentes em seus campos respectivos. Desse modo, Knoll (2012) avalia que essa área emergente ganha potência para resistir ao essencialismo e passou a permitir o surgimento de novas identidades teórico-metodológicas.

Na Améria Latina, os estudos críticos da deficiência é um campo em expansão que vem avançando para o desenvolvimento da temática e aportando contribuições que passaram a promover a visibilização e a análise do distanciamento existente entre o fazer e a prática (Ferrante, 2020). O avanço vem ocorrendo, por exemplo, nas teorizações acerca da ideologia da normalidade para o estudo da deficiência (Rosato *et al.*, 2009; Ferrante, 2020; González; Rebolledo; Ustilovsky, 2025; Peluso, 2020; França, 2014; Gaudenzi; Ortega, 2016).

Outrossim, deve-se reconhecer que, diferentemente de raça, classe, gênero, e similares, “a deficiência é uma categoria relativamente nova” (Davis, 2013, p. 263, tradução nossa). Sendo que esse empreendimento acadêmico e político que está em construção pode ser considerado um movimento de primeira ou segunda onda.

2.3 Paul Hunt e o avanço conceitual do Estigma no contexto da deficiência

Como já apontado, estigma está relacionado às diferenças lidas como indesejadas pelo meio social, o que pode variar historicamente ou de acordo com o meio que se integra (Brown, 2013; Ferrante, 2020). Nos estudos da deficiência, foi Paul Hunt que alavancou essa compreensão, sendo pioneiro e integrando um grupo de teóricos que rejeitaram a ideia de normalidade e passaram a apresentar o conceito dentro de um entendimento que situam as problemáticas da deficiência dentro da interação com os ditos “normais” (Diniz, 2007; Brown, 2013; Ferrante, 2020).

Hunt foi um jovem ativista que, conforme já apontado, propiciou movimentos importantes acerca da reflexão social da deficiência. Em 1966, Paul Hunt havia

publicado um compilado de escritos intitulado "*Stigma: The Experience of Disability*", no qual utilizou o conceito de estigma, porém sem citar Goffman, para introduzir a perspectiva de doze pessoas com deficiência em seu cotidiano, salientando nessas vivências que os problemas ocasionados aos mesmos se apresentavam a partir da interação com outros indivíduos considerados como "normais" (Ferrante, 2020). Para Schweik (2014), a não referência a Goffman é proposital e um posicionamento político no ativismo Paul Hunt.

A compreensão dada por Hunt (1966) ao conceito de estigma trouxe contribuições significativas para os estudos da deficiência por meio do argumento de que não se trata apenas de uma característica materialmente localizada, mas uma construção social resultante de atitudes e percepções negativas da sociedade no que diz respeito aos indivíduos com deficiência. Em sua obra, há destaques acerca das percepções compreendidas como estigmatizantes de maneira a promover visões inclusivas e positivas da deficiência. Nessa defesa, Hunt (1966) preservou a ideia de empoderamento das pessoas com deficiência nos espaços como forma de promoção e qualificação da consciência social acerca dessas experiências.

Na concepção de Hunt (1966), há uma marca que distingue o posicionamento social das pessoas com deficiência que se trata da forma com que desafiam as relações que desenvolvem com as pessoas comuns. Tais desafios ocorrem por meio de posições intelectuais, políticas, éticas e espirituais inseridas em cinco maneiras distintas de vivência, a saber: i. Ser infeliz, desafiando a crença de que para se ter valor é preciso ter uma boa sorte; ii. Ser inútil, desafiando o propósito de trabalho cotidiano como contribuição única e importante na vida de alguém; iii. Ser diferente, desafiando o proposição de normalidade; iv. Ser oprimido, desafiando as compreensões de enfretamento à opressão e; v. Ser doente, desafiando o status desejado para o corpo (Hunt, 1966).

Ou seja, para Hunt(1966), as pessoas com deficiência desafiam aqueles que se consideram estar numa posição superior, em uma posição que avaliam ser "mais afortunada da vida" ou uma existência totalmente humana na suposição de que a obtenção de determinados bens é algo indispensável para essa existência. E coloca: "Somos sociedade, tanto quanto qualquer pessoa, e não podemos ser considerados

isolados dela.” Pois, a condição de pessoa humana transpassa o status social, transpassa, ainda, o fato de se deter atributos, posses ou, simplesmente, não detê-los. (Hunt, 1966, p.146, tradução nossa).

No que se refere à contribuição econômica, Hunt (1966) critica o sistema econômico que coloca o valor do ser humano no trabalho, com o utilitarismo envolvendo a maioria das pessoas e as fazendo acreditar em um propósito de vida voltado ao mundo produtivo. Em relação a vivência “ser diferente”, Hunt (1966, p. 150, tradução nossa) critica os contextos da normalidade em torno do corpo. Hunt (1966) rejeita, nesse sentido, a ótica tendenciosa da sociedade que estabelece rígidos padrões a serem seguidos, forçando o indivíduo a se moldar aos mesmos. A plenitude de ser humano não pode se reduzir a isso, pois a diferença que se apresenta a esse molde não diminui o valor individual.

Na quarta vivência, Hunt (1966, p. 152-153) avalia o status de minoria, fato explicado pela constante opressão social que sofrem as pessoas com deficiência:

> Às vezes parece que simplesmente não conseguimos vencer. O que quer que façamos, seja bom ou ruim, as pessoas atribuem isso à nossa deficiência. Enfrentar esse tipo de atitude constantemente pode ser deprimente e infinitamente desgastante. Você pode apresentar os argumentos mais lógicos e persuasivos apenas para vê-los descartados, sem nem mesmo o elogio de um contra-argumento, como produtos de sua deficiência. O frustrante é que não há como apelar contra isso. Se você apontar o que está acontecendo, terá certeza de que não é, que você imaginando um preconceito que não existe. E imediatamente você sabe que é rotulado novamente como irrealista e impossivelmente subjetivo. Muitas pessoas tomam como certo que o que você diz pode ser explicado por uma teoria bruta de compensação e, portanto, não tem importância ou é evidentemente falsa.

Hunt (1966) avalia essa vivência como sendo repleta de preconceito e discriminação e ressignicar o sentido que isso apresenta aos que sofrem injustiças é o desafio que cada um causa à sociedade.

Na quinta vivência, Hunt (1966) faz uma crítica ao mundo dito “saudável e normal”, que associa as pessoas com deficiência a condicionamentos trágicos, de perda e ao desconhecido. Trata-se, para os “normais”, uma aproximação com a morte e a interação com as pessoas com deficiência traz para perto o desconforto da reflexão de pensar em uma realidade indesejada. Em outros termos, é como se a deficiência atacasse a condição de bem-estar e invencibilidade do corpo. (Hunt, 1966).

Schweik (2014) procede uma análise das inserções acadêmicas do conceito de estigma no contexto da deficiência sob as premissas de Erving Goffman e de Paul Hunt e, mesmo reconhecendo a importância de Goffman, aponta que na concepção apresentada, a construção se faz de maneira ambígua e ambivalente. Ou seja, Goffman (2019) trabalha com o estigma da deficiência de maneira bastante superficial, enquanto que Hunt (1966) vai apresentar a proposta de estigma com mais profundidade, expondo entendimentos mais realistas que anula qualquer tentativa de uso dos argumentos acadêmicos contra as pessoas com deficiência.

Para Hunt (1966) o problema da deficiência ultrapassa o comprometimento das funções, bem como seus efeitos na individualidade de quem detém algum tipo de deficiência, trata-se de uma compreensão acerca das relações com as pessoas “normais”, pois caso todos fossemos pessoas com deficiência, ficaria improvável existir alguma situação especial a ser considerada. Percebe-se em Hunt (1966) uma crítica ao postulado econômico que requer dos indivíduos contribuição ao meio de produção e ao sistema econômico e utilitário. Desse modo, qualquer indivíduo que não contenha atributos para desempenhar esse papel cotidianamente, é considerado dispensável:

> Aqueles que não podem trabalhar, como os doentes, os idosos ou os desempregados, estão sujeitos a uma tremenda pressão para se sentirem inúteis, ou pelo menos de menos valor do que o ganha-pão... filosofia, sabedoria, artes liberais, recebem pouca atenção do homem comum (Hunt, 1966, p. 149).

Hunt (1966, 147, tradução nossa) critica, de maneira irônica, as perspectivas impostas pela normalidade, pelas instituições e pelas convicções sociais acerca da felicidade:

> Infortunados como somos nesse sentido, um ponto parece claro. Se o valor dos seres humanos depende de um alto status social, da posse de riqueza, de uma posição como pai, marido ou esposa - se essas coisas são muito importantes - então aqueles de nós que as perderam ou nunca as tiveram são de fato infelizes. Nossas vidas devem ser tragicamente perturbadas e marcadas para sempre, devemos estar apenas meio vivos, apenas meio humanos. E é um fato que a maioria de nós, quaisquer que sejam nossas visões explícitas, tende a agir como se tais "bens" fossem essenciais para uma existência totalmente humana. Sua posse é vista como a chave para a entrada em uma terra prometida de vida civilizada.
> Mas, em oposição a essa atitude de senso comum, há outro fato, um fato estranho. Na minha experiência, mesmo as pessoas mais gravemente incapacitadas mantêm uma convicção inerradicável de que ainda são totalmente humanas em tudo o que é, em última análise, necessário. Obviamente, cada pessoa pode negar isso e agir de acordo. No entanto,

> mesmo quando está mais deprimido, mesmo quando diz que seria melhor morto; o senso subjacente de seu próprio valor permanece.

Titchkosky (2014) avalia que a incorporação do termo estigma nos escritos de Paul Hunt foi surpreendente e crucial e denomina de Estigma 2.0. A obra que Hunt reinvindica desde o seu início um realismo próprio, condizente com a percepção das pessoas com deficiência e a sua visão de mundo. Há profundidade nos apontamentos acerca da definição de estigma e contrariedade ao seu designatário, ou seja, Hunt (1966) substitui o "nós normais" por esse coletivo que é desconstruído e, de maneira cuidadosa, afirmado. Além disso, Paul Hunt situa socialmente demais indivíduos em algo como "*them stigmals*" (Titchkosky, 2014). As pessoas com deficiência, na visão de Hunt (1966), detêm uma experiência extra de vida, ou seja, aceitam de maneira mais adequada e realista a sua finitude, a passividade em relação às forças que não conseguem controlar e, assim, estão melhor posicionados considerando essa percepção especial.

Assim, pressupõe-se que o conceito de estigma se torna uma ferramenta útil para o empreendimento sociológico de contribuição para os estudos da deficiência, considerando que desnaturaliza e vai reconstruindo as perspectivas sociais e históricas que coloca as pessoas com deficiência em um local de desumanização. De acordo com Ferrante (2020, p. 22, tradução nossa):

> Concebido como um processo, este conceito, que liga as esferas macro e micro sociais, torna a "deficiência" visível como um fenômeno político e corporificado e exige o desmantelamento da dominação. Esse desmantelamento nada mais faz do que garantir uma nova visão, não desumanizadora, não apenas em relação às pessoas com "deficiências", mas para todos. O desafio dessa transformação resulta em uma sociedade mais justa.

O avanço do conceito de estigma, desenvolvido por Paul Hunt (1966, 2009) foi necessário para a explicação do seu significado enquanto processo social, vinculado ao poder e à dominação. Para Parker (2013, p.29):

> o estigma desempenha um papel fundamental na produção e na reprodução das relações de poder e controle; de que o desdobramento do estigma faz com que alguns grupos sejam desvalorizados e outros valorizados de formas inerentemente discriminatórias, e de que a distinção entre pensamento e ação, entre a teoria e a prática, deve ser reconceitualizada como uma forma mais complexa de práxis.

As contribuições da vertente do estigma a partir do contexto social permite a discussão com variados estudos vinculados, como, por exemplo, à saúde (Parker. 2013), à saúde da mulher, à educação, como veremos mais para frente.

Hunt (1966) esclareceu, ainda, que a normalidade se apresenta como uma meta para as pessoas com deficiência e, nesses termos, passam a consenti-la como um dogma, o dogma da normalidade. Hunt (1966) nomeia de resignação proveitosa a resposta que as pessoas com deficiência devem apresentar a esse dogma, lugar pelo que a sociedade tem de bem comum, pois só a partir desse momento, é que haverá aceitação, reconhecimento da sua condição. No entanto, esse reconhecimento não é passivo, ele é consciente de que as limitações desse corpo é imposto socialmente, é construído socialmente e a partir do reconhecimento da opressão, é que as pessoas com deficiência passam a lutar por direitos. Quando ocorre o oposto, ou seja, quando as pessoas com deficiência detêm perspectiva de superação, a aceitação passiva da injustiça, compreendendo o problema como pessoal, aí temos o que Hunt (1966) denomina de resignação estéril. A sociedade transfigura a compreensão de ser dos indivíduos, alienando as pessoas “não adequadas” à corponormatividade, que deixam de viver suas realidades para suprirem e vivenciarem o que a normalidade impõe.

Torna-se notório que a sociedade tenta impor às pessoas com deficiência que sejam afetados psicologicamente de forma a desejarem ser moldados e incluídos em um meio distinto do qual vivenciam e formatam suas experiências. Desse modo, Hunt (1966) rejeita o meio social que se apresenta às pessoas com deficiência de maneira tendenciosa para estabelecer padrões do que seja o certo e o apropriado, forçando o indivíduo a se moldar a tais padrões.

Para Mello e Nuernberg (2012, p. 636), o fenômeno da deficiência, bem como para Hunt, “não se encerra no corpo, mas na produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade, isto é, aos padrões hegemônicos funcionais/corporais”. Martins (2008) apregoa que os processos de institucionalização cultural de “certos papéis sociais” se originam em crenças de que tais papéis são inatos a uma ou a outra pessoa.

Tal processo de institucionalização cultural ocasionou a invisibilidade das pessoas com deficiência, mediante um percurso representado por medidas beneficentes ou assistencialistas e que provocava vivências isoladas em espaços familiares ou de confinamento em instituições especializadas (Maior, 2017). Inserir as pessoas com deficiência em condição de incapacidade é fruto de uma sociedade normativa, sendo que a luta política dessas pessoas se volta para a responsabilização do meio social, cujas estratégias deveriam se pautar na condição de emancipação e controle sobre suas vidas (Thomas, 2004).

Para Maior (2017, p. 30), são bem recentes as conquistas das pessoas com deficiência em relação aos seus direitos e englobam duas distintas fases:

> Inicia-se pelo envolvimento e condução do processo pelas famílias e por profissionais dedicados ao atendimento e, posteriormente, pela participação direta das próprias pessoas com deficiência, apoiadas por familiares. Em ambos os momentos predomina a atuação das associações da sociedade civil que lutam por espaço para as pessoas com deficiência na agenda política.

Do mesmo modo, para as pessoas com deficiência intelectual ou física, a arena social impôs um caminho segregado das políticas públicas, perdurando por muito tempo a manutenção dessas pessoas em escolas especiais e em espaços de reabilitação física contínua, sem o reconhecimento de que “são sujeitos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas” (Maior, 2017, p.31).

Considerar que haja indivíduos inferiores ou superiores constitui um julgamento construído histórica, social e culturalmente, sendo que o ato de socializar permite a sua apreensão, logo o estabelecimento de percepções arraigadas parte do princípio de que haja uma categoria “normal” (Rocha; Lima, 2018). Em relação às pessoas com deficiência, trata-se de indivíduos historicamente estigmatizados por apresentarem, muitas vezes, condições que contrariam as referências da “normalidade” (Davis, 2013; Rangni; Costa, 2014, p. 188).

Em relação aos ambientes escolares, Alves (2016) esclarece que se trata de um ambiente que expressa certas contradições, já que ao mesmo tempo se apresenta como um *lócus* para a construção do ensino-aprendizagem, por outro lado se torna

um terreno fértil para reproduzir novas desigualdades, em que é possível perceber práticas discriminatórias.

Aspectos como o preconceito, discriminação, estigma, dentre outros têm se apresentado como barreiras para a trajetória de estudantes, tornando-se fatores que mantêm e elevam as desigualdades escolares e, consequentemente, propiciam a incorporação de novas conjurações de exclusão no ambiente escolar contemporâneo (Alves, 2016; Silva, 2016; Araujo, 2020).

Outrossim persistem no meio social tabus que associam a deficiência física à incapacidade (Diniz, 2007; Santana; Santana, 2019; Silva, 2016), o que pode ocasionar impactos em relação à educação e, em consequência, impactos no mercado de trabalho no que se refere à geração de emprego e inserção da pessoa com deficiência nos postos de trabalho, por exemplo (Passos; Teixeira-Machado, 2021; Almeida, 2019; Almeida; Vilela, 2021; Nepomuceno; Carvalho-Freitas, 2021).

A costura teórica aqui apresentada firma-se em pressupostos que dão destaque às constantes marginalizações que as pessoas com deficiência sofrem em detrimento de uma normalidade instituída socialmente dentro de diversos ambientes incluindo o ambiente escolar, o qual iremos abordar mais detalhadamente no próximo capítulo.

3 DESIGUALDADE EDUCACIONAL E DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A proposta deste capítulo consiste em compreender, pela lente sociológica, as desigualdades educacionais vinculadas às pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro, em especial, os formatos que se concretizam a partir da não adequação dos corpos ao cenário social imposto pela “normalidade”.

Inicialmente, apontamos as concepções sociológicas acerca da Educação. Em seguida, abordamos o cenário das desigualdades sociais brasileiras, com foco na desigualdade educacional e, consequentemente, discutimos o conceito de estratificação educacional. Para esse propósito, apresentamos os principais desdobramentos dos estudos dessa temática no âmbito da sociologia, demonstrando, principalmente, o desenrolar desses desdobramentos históricos acerca da formação do Brasil, logo, da formação dos estratos e classes sociais do país. Dando seguimento à discussão proposta neste capítulo, adentramos aos preâmbulos que circundam o reconhecimento dos direitos de grupos minorizados no ensino, mas, principalmente, das pessoas com deficiência, expondo as principais normativas que tratam desses direitos.

Por fim, discutimos a presença dos estudantes com deficiência nos ambientes de ensino e, nesse momento, retomamos o termo normalidade, que é trabalhado por Davis (2013) e Bayton (2013). Davis (2013) e Bayton (2013) direcionam o holofote para a marginalização das pessoas com deficiência em decorrência de uma construção social, cujas bases se concentram em formatos eugênicos e de requisitos para o progresso da humanidade. Em reforço ao que foi apresentado no capítulo anterior, esse segmento teórico apregoa que houve uma transgressão histórica que impôs ao meio uma poderosa influência social acerca do que é ou não aceito no que se refere aos formatos da mente e do corpo, prescrevendo influência, também, aos ambientes de ensino (Davis, 2013; Bayton, 2013; Ferrante, 2020).

3.1. Educação: concepções sociológicas

Quando anunciamos a apresentação da educação pela lente sociológica, estamos cientes de que a Sociologia da Educação, dentre outras incursões, busca

necessariamente assimilar o processo de interação que existe entre a sociedade e o sistema educacional e, para tal intento, aborda as dinâmicas sociais e os desdobramentos que a sua influência provoca nos processos educativos, assim como os resultados dessa dinâmica aparente (Santos; Leffer, 2025). A busca de compreensão dessa interação iniciou-se na Sociologia com os seus clássicos. Direta ou indiretamente, Durkheim, Marx e Weber iniciaram esse debate, como pode ser visto, de forma bastante resumida, abaixo.

É em Émile Durkheim que vamos assimilar as nuances da Educação e como ela foi se alterando a depender do momento histórico e do país de destaque. Nesse processo, para Durkheim (2011), a Educação foi alterando seus formatos à medida que o homem passa a compreender seus enganos em relação a isso e como é que o seu projeto deveria ser, mas isso não significa, porém, que o homem tenha a consciência de qual Educação é a ideal para a sociedade. Cada projeto de educação foi vislumbrado para se alcançar determinado fim (Durkheim, 2011).

Definir Educação pelos conceitos durkheimianos requer que levemos em consideração sistemas educativos existentes e, também, aqueles que já existiram, comparando-os e identificando seus aspectos congruentes. Para Durkheim (2011, p. 53-54):

> educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular.

A Educação representa, indubitavelmente, a socialização metódica das gerações e nos termos apresentados por Durkheim (2011), há nos indivíduos dois seres que, mesmo inseparáveis, são distintos entre si, a saber: o primeiro ser é a composição do que vivenciamos na vida pessoal, o ser individual; o segundo ser se trata do sistema formatado de ideias, sentimentos e hábitos que traduz o grupo do qual fazemos parte, exprimindo a crença religiosa, a prática moral, o apanhado de tradições nacionais e profissionais, bem como as opiniões coletivamente impostas. Temos a partir dessa junção, o ser social, sendo o objetivo da Educação constituí-lo em cada um (Durkheim, 2011).

Durkheim (2011), portanto, compreende a educação como um fato social já constituído em uma sociedade e é por ela que herdamos o conhecimento, herdando valores e costumes de determinado meio coletivo. Trata-se de uma visão ampla e a educação ultrapassa os espaços escolares quando detém esse papel de formadora do ser social.

Almeida (2016, p. 120) nos alerta que, para Durkheim a educação possui papel conservador, ela é responsável por:

> diferenciar os indivíduos sobre a sua função na sociedade, fazendo com que eles não reclamem e nem se revoltem com seu trabalho ou sua condição social, pois tal condição social já se encontrava constituída na sociedade ou no seio do seu grupo ou classe social antes mesmo que ele nascesse.

Contudo, Durkheim (2016) não negava a condição dos indivíduos de desviarem da norma, já que seria nesses termos que haveria mudanças. Assim, embora fosse necessário manter a ordem, o desvio (ou a anomia) se torna catalizador de mudança social.

Em Marx (1996), a educação se atrela ao meio de produção capitalista e, logo, pela divisão social do trabalho e força de trabalho do homem. Dedicando-se à compreensão da sociedade a partir da sua teoria denominada materialismo histórico-dialético, Karl Marx aponta que o modo de produção, a divisão social do trabalho, bem como as relações sociais que os indivíduos passam a ter a partir disso, faz suscitar as contradições de classe, logo, a luta de classes. Assim, o enredo do meio social pautado em Marx (1996, p. 99-100) apresenta-se guiado por uma classe detentora dos meios de produção que, nessas condições, compra a força de trabalho das demais classes:

> A força de trabalho de um homem consiste, pura e simplesmente, na sua individualidade viva. Para poder crescer e manter-se, um homem precisa consumir uma determinada quantidade de meios de subsistência; o homem, como a máquina, se gasta e tem que ser substituído por outro homem. Além da soma de artigos de primeira necessidade exigidos para o seu próprio sustento, ele precisa de outra quantidade dos mesmos artigos para criar determinado número de filhos, que hão de substituí-lo no mercado de trabalho e perpetuar a descendência dos trabalhadores. Ademais, tem que gastar outra soma de valores no desenvolvimento de sua força de trabalho e na aquisição de uma certa habilidade. Para o nosso objetivo bastar-nos-á considerar o trabalho médio, cujos gastos de educação e aperfeiçoamento são grandezas insignificantes.

A educação, nessa circunstância, torna-se um meio, um mecanismo que engrena essa dinâmica, que se mantém, puramente, para atender os interesses do capital, já que os indivíduos passam a se capacitar para venderem a sua força de trabalho. Temos a partir daí, a reprodução das relações sociais do modelo capitalista. Em Marx (1996), a educação não é pensada de forma direta, mas como totalidade a respeito dos ambientes que ultrapassam a escola, um processo visto como ideológico, cuja reprodução se dá para a manutenção dos interesses e vontades da classe dominante:

> Para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação, que, por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis (Marx, 1996, p. 289).

Na concepção de Max Weber (2006), torna-se uma premissa associar a educação ao processo de racionalização ocidental, fazendo surgir especializações desenfreadas com esse processo. Ou seja, a sociedade é criada pela lente da funcionalidade e a discussão do capitalismo moderno e como ele orientou o desenvolvimento ocidental de forma racionalizada. Para Weber (2006), há uma lógica racional ordenada que passou a constituir, de maneira sistematizada, o desenvolvimento de uma forma social baseada no lucro acumulativo. A ação social passa a ser instrumentalizada por meio da mecanicidade das relações e por meio da qual a divisão do trabalho se torna imperativa e vai justificando as práticas no cerne desse sistema social organizado (Weber, 2006).

Weber analisa a educação no seu bojo conceitual sobre Sociologia Política e Sociologia da Religião, destacando sua influência na vida das pessoas. A educação seria um instrumento essencial para preparar o indivíduo para atividades funcionais, adaptando-se às mudanças sociais causadas pela racionalização, por meio de dois fundamentos: o Direito Racional e a Administração Racional, ambos sustentáculos da racionalização da vida (Silva; Amorim, 2012).

De acordo com Silva e Amorim (2012), tal argumento se ampara na racionalização histórica da sociedade, por meio da qual a educação deixa de ser um meio de libertação ou de compreensão do papel social do indivíduo, tornando-se um fator de estratificação social e busca de privilégios. A partir disso, a educação sistemática se transforma em um conjunto de conteúdos e regras voltadas para a qualificação de

pessoas capazes de gerenciar o Estado, empresas e política de maneira racional. Esse processo de administração burocrática racional ocorreu plenamente no Ocidente, substituindo gradualmente trabalhadores sem qualificação por trabalhadores qualificados, orientados por normas racionais.

Esse apanhado, mesmo que incipiente, versa sobre a visão de teóricos clássicos na sociologia, cujas contribuições se disseminaram até a atualidade com desdobramentos teórico-metodológicos capazes de compreender a conjuntura social e, neste caso, a conjuntura da educação, no meio social em determinados períodos da história. A partir disso, avanços teóricos surgiram, os quais são abordados a seguir.

No que se refere aos teóricos contemporâneos, aqui destacamos Pierre Bourdieu e a sua análise acerca da Educação como um sistema de reprodução das desigualdades e que, a partir disso, transforma-se em um instrumento de manutenção da ordem social, pois, para Bourdieu (1989; 2001), a transferência do conhecimento se dá de maneira a legitimar a cultura dominante. O seu aparato teórico no âmbito da educação esclarece e dá respostas, principalmente, para os quesitos concernentes às desigualdades educacionais.

Quando revisitamos o pensamento de Coulon (1995) acerca do ambiente escolar e seus impactos para a vida dos indivíduos, o ambiente escolar se apresenta como um organismo social e, desde a infância, possui, para o indivíduo, organização diferenciada, uma formatação cerimoniosa por meio da qual podem ser revelados alguns mecanismos psicológicos. Aqui, Coulon (1995) e Bourdieu (1982; 1989; 2001) passam a abordar a educação formal institucionalizada, diferenciando-se dos clássicos, que abordavam a educação de uma maneira generalizada.

Diante dessa posição, o ambiente escolar é responsável por cristalizar nos indivíduos quatro categorias de atitudes ou “quatro desejos”, a saber: i. “o desejo de resposta”, que está associado à intimidade, à necessidade de estar próximo a outros indivíduos, com vistas a condutas variadas que podem ir de sexuais à amizade, por exemplo; ii. “o desejo de reconhecimento”, de natureza egoísta, mas que dependerá da percepção social para que o indivíduo a satisfaça plenamente; iii. “o desejo de uma nova experiência”, resultado da monotonia social e; iv “o desejo de segurança”, que ressoa

em consequência dos medos, por exemplo, de punições, de reprovação, dentre outros (Coulon, 1995, p. 65-66).

Sob o ponto de vista da interação, Coulon (1995) aponta, ainda, que para os formatos de reprodução social, há uma importante parcela atribuída às relações estabelecidas no ambiente escolar, como entre aluno/professor. Nessa interação, por exemplo, Coulon (1995) considera que exista um conflito ou um jogo de interesse e desejo que nunca desaparece e, assim, de maneira institucionalizada, trata-se de uma relação de dominação e subordinação. A hipótese apresentada por Coulon (1995, p. 82) é alimentada nessa interação que pode ser falha ou não se concretizar. Assim, conclui que:

> podemos pensar que, de cada vez que uma negociação falha ou não chega a se concretizar, o trabalho escolar não será efetuado ou será avaliado como insuficiente; eis, talvez, os primeiros passos em direção do fracasso escolar que, nesse caso, poderia ser considerado como o fracasso de uma negociação na definição da situação.

Pensando o ambiente escolar como um lugar de reprodução, Coulon (1995, p. 149) nos descreve as concepções de Bourdieu e Passeron (2018) de maneira a reforçar a sua tese e enfatizar que a comunicação pedagógica pode atuar de maneira dissimulada com vistas a exercer “violência simbólica” na transmissão da cultura das classes dominantes. Violência simbólica se apresenta como uma forma de dominação, uma mascarada dominação que vai se utilizar da cultura e do conhecimento para tornar legítima as relações de poder, logo, reproduzir as desigualdades (Bourdieu; Passeron, 1982). Em termos conceituais, descritos por Bourdieu (2001, p.206-207), trata-se de uma:

> coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhado entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação; ou então, em outros termos, quando os esquemas por ele empregados no intuito de se perceber e de se apreciar, ou para perceber e apreciar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), constituem o produto da incorporação das classificações assim naturalizadas, cujo produto é seu ser social.

A violência simbólica ocorre, dessa maneira, a partir de valores e normas impostos como legítimos e naturais de determinado meio do grupo dominante para o grupo

dominado, ou subordinado. É simbólica porque se manifesta de maneira não explícita, como, por exemplo, conhecimento e linguagem de forma que perpetua processos de desigualdades de classe. Os formatos de transposição da violência simbólica são diversificados, mas a escola se torna o ambiente mais propício de ocorrência dessa tipologia de violência, nos termos aqui definidos, tais quais apresentados por Bourdieu e Passeron (1982). Há um nível de crueldade na violência simbólica a partir do momento que grupos dominados, ao internalizarem valores e normas do grupo dominante, passam a acreditar que são os únicos meios legítimos para pensar e agir e, assim, também passam a ser responsáveis indiretos e intimamente afetados, por perpetuar a desigualdade e a dominação (Bourdieu; Passeron, 1982).

Bourdieu e Passeron (1982; 2018) colocam foco nas desigualdades produzidas pela escola dentro de um processo que se legitima e se naturaliza na ordem social. Os autores se propuseram a desenvolver a tese de que a reprodução do sistema de ensino é que desencadeia a reprodução da cultura dominante, denominada Teoria da Reprodução. É partindo dessa lógica que Bourdieu e Passeron (2018) trabalham com o conceito de capital cultural, o qual é transmitido nas relações dos indivíduos, *a priori*, a partir do nível cultural familiar e do êxito escolar.

Como nota Nogueira (2021) o conceito de Capital Cultural trata-se do conjunto de três estados que detém os sujeitos: 1) o incorporado, que se refere ao que aos corpos se aderem como as posturas, os esquemas mentais, as competências linguísticas; 2) o objetivado, que se refere à materialização de uma cultura dominante como livros, obras; 3) o institucionalizado, atrelado ao reconhecimento institucional decorrente das posses de competência cultural do sujeito.

Para Nogueira (2021), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron vislumbravam o uso do conceito enquanto ferramenta de análise que abarcasse a persistente desigualdade de oportunidades de acesso à educação entranhada entre as classes sociais. A tese apontava que “os bens culturais herdados dos pais atuariam com mais força do que as posses econômicas da família nos destinos escolares dos indivíduos” (Nogueira, 2021, p. 3). Tal tese é compreendida como uma crítica ao modelo da modernização e explana suas suposições em uma perspectiva que alinha as desigualdades educacionais a esse sistema de reprodução, cujo principal formador

seria a educação. Dito de outro modo, a desigual distribuição de renda e a falta de acesso estariam vinculadas ao sistema educacional, este formatando indivíduos com capital cultural pertencentes sempre ao mesmo posto dominante do meio social, além de reproduzir elos e inibir as possibilidades de membros de classes baixas terem acesso a esse tipo de capital.

Tem-se a partir desse pressuposto a análise de que não importariam as habilidades, o mérito ou o engajamento, mas sim o posicionamento de determinado indivíduo dentro do meio social (Bourdieu, 2007; Bourdieu; Passeron, 2018). As classes dominantes estariam sempre reproduzindo a desigualdade social, já que detêm poder acerca do que é postulado ao meio nos quesitos de manutenção desse poder, sendo o principal meio a educação (Almeida, 2007; Mont'Alvão, 2011).

Na visão de Bourdieu (1989), a cultura - ou sistemas simbólicos como o autor designava - é impelida por grupos dominantes em determinadas configurações sociais e esses sistemas simbólicos tornam-se o princípio de percepção e constituição do mundo em que se situam. Podemos considerar que interesses particulares projetam no meio "interesses universais", sendo estes compreendidos pelo meio social comuns a esse meio e, a partir disso, contempla-se a reprodução das desigualdades daquele meio. Em outras palavras, a forma hegemônica em que o sistema simbólico se apresenta sobre os indivíduos de determinado meio é considerada arbitrária na medida em que se torna uma construção social.

Nos termos apontados por Bourdieu (2001), o mundo inclui o indivíduo como uma coisa entre as coisas, sendo que o indivíduo passa, então, a compreender este mundo porque dele faz parte. Trata-se de uma inclusão material, mas por vezes despercebida, na qual adquirimos um conhecimento prático do espaço ao redor. Assim, o indivíduo sabe o que depende dele ou não, e o que é razoável para se fazer, para se esperar e se pedir dentro desse mundo. Contudo, só é possível compreender essa dinâmica prática ao entender as condições sociais que definem tanto a compreensão prática quanto a erudita (Bourdieu, 2001).

O Capital Cultural exprime como referência "os diferenciais de poder imputados às diferenças simbólicas, isto é, às diferenças de participação na cultura dominante ou

legítima” (Almeida, 2007, p.5). De maneira velada ou explícita, a classe dominante assegura que o seu capital cultural seja transmitido de forma que seus descendentes tenham posições sociais semelhantes ou melhores às suas (Mont’Alvão, 2011).

Em resumo, de acordo com Bourdieu e Passeron (1982), a escola detém uma autonomia relativa, já que é utilizada como meio de propiciar a reprodução das desigualdades e atender aos interesses das classes dominantes:

> É com efeito à sua autonomia relativa que o sistema de ensino tradicional deve o fato de poder trazer uma contribuição específica à reprodução da estrutura das relações de classe já que lhe é suficiente obedecer às suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem a sua função de legitimação da ordem estabelecida, isto é, para preencher simultaneamente sua função social de reprodução das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural e sua função ideológica de dissimulação dessa função, inspirando ilusão de sua autonomia absoluta (Bourdieu e Passeron, 1982, p. 208).

Lahire (2004) prossegue na discussão acerca de cultura e avança, também, no exame da escola não apenas como reprodutora da desigualdade, mas como emancipadora do indivíduo. Para Lahire (2004), a cultura se concretiza por meio de uma dupla via: crença e dominação. Assim, a cultura se legitima a partir do momento em que se torna importante na compreensão individual, de grupo ou de comunidade.

Para Lahire (2003; 2004), a escola enquanto detentora de um público cativo, torna-se um meio poderoso para legitimar atividades culturais e assume, ainda, uma postura de considerar as condições históricas que permitem diferenciar percursos escolares que, quando interpretados, possibilitam diferenciar as desigualdades enquanto crença coletiva. Em outras palavras, a desigualdade deve ser compreendida por meio de um movimento de reflexividade histórica para se tomar consciência de que se trata de um fato indissociável da crença social que paira sobre ela (Lahire, 2003).

No âmbito desse domínio, Piotto e Nogueira (2021, p. 18) enfatizam que, para avançar na discussão da desigualdade educacional, precisaríamos “integrar a contribuição das pesquisas que se ocupam de descrever e analisar os processos concretos de transmissão do conhecimento e de produção do fracasso escolar, às desigualdades escolares ou culturais”.

Cabe aqui destacar que as investigações sociológicas eram caracterizadas por pesquisas de nível macrossociológico com vistas a estabelecer categorias que possibilitassem correlacionar aspectos socioeconômicos e de desempenho escolar por meio de dados puramente estatísticos. Não obstante da importância dessas análises, principalmente quando absorvemos a contribuição acadêmica na identificação de variáveis consideradas como “chave” em pesquisas de desempenho escolar no âmbito das ciências sociais, considera-se que tais pesquisas não apresentavam, em contrapartida, a dinâmica processual dos sujeitos envolvidos. Do mesmo modo, ação individual e estratégia familiar não foram considerados como pontos importantes de análise naquele momento. Cenário este que foi se alterando ao longo das últimas décadas (Nogueira; Fortes, 2022).

A pesquisa microssociológica, dessa maneira, passou a integrar os estudos que vislumbram elucidar trajetórias escolares com foco no indivíduo como agente que se diferencia e detém influência no seu destino. Assim, a trajetória se torna importante quesito de análise da relação existente entre origem social e destino escolar. Tem-se a partir daí, um avanço para a área da Sociologia da Educação (Nogueira; Fortes, 2022).

A Teoria da Reprodução mantém, no cerne da Sociologia, antagonismo com a Teoria da Modernização. Essa apregoa a proporcionalidade inversa entre desenvolvimento social e efeitos de origem social dos indivíduos. Ou seja, as oportunidades educacionais ficariam disponíveis à medida em que houvesse o avanço da industrialização e da modernização, de maneira que as oportunidades se encontrariam equalizadas para os indivíduos, no que diz respeito ao acesso educacional, além de aporte cultural e, nesse sentido, competiria à família a maior parte da responsabilidade perante a trajetória escolar de seus membros (Picanço; Morais, 2016). No entanto, quando consideramos os aspectos culturais, o avanço da sociedade industrial e moderna ocasiona a padronização e as identidades individuais enfraquecidas, reduzindo contextos culturais.

Nesse modelo, a ocorrência de oportunidades de acesso ao ensino ficaria distribuída uniformemente, permanecendo a cargo de cada indivíduo sobressair nos tópicos de competição a partir de quesitos meritocráticos e de investimentos pessoais. Assim

como aponta Valle (2014), o ordenamento dos projetos das sociedades modernas seguiu essa lógica de progresso, sendo estratégica a posição da educação nesse cenário da modernidade.

A escola, dessa maneira, se apresenta como *lócus* de oportunidades para além do engajamento de habilidades dos indivíduos. Ela passa a ser capaz de vincular tal engajamento à perspectiva econômica, além de propiciar melhores sociedades por meio de cidadãos mais "civilizados" (Valle, 2014, p. 17).

Desde o ano de 1966, com a divulgação do Relatório Coleman, o campo da sociologia pôde concluir que as desigualdades, em sua maioria, originam-se, primeiramente, nas famílias e continuam na trajetória social escolar (Alves; Soares, 2009). Nessa linha, Alves e Soares (2008) chamam atenção para políticas e práticas escolares que permitam minimizar o efeito da origem social no percurso escolar dos estudantes. Não obstante, faz-se necessário, também, a implementação de políticas públicas que contemplem a melhoria dos ambientes escolares. Torna-se um desafio garantir um aprendizado de qualidade e com equidade, mas sem que haja envolvimento com tais práticas, permanecem no meio a velha e conhecida seleção de estudantes por meritocracia (Alves; Soares, 2009a). Atualmente, como bem assinala Silva, Xavier e Calbino (2022, p.27):

> Vemo-nos diante de uma complexa e distante superação do ethos elitista que historicamente habita as Universidades Brasileiras, pois mesmo quando reconhecida a importância da lei de cotas para a redução da distorção no acesso ao ensino superior, aspectos de meritocracia são recobrados como contrapeso.

A sociologia da educação permanece, portanto, com alguns embates teóricos de explicação do ambiente escolar como, por exemplo, os dois acima mencionados: ora pela teoria da modernização, ora com visões menos otimistas, como já apontado com a tese de reprodução e dominação social. O rastro desse embate, em específico, é percebido na ramificação das teorias e dos modelos analíticos de investigação que estudam, de uma maneira mais complexa, a relação existente entre expansão escolar e estratificação educacional (Mont'Alvão, 2011), que traremos adiante.

3.1.1 Abordagens teóricas e Modelos Analíticos de estudos sobre estratificação

i. Modernização / Meritocracia

O processo de industrialização mundial, iniciado no século XVIII, marcou as sociedades transformando diversificados quadros da estrutura social, sendo a estratificação social um elemento bastante afetado em decorrência disso (Treiman, 1977). Reis (2016, p. 12) define: “A modernização remeteria a um processo de urbanização, industrialização, secularização, democratização e aumento do acesso à educação, resultando numa sociedade mais heterogênea e complexa.”

De acordo com Treiman (1977), a modernização e suas consequências são fatores importantes que ocasionam a diminuição do efeito origem social sobre o alcance educacional de cada indivíduo. Uma dessas consequências se trata do aumento do nível de educação da população. Assim, o mercado de trabalho não se torna o único propulsor de qualificação por criar uma maior demanda, mas, também, há um crescimento tanto no sistema educacional quanto no desejo da população pela qualificação educacional.

Machado (1970) argumenta que nas sociedades modernas há uma variabilidade de situações vivenciadas pelos indivíduos, principalmente relacionadas ao exercício de funções de alta produtividade dentro da complexa divisão de trabalho e, assim, a mobilidade é maior, já que há possibilidade de mudança da função exercida. Para Machado (1970, p. 171) “A flexibilidade das posições sociais significa igualdade entre os indivíduos e permite uma organização política de participação ampla”.

A teoria da modernização advém de um projeto da modernidade, moldado com preceitos desenvolvimentistas, com vistas ao progresso e à racionalidade das sociedades que, em conjunto com a produção capitalista, foi se estabelecendo a partir de duas vertentes, a política e ideológica e a de infraestrutura (Castilho, 2010). Para Silva (2013), trata-se de um modelo forjado para inibir possíveis formatos de privilégio e, nesse argumento, tornou-se um aparato central para o posicionamento ético e da moral republicana quando foi compreendido como único meio de alcançar ideais de igualdade e justiça. A justificativa para isso se encontra atrelada ao “reconhecimento público do triunfo da ação humana, sendo, antes de tudo, autônoma, distinta, honrosa e de exclusiva responsabilidade do indivíduo em situações de equidade formal.” (Silva, 2013, p. 201).

Dentro da educação formal que se materializa nos ambientes escolares, segundo a teoria da modernização, a meritocracia se apresenta como instância social e atende a ordenação equitativa, pois normaliza e se manifesta com elementos do conhecimento socialmente valorizado. A educação atuaria como equalizadora das oportunidades sociais (Helal, 2007; Silva, 2013).

Em termos de efeito da origem social, Treiman (1970) sugere que em sociedades industrializadas, torna-se menor a influência da ocupação do pai sobre os filhos, sendo que, nesse caso, a educação detém influência direta para o alcance ocupacional. Nesses termos, Valle e Ruschel (2009) argumentam que a iminência de ingresso na vida profissional atrelada a condição de formação preliminar legitima os ideais da meritocracia. Situação diferente ocorre no Brasil quando se verifica a situação das pessoas com deficiência. Ou seja, o aumento da escolaridade não eleva as chances de trabalho no âmbito público ou privado para as pessoas com deficiência (Almeida; Vilela, 2021).

No cenário estadunidense, Meroe (2014) argumenta a distribuição de capital e recursos são valores fundamentais para a nação, sendo que a distribuição desses valores ocorre por vias da meritocracia. No país, o nível escolar é base para aliviar desigualdades sociais, mas que acesso e desempenho acadêmicos escancaram o desequilíbrio socioeconômico. Hadjar e Becker (2016) por outro lado, enfatizam que é função do sistema educacional proporcionar iguais oportunidades aos estudantes independentemente de raça, etnia, classe, deficiência, gênero, dentre outras características. Porém, argumentam que não há formato fácil que possa explicar as reproduções das desigualdades ou até mesmo com quais características o sistema escolar consegue moldar e diversificar as desigualdades (Hadjar; Becker, 2016).

Barone (2019) apresenta uma importante indicação no âmbito das nações ocidentais. Mesmo que a educação seja um critério que determina as oportunidades de vida do indivíduo, quando consideramos essas nações no período pós-guerra, embora tenha havido diminuição das desigualdades, há uma estagnação a partir da década de 1980. Esse dado, de acordo com Barone (2019), contradiz a teoria da modernização. Para Barone (2019, p. 8, tradução nossa) “a tese de que o desenvolvimento econômico

conduz a uma meritocracia baseada na educação hoje parece pouco mais do que uma ilusão.”

Em resumo, temos na teoria da modernização uma supervalorização da escola como fator necessário para equalizar as oportunidades de acesso ao ensino, logo, atuando como “mecanismo de mobilidade”. No entanto, quando observamos a situação brasileira, trata-se de uma teoria que não contempla as especificidades como, por exemplo, o impacto do fator raça no acesso ao ensino. (Mont’Alvão, 2011, p 389).

ii. Escolha Racional

A teoria da Escolha Racional pressupõe que os indivíduos tomam as suas decisões de maneira que as escolhas estejam ligadas aos seus interesses subjetivos, que depende do posicionamento familiar (Pereira, 2016). De maneira convencional, agir racionalmente é escolher uma opção avaliando que ela seja a melhor entre as opções disponíveis para o agente. Isso, é claro, envolve crenças, valores, desejos desse agente da ação (Ferejohn; Pasquino, 2001).

> Em relação às decisões de estudo, por exemplo, o indivíduo avalia o significado que será atribuído, considerando a sua posição social, relacionando benefícios, riscos e custos desse investimento.

Estudos pioneiros, nesse sentido, afirmaram que para compreender as desigualdades e alcances educacionais, deve-se levar em conta, além da habilidade escolar, as decisões tomadas pelos estudantes e seus familiares que dizem respeito aos variados tipos de investimentos aos níveis educacionais almejados (Boudon, 1974; Goldthorpe, 1996).

Na abordagem da escolha racional, a hierarquia social dos indivíduos é fator determinante para as suas aspirações educacionais. Assim, indivíduos de classes mais baixas, tendo a consciência de que almejar níveis mais elevados de educação significa, necessariamente, investir maiores custos, compreendem que a escolha da continuidade de estudo depende das chances de sucesso nesse meio e, nesse sentido, estão mais propensos a abandonar a escola se comparado a estudantes de classes mais altas (Salata, 2018). Um exemplo é dado por Mont’Alvão (2011, p. 395):

> a estratificação do alcance educacional e do ocupacional resulta da avaliação que as famílias de classes sociais mais baixas fazem a respeito das opções mais ambiciosas como sendo menos favoráveis, reforçando os padrões de desigualdade no acesso às posições mais altas do sistema escolar e da estrutura de ocupação em geral

Martins e Machado (2018) perceberam que, no Brasil, as classes mais baixas avaliam a concorrência do ingresso ao ensino superior como uma grande barreira e, com isso, escolhem cursos mais fáceis, ou menos concorrido, para os exames de cursos de graduação, o que não ocorre em classes mais altas. Nos dados analisados, os autores perceberam que a decisão de ingresso em cursos de nível superior fica atrelada, ainda, a características individuais como idade, sexo, cor e renda e, podemos também aqui incluir a deficiência. Assim, concluem que:

> a trajetória educacional, sobretudo a escolha da formação no nível superior, está delimitada de alguma forma pelas condições socioeconômicas do indivíduo e até por suas características individuais, tais como a etnia ou o sexo. A influência dos fatores específicos do curso, tais como rendimento no início de carreira, concorrência, duração do curso e perspectivas de estar empregado, para o processo decisório, está atrelada à posição do indivíduo na distribuição de renda e na sociedade (Martins; Machado, 2018, p. 20).

Vale destacar que, nessa teoria, os atores podem não ser totalmente racionais, considerando aspectos que os circundam como normas, desejos, inconsciente, emoções ou até mesmo a irracionalidade, que podem impactar motivação individual (, 2008). Para Campos (2008) não há prescrição para um puro estado de racionalidade, pois há forças paralelas que podem atuar em deterrminadas decisões que não ocorrem em um vazio psicológico ou sociocultural desses atores.

Nesse sentido, Carvalho-Freitas (2007, p. 7), ao pesquisar gestores empresariais e gestão da diversidade com foco na deficiência, esclarece que “As concepções de deficiência como formas de interpretação não necessariamente se fundam numa escolha racional baseada numa informação disponível para fazer avaliações e tomar decisões.” Ou seja, a falta de conhecimento e domínio compreensivo sobre deficiência se tornam elementos de interferência na sua interpretação social, logo, nas decisões dos indivíduos para uma gestão diversa e inclusiva (Carvalho-Freitas, 2007).

Silva, Silva e Merquides (2022), em outra lógica, avaliou o uso de tecnologias assistivas por pessoas com deficiência e concluiram que, nesses casos, há ampliação da margem de escolha e os ganhos vão além de quesitos de bem estar, mas se

associam a benefícios socioeconômicos. De acordo com Silva, Silva e Merquide (2022), as pessoas com deficiência encontram barreiras no seu cotidiano que, frequentemente, diminuiem o poder decisório e a tomada de decisão se torna, então, limitada ou influenciada pela sua condição.

Essa teoria apregoa que as decisões do indivíduo podem se modificar a medida que o mesmo tem acesso às informações, para a tomada de decisão. Para Moretto (2002), as críticas ao modelo se resumem exatamente a esse fato. Ou seja, à sua complexidade, pois além da condição da informação ser quesito necessario à tomada de decisão, há, ainda, fatores vinculados às expectativas e preferências individuais que se agrupam à complexidade de melhor escolha na situação posta (Moretto, 2002). Quando analisadas com o recorte do ensino superior, a tomada de decisão se emaranha a outras questões e escolhas dos estudantes e, sob esse ponto de vista, deve ser considerada como um ponto crucial na vida desses estudantes. Institucionalmente, deve-se observar, ainda, o processo de escolhas como altamente pareados com as condições socioeconômicas e psicológicas desses estudantes (Moretto, 2002).

iii. Hipótese MMI (maximally maintained inequality) - Desigualdade maximamente mantida

A hipótese MMI apregoa que ao associar origens de classe e destino, as desigualdades só diminuiriam quando demonstrassem saturado o acesso ao nível de ensino analisado, por indivíduos de classes privilegiadas, pois seria somente a partir disso que a pressão se deslocaria para outras transições do sistema de ensino. Assim, expandir o sistema não significa reduzir desigualdades sociais, pelo contrário, poderia até aumentar e essa alternativa tenderia a deixar estável e, em certas circunstâncias, traria outros benefícios às classes privilegiadas, já que para esses grupos aumentariam as chances de ingresso (Mont'Alvão, 2011).

Dito de outro modo, qualquer que seja a expansão considerada na educação, os benefícios dela decorrentes serão maiores para o grupo que estiver mais preparado para se favorecer e, com isso, permanecem inalteradas as oportunidades das demais

classes além de não favorecer a diminuição das desvantagens relativas a essas classes (Salata, 2018).

O postulado básico da MMI é o de que qualquer expansão educacional irá trazer benefícios proporcionalmente maiores ao grupo mais preparado para aproveitá-la, mantendo inalteradas as chances relativas de acesso das diferentes classes. Apenas quando o acesso das classes em vantagem atingir um ponto de saturação – supostamente próximo de 100% – é que as demais classes terão condições de reduzir suas desvantagens relativas. Ou seja, a não ser que essa expansão seja direcionada às classes em desvantagem, não haverá redução das desigualdades. (Mont'Alvão, 2011).

A MMI foi responsável por revelar que, quando há expansão educacional, a desigualdade de oportunidade permanece constante, mesmo quando inseridos variados coortes de idade (Picanço, 2015; Carvalhaes; Ribeiro, 2019). Brito (2014) ao avaliar a relação entre origem social e destino educacional, utilizando a metodologia da MMI, evidenciou a persistência da desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil, mas apresentando tendências diferenciadas a depender no nível educacional de análise.

No ensino superior, nos dados da série histórica de censos até 2010, avaliados por Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), houve um crescimento expressivo das desigualdades socioeconômicas nas chances de acesso a esse nível de ensino. De acordo com Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), quando se observa a recente história de oportunidades educacionais, há ganhos expressivos nos níveis básicos de ensino, porém, não muito evidentes quando a lente foca no acesso aos demais níveis de ensino.

Em outras palavras, Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015) apontam que, entre os anos de 1960 a 2010, percebeu-se que as desigualdades de oportunidades educacionais em níveis básicos diminuíram, mas que, persistiram no nível médio e, em relação ao ensino de nível superior, as desigualdades de oportunidades aumentaram. Contudo, no período de 2004 a 2014, Caseiro (2016) encontrou evidências de uma expansão da educação superior de forma que contribuiu para acesso a grupos minorizados, ou

seja, indivíduos brasileiros historicamente desfavorecidos em decorrência das desigualdades raciais.

Com esse resultado, considerando o decênio em análise, Caseiro (2016) apontou que a Hipótese MMI não foi confirmada, como havia ocorrido em estudos da mesma natureza com análises de decênios anteriores. A explicação, de acordo com Caseiro (2016), situa no bojo das desigualdades nas chances de acesso à educação superior, pois aqui começaram a declinar em período anterior à universalização desse nível de ensino, mesmo para os estratos sociais mais privilegiados.

No cenário europeu, Thomsen (2015) examinou se os grupos sociais privilegiados da Dinamarca conseguiram obter um monopólio de acesso aos programas considerados cobiçados pela cultura escandinava. Como resultados, pode observar que apesar da redução da desigualdade de acesso ter sido observada entre os anos de 1984 e 2010, condicionada à expansão do sistema de ensino, essa redução somente foi observada para alunos de pais com menores escolaridades, que tiveram acesso a programas de menor prestígio social (Thomsen, 2015).

Em análise do ambiente escolar da Coreia do Sul, Kim e Ogawa (2023) investigaram a desigualdade na transição para o ensino médio e notaram que estudantes de alto status socioeconômico mantêm as suas vantagens ao migrarem para o ensino médio e, por outro lado, estudantes de baixo status socioeconômico não conseguem ser selecionados para instituições de alto valor educacional para o país, mesmo obtendo desempenho similar ou superior aos demais estudantes. Em processos de seleção, a vulnerabilidade dos estudantes de baixo status socioeconômico deve ser observada com vistas a oferecer-lhes proteção e direitos de acesso (Kim; Ogawa, 2023).

iv. Hipótese da desigualdade efetivamente mantida - Effectively maintained inequality (EMI)

Na hipótese da desigualdade efetivamente mantida, a influência familiar é responsável pelas vantagens socioeconômicas dos indivíduos, quer seja do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. De acordo com Salata (2018), a EMI trouxe alguns novos elementos que incrementaram o debate, apontando que, mesmo havendo

redução das desigualdades com a saturação proposta na MMI, os grupos majoritários buscariam outras alternativas de maneira a assegurar as suas vantagens perante o sistema de ensino, a exemplo podemos citar o acesso a cursos ou instituições consideradas de maior prestígio social.

A EMI possui duas dimensões, a saber: uma dimensão quantitativa que diz respeito ao número de anos de educação; uma dimensão qualitativa que diz respeito, por exemplo, ao programa de estudo a ser seguido e, de acordo com Lucas e Byrne (2017), as análises devem considerar ambas as dimensões como forma determinante para as dinâmicas da desigualdade educacional.

Com essa hipótese, as evidências apontam para a problematização da expansão do sistema educacional. Ou seja, expandir não significa necessariamente reduzir as desigualdades de sucesso escolar e, na visão de Salata (2018), outras teorias como a da reprodução ou a da escolha racional podem auxiliar na explicação de achados dessa natureza.

Langsten (2015) ao examinar o acesso ao ensino superior do Egito, conclui que a tendência de igualitariedade percebida no ensino médio a partir da década de 1960 não é observada no ensino superior. Este, na verdade, tornou-se mais desigual e concluiu que alunos pobres frequentam o ensino médio técnico, enquanto alunos de classe mais altas frequentam o ensino médio geral (acadêmico), possibilitando maiores taxas de ingresso ao ensino superior (Langsten, 2015). Na África do Sul, um estudo destinado a avaliar a desigualdade educacional pela MMI, utilizando dados do início da década de 1990, constatou significativas diferenças no acesso ao ensino médio, que permitia que a população branca, minoritária no país, conseguisse obter mais anos de educação e de melhor qualidade (Mckeever, 2023).

No Brasil, utilizando-se dos dados do ENADE 2014, Crepalde e Silveira (2016, p. 220), avaliando as desigualdades educacionais vinculada a gênero, cor/raça e renda familiar, chegaram em resultados que apontaram as desigualdades por gênero, raça e renda familiar menores do que as estimadas inicialmente, mas por outro lado, apontaram consideráveis variações em cada curso. Ou seja, “a análise por curso condiz com a realidade nas IES brasileiras observando que características como raça,

renda familiar e sexo estão associadas à escolha da carreira e às condições de os concluir.” Na estratificação horizontal (por área de estudo), há associação entre as áreas de sistema de ensino superior brasileiro quanto ao ingresso, conclusão e retorno obtido com isso, sustentando a hipótese de EMI (Crepalde; Silveira, 2016).

Henrique e Lacerda (2016), analisando os dados de uma universidade federal, no primeiro ano de ingresso de estudantes após a implementação da Lei de Cotas, concluíram que houve o surgimento de outros mecanismos que ampliaram as desigualdades no ambiente pesquisado, como, por exemplo, pouco acesso de cotistas de escolas públicas em cursos de maior prestígio da instituição.

Nota-se que, no Brasil, as universidades detêm papel importante para o desempenho dos estudantes, o que pode se tornar um risco no processo de expansão educacional, surgindo novos formatos de diferenciação (Crepalde; Silveira, 2016). Por fim, há avanços no que diz respeito aos marcadores sociais da desigualdade, principalmente no quesito classe social. No entanto, quando se discute estratificação, há ainda poucos trabalhos que discutem a deficiência, a qual é o foco deste trabalho.

Ao inserir as condicionantes teóricas que embasam grande parte dos estudos sobre desigualdade e estratificação educacional, estamos cientes de que não se trata aqui, de apontamentos que irão justificar a escolha do nosso objeto de estudo, mas sim, de reconhecermos que, ao optar por transcorrer sobre a desigualdade educacional que assola o território brasileiro, fez-se necessária a compreensão e apresentação dessas abordagens, tão caras a área da Sociologia. Salienta-se que, nesta pesquisa, tais abordagens atuaram como esclarecedoras de características que circundam os panoramas de origem e destino de estudantes.

3.2 A construção das desigualdades sociais no Brasil pela lente sociológica

O conceito de classe social é trabalhado por Fernandes (1977) a partir do recorte econômico, pois, de acordo com o autor, a classe social só se apresenta em uma sociedade por intermédio do avanço do capitalismo, associado de maneira estrutural e dinâmica ao modo de produção. Para ser designada como sociedade de classe, esta deve conservar típica estratificação, sendo que nela é a situação econômica que

encontra meios de regular os privilégios, em escalas negativas ou positivas, dos distintos estratos sociais. Essa dinâmica é responsável por condicionar, de maneira direta ou indireta, a concentração da riqueza, do prestígio social e, por fim, do poder. Nesses termos, teremos o poder vinculado ao arcabouço político que, de maneira institucionalizada, entranha o controle e monopólio do Estado, regulando os mecanismos de mobilidade, estabilidade e, consequentemente, de mudanças sociais (Fernandes, 1977).

Para Salata (2015), classe social além de um agregado de posições objetivas, também se refere a um nexo de relações desiguais que se firmam a partir da conjuntura organizacional da produção, distribuição, troca e consumo de um país. Salata (2015, p. 115) prossegue e vai enfatizar que “Seria o próprio processo de identificação que – entre outros fatores – unificaria situações socioeconômicas relativamente heterogêneas e que de outra maneira seriam um mero agregado de indivíduos ocupando posições objetivas similares.”

Ainda assim, Costa (2016) acentua que há, nos países latino-americanos, uma constante reatualização do colonialismo, tanto nas relações com as nações centrais, quanto internamente, nos grupos étnicos e racialmente diferenciados, o que implica em uma democracia não consolidada, estruturada politicamente por um monopólio de elites dirigentes das classes dominantes e racializadas. Para Costa (2016, p. 9), “estas resistem como um verdadeiro bloco ideológico excludente, a fim de resguardarem seus privilégios contra todas e quaisquer propostas de ampliação de direitos trabalhistas e civis para a maioria da população.”

Com efeito, o capitalismo se firmou como resultado das requisições e demandas de produção para os países europeus, por meio da exploração da força de trabalho. Nesses moldes, as classes sociais passaram a ser constituídas de elementos desse capitalismo dependente:

> Os vínculos entre modernização conservadora capitalista e estratificação étnico-racial, exploração de classe e racismo, são uma característica do desenvolvimento histórico das sociedades latino-americanas, de modo que uma teoria abrangente desses países explicitaria a integração entre o sistema capitalista de classes sociais e padrões de desigualdade provenientes de outros modos de produção (Costa, 2016, p. 10).

Classe social torna-se, portanto, uma temática de inquietude quando apresentada na realidade dos países latino-americanos, pois de acordo com Fernandes (1977, p. 181) “as classes sociais falham, nas situações latino-americanas, porque operam unilateralmente, no sentido de preservar e intensificar os privilégios de poucos e de excluir os demais.” Isto posto, considera-se que nessas realidades, as classes privilegiadas bloqueiam as revoluções contra a “ordem”, de maneira a permanecerem com seus privilégios (Fernandes, 1977).

No Brasil, também a raça é considerada como fator determinante na conjuntura da desigualdade social (Ribeiro, 2007), pois historicamente foi consolidada no território uma agressão populacional pelo não reconhecimento cultural de parte de sua população, em específico, povos indígenas e povos africanos. Trata-se de uma agressão que perdurou por longos séculos e promove desvantagens sociais ainda duramente sentidas pelos seus descendentes, com consequências que colocam o país em uma posição muito desfavorável no quesito desigualdade social. A existência de uma estrutura social dominante, cuja reprodução discursiva se apresenta como tendenciosa, vai justificando todas as suas atividades discriminatórias dentro da prática social do cenário brasileiro, aflorando problemáticas que se tornaram sistêmicas na estrutura social.

Na concepção de Ribeiro (1995), a formação do povo brasileiro partiu do silenciamento ou em outras palavras, a intencionalidade de expansão e desenvolvimento eurocêntrico desencadeou o apagamento das culturas indígenas aqui existentes, assim como da cultura africana, cujos povos foram trazidos para o novo continente e escravizados.

Ribeiro (1995) argumenta a sua crítica em torno de uma classe dominante, de descendentes mantenedores das desigualdades e opressão na sociedade brasileira. A estrutura formatada no Brasil, de acordo com Ribeiro (1995, p. 209), relega a população negra que compõe majoritariamente a classe oprimida que “São os enxadeiros, os bóias-frias, os empregados na limpeza, as empregadas domésticas, as pequenas prostitutas, quase todos analfabetos e incapazes de organizarem-se para reivindicar.”

A estrutura de classes vai operando nesse formato e se mantém incapaz de promover uma vida digna e satisfatória para as classes oprimidas, maioria da população brasileira, e isso inviabiliza o real sentido de “vida democrática” (Ribeiro, 1995, p. 219). Os estratos sociais que foram sendo edificados por meio dessa desigualdade social tornaram-se um empreendimento que inibe o progresso à custa do enriquecimento da minoria dominante.

De acordo com Fernandes (2008), tal processo ocorreu e desencadeou à população negra “desvantagens insuperáveis”. A perspectiva da democracia racial defendida na época pós-abolicionista proporcionou, de acordo com Fernandes (2008), a manipulação da dinâmica social de defesa articulada do idealismo aristocrático, bem como da incessante discussão dissimulada sobre “raça dominante”.

Fernandes (2008) demonstra que as transformações ocorridas após esse período promoveram a alteração da estrutura da sociedade e o seu funcionamento, mas não afetou as relações raciais e colocou a população negra em desvantagem na configuração sociocultural e socioeconômica. Em relação à compreensão subjetiva do preconceito, Fernandes (2008) apresenta uma série de casos que contemplam os relacionamentos entre negros e brancos e o formato do preconceito vivenciado no dia a dia pelo indivíduo negro, excluindo-o da concepção de indivíduo integrante de um meio social. Para Fernandes (2008, p. 309) “em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrentava-se o “homem de cor” aos grilhões invisíveis de seu passado, a uma condição subumana de existência e a uma disfarçada servidão eterna.”

Vemos que, historicamente, as justificativas que subjugaram tanto a raça quanto o gênero, continham argumentos baseados em quesitos biológicos de avaliação. Bayton (2013) salienta, por exemplo, que até meados do século XIX, raças não brancas, de maneira rotineira, eram associadas às pessoas com deficiência, retratadas como um retrocesso da evolução humana. A consequência disso é que, assim como a raça, a deficiência a ela entrelaçada ficou aprisionada, sem direitos, considerando os ideais de progresso e evolução da espécie humana. Do mesmo modo, justificava-se a morosa inserção das mulheres nos espaços aos quesitos de inferioridade, em comparação ao homem. Nota-se, dessa maneira, que a exclusão dos corpos (da mulher, das pessoas não brancas, das pessoas com deficiência) em prol de uma

normalidade socialmente imposta, sempre esteve atrelada a preceitos de inferioridade desses grupos (Bayton, 2013).

Nesse cenário, além da raça, outro marcador que detém influência marcante na desenvoltura das desigualdades sociais brasileiras diz respeito ao marcador “gênero”. Em termos conceituais, entende-se que a cultura proveniente de sociedades patriarcais prepondera o poder do homem de forma hierarquizada em relação à mulher, por meio de um arrolamento contextual em que o homem é visualizado como o lado ativo e a mulher como o lado passivo de uma relação materializada. Tem-se a partir daí, as condições materiais preestabelecidas da vida social do homem e da mulher, sendo uma relação condicionada pela hierarquia de gênero. Essa dinâmica também traduz para uma divisão do trabalho, transgredindo a desigualdade de gênero nas relações do mundo produtivo, que condiciona a mulher a postos precários de trabalho. Ou seja, o capitalismo desencadeia uma marginalização da mulher no sistema produtivo que se torna, assim, defeituoso e sem estar em pleno desenvolvimento (Saffioti, 1976).

Dessa maneira, em consequência, a mulher toma uma posição de vulnerabilidade devido à desigualdade socioeconômica, além de alavancar a discriminação social da população feminina. No sistema capitalista, as desigualdades e a marginalização da mão de obra feminina fazem desvelar novos conflitos sociais, já que o sistema não abarca o gênero igualitariamente na medida em que a classe feminina se apresenta como “problema” para o capitalismo (Saffioti, 1976; Ferreira, Nunes, 2019).

Fernandes (2008) e Saffioti (1976), quando em suas análises interseccionam marcadores de desigualdade, conseguem perceber a relação da raça para desenvolvimento social e, além disso, das condicionantes do sistema capitalista para a perenidade de sistemas perversos de preconceito e exclusão social de grupos. Saffioti (1976) insere, porém, a questão do gênero, clarificando como o sistema capitalista condiciona a mulher na posição desigual das relações sociais.

Nessa dinâmica, apresenta-se, ainda, na realidade brasileira a subjugação do corpo da mulher negra. Na visão de Gonzalez (1984), a mulher negra é evocada sempre sob determinados contextos em que é percebida, por exemplo, de forma mítica nos

carnavais ou de forma anônima no cotidiano em que exerce as funções mais precarizadas de trabalho. Gonzalez (1984) apresenta os fatores raça e gênero de forma interseccional por meio dos traços e experiências de mulheres negras e as opressões sofridas. Na articulação desses fatores, segundo Gonzalez (1984), é possível compreender a simbologia da estrutura que foi sendo formatada pela sociedade brasileira a partir do mito da democracia racial e desencadeando uma “neurose cultural brasileira”.

Ou seja, há um abismo entre os sexos que nem mesmo os avanços da modernidade foram capazes de erradicar (Souza 2008). No Brasil, quando indicados os índices populacionais com acesso à educação ou ao trabalho, nota-se que o abismo ainda se torna maior quando inserida a raça. De acordo com a mais recente Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios contínua, a PNAD contínua (IBGE, 2023), dentre os 10,3 milhões de brasileiros entre 15 a 29 anos que não estudavam ou não trabalhavam, o registro de mulheres pretas e pardas foi de 45,2% desse total, muito superior ao de mulheres brancas, que registraram 19,9%. Nesse grupo, o registro de homens pretos e pardos ficou em 23,4% e homens brancos, 11,3%. Os números dessa pesquisa apenas evidenciam como a desigualdade se desenrola no Brasil no quesito gênero e raça que, de maneira hierárquica, persiste com a manutenção das mulheres e população negra enfrentando significativos desafios por apresentarem tanto menores taxas de participação no mercado de trabalho, como membros dos índices ocupacionais com menores salários.

O argumento que mantinha a mulher afastada do ensino e do trabalho se pautava em preceitos da formação natural dos corpos e, embora esse quadro esteja sofrendo modificações, com inserção cada vez mais crescente da mulher nesses campos, o gênero ainda se torna um marcador bastante relevante tanto na representação do trabalho quanto do ensino (Souza, 2008). Além disso, considerando as atividades econômicas, aqueles setores cuja remuneração é maior, concentra um menor número de mulheres, enquanto o setor de trabalho doméstico é dominado, principalmente, pela mão de obra feminina. Neste setor, os serviços em residências como doméstica, jardineiro, motorista e mordomo, a mão de obra feminina alcança 91,1% do total de trabalhadores (IBGE, 2023). O IBGE (2023) ainda aponta outras áreas de maior concentração de mulheres, a saber: Educação, Saúde Humana e Serviços Sociais.

De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego (Brasil, 2024, s.p.) “As mulheres conquistaram espaço no mercado de trabalho, mas ainda lutam por igualdade de direitos. Embora a igualdade salarial entre mulheres e homens esteja prevista desde 1943 na CLT, essa Lei não vem sendo cumprida pelos empregadores.”

Assim, quando exploramos os estudos sobre desigualdades, os sistemas de opressão produzem efeitos não uniformes a depender das análises, principalmente, quando interseccionam raça, classe e gênero. Quando apontamos lente para a deficiência, considera-se que, interseccionada com gênero, classe e raça, as desvantagens se acumulam (Almeida; Vilela, 2021). Freer e Kaefer (2021) verificaram que, no Canadá, as taxas de desemprego, por exemplo, são maiores para as pessoas com deficiência, mas, para aqueles que possuem ensino superior, essas taxas são consideravelmente menores. Contudo Almeida e Vilela (2021), analisando o contexto brasileiro, verificaram o oposto, ou seja, que pessoas com deficiência e com ensino superior são as que tem maiores chances de estarem desempregadas, comparadas aquelas que não têm esse nível de ensino, seja no âmbito público ou privado. Portanto, essas contradições demonstram a complexidade do fenômeno e que o contexto deve ser considerado na análise.

Em termos absolutos, conforme indicou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022 (IBGE, 2023), o Brasil registra 18,6 milhões de pessoas com deficiência, faixa etária 2 anos ou mais. A taxa de analfabetismo da população com deficiência atingiu 19,5%, quase quatro vezes maior se compararmos às pessoas sem deficiência. Os registros mais recentes da população com deficiência ainda incluem:

> …pessoas de 25 anos ou mais com deficiência não completaram a educação básica: 63,3% eram sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% tinham o ensino fundamental completo ou médio incompleto. Para as pessoas sem deficiência, esses percentuais foram, respectivamente, de 29,9% e 12,8%. Enquanto apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, mais da metade das pessoas sem deficiência (57,3%) tinham esse nível de instrução. Já a proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para os sem deficiência (BRASIL, 2023).

Quando observamos a PNAD 2022, um fato que chama a atenção é a diferença existente entre a média do rendimento mensal das pessoas com deficiência, que gira

em torno de R$ 1.800,00, da média do rendimento mensal do restante da população, que gira em torno de R$ 2.690,00, para a população de 14 anos ou mais. Percebe-se, dessa maneira, que mesmo após iniciativas e aparato normativo brasileiro[2] que visa diminuir tais desigualdades, incluindo legalmente as pessoas com deficiência em postos de trabalho, isso não efetiva enquanto participação econômica igualitária (BECKER, 2019). Becker (2019, p. 43) descreve o aparato:

> Artigo 37 do Decreto n° 3.298/1999 estabelece que a pessoa portadora de deficiência tem o direito de se inscrever em concurso público, sendo reservado, no mínimo, o percentual de cinco por cento em face da classificação obtida. O Artigo 93 da Lei n° 8.213/1991 estabelece que a empresa com 100 ou mais empregados deve preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência.

Na mesma pesquisa, observa-se que a mulher com deficiência economicamente ativa é a que possui os menores rendimentos, que gira em torno de R$1.523,00 (IBGE, 2022). Se procurarmos explicações para tais desigualdades, podemos encontrar uma sinalização no modelo tradicional de economia do trabalho (Becker, 1993), cujo pressuposto circula a maximização da utilidade dos indivíduos por meio do consumo. Becker (2019, p.41) analisa a situação:

> Assim, o indivíduo decide se deve ou não entrar no mercado de trabalho com base em uma comparação entre a oferta salarial do empregador e o salário da reserva. No caso das pessoas com deficiência, a condição de saúde pode ser incorporada ao modelo através da restrição orçamentária (por meio de uma oferta de salário mais baixa), da restrição de tempo (se as limitações causadas pela deficiência diminuírem o tempo disponível para o trabalho) ou através da própria função utilidade se a condição de saúde reduzir o nível dessa utilidade.

Becker (2019) esclarece que as taxas de emprego e rendimentos mensais para as pessoas com deficiência são menores em consequência de uma discriminação, quando o empregador associa a deficiência a um menor nível de produtividade. No que se refere ao ensino, as desigualdades são maximizadas para as pessoas com deficiência, mas conforme assinala Pereira, Reis e Marques (2025), as políticas públicas vem desempenhando um importante papel na promoção de oportunidades e na inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

Em consideração a esta seção, compreendemos que se torna essencial combinar a visão macro e a visão micro no processo de análise da vida social. Isso porque a visão

---

[2] Vide Quadro 1, Ações históricas sobre Inclusão no/para o Ensino Superior.

macro, aquela do alto, longa e ampliada, pode nos revelar padrões e tendências, mas por outro lado, corre-se o risco de obter uma visão simplista e negligenciar questões importantes do objeto de estudo. Por outro lado, na visão micro, aquela que Elias (1992, p. VI) vai dizer “visão do nadador”, nos aproxima do objeto, pois permite maior detalhamento da experiência individual ou de grupos específicos. Esta, porém, pode nos levar para um conhecimento particularizado, sem considerar estruturas e os amplos processos que esse objeto se insere. Elias (1992) esclarece, portanto, que ao unir as duas perspectivas, o pesquisador poderá obter uma compreensão mais equilibrada e, quem sabe, completa da realidade social. A fusão das visões pode permitir ao pesquisador, ter contato com um panorama mais preciso e equilibrado dos aspectos sociais e, com isso, integrar os detalhes do fluxo (micro) com a estrutura (macro). (Elias, 1992).

3.3 Estratificação educacional: o projeto de educação brasileiro como ponto de inflexão

As desigualdades sociais e seus marcadores estão inseridos em todos os espaços e a premissa fundamental aqui compreendida está em conformidade com o que aponta Carvalhaes e Ribeiro (2019, p. 232) de que “o acesso ao ensino superior é fundamental para diminuir as desvantagens de pessoas com origens nos grupos menos privilegiados, na medida em que aumenta as chances de mobilidade social ascendente.” Por outro lado, para Mont’Alvão (2011), as origens sociais continuam influenciando a transmissão de desigualdades quanto ao alcance educacional e isso coloca em xeque o argumento teórico que girava em torno dos processos de modernização e industrialização enquanto fatores de diminuição das desigualdades.

Mont’alvão (2011, p. 389) mensura a estratificação educacional a partir da “relação entre as origens sociais e o alcance educacional dos estudantes”. Assim, o nível de democracia do sistema escolar da sociedade é medido pela possibilidade de mobilidade social, sendo que quanto menor a correlação entre origem e desempenho escolar, maior o índice de democracia do sistema.

Situada a questão nestes termos, temos a educação e seu papel social de promotora da democratização, porém ela por si só não traduz o combate às desigualdades

sociais. A educação, portanto, embora promova a mobilidade social, tende a reproduzir a distribuição de classes (Stromquist, 2004). Stromquist (2004) explica que a distribuição de riquezas e rendas por meio da educação é limitada, pois a escolaridade não redistribui diretamente bens materiais. Governos preferem políticas educacionais de distribuição, mais aceitas pela população e, na América Latina, a política frequentemente mistura aspirações utópicas com implementação seletiva, resultando em promessas que atingem poucos beneficiários. Um método eficaz para enfrentar as desigualdades sociais e educacionais é a criação de políticas compensatórias direcionadas aos grupos populacionais mais vulneráveis. Entre os países da América Latina, México e Brasil se destacam por suas iniciativas em grande escala (Stromquist, 2004).

Historicamente, no Brasil, o projeto educacional seguiu a linha da modernização. Apoiado por governantes brasileiros, tal projeto enquadrado como nacionalista, que vislumbrava o progresso por meio dos preceitos capitalistas, foi inserido no plano de desenvolvimento educacional do Brasil. Dessa maneira, o foco no crescimento interno e na industrialização fez com que a educação se tornasse um projeto ideológico que visava a reconstrução social do território brasileiro. A educação brasileira passa a ser um projeto de controle do Estado por meio do ingresso de formações técnicas direcionadas às necessidades do cenário econômico e industrial que se apresentava (Brito, 2006).

Com esse esboço, Pinto e Cândido (2024) consideram que houve avanços na esfera educacional a partir de meados do séc. XX por meio de políticas prioritárias, mas ainda concentradas em ângulos do desenvolvimento econômico do país.

Para Bittar e Bittar (2012), os descendentes da elite brasileira foram os grandes privilegiados com tal sistemática de ensino. Além disso, o acesso à educação, mesmo sendo apresentado como uma garantia constitucional, manifestava situações de exclusão que colocavam à margem crianças advindas de famílias pobres e crianças com deficiência. Ou seja, o Estado se isentava de garantir percurso escolar a todos os cidadãos brasileiros, o que acarretou uma ineficiência educacional, com altos índices de analfabetismo entre as décadas de 1940 e 1960 (Bittar; Bittar, 2012).

Posteriormente, com o regime militar, reforçou-se o *status* de busca por uma nação potência, em que a profissionalização de jovens foi a alternativa encontrada para suprir o mercado industrial, além de retirar desses indivíduos a intenção de ingresso na educação superior. Em termos de desenvolvimento educacional, a ditadura inseriu objetivamente a expansão física de escolas, mas por outro lado, isso não significou em termos práticos, melhores chances ou melhoria do ensino para grande parte da população brasileira, permanecendo as classes mais baixas marginalizadas no que se refere aos pressupostos educacionais preconizados pelo Estado (Bittar; Bittar, 2012).

De acordo com Mont'Alvão (2011), a partir de 1970, foram criadas situações visivelmente favoráveis aos indivíduos que detinham idade escolar (7 a 14 anos), o que, alinhado a outros conteúdos sociais, propiciou que tais indivíduos também passassem a desfrutar de ambientes escolares. Houve, por exemplo, diminuição, por mulher, do número de filhos, além de um aumento da população nas cidades. Além disso, aumentou o número de espaços escolares (Mont’Alvão, 2011). A partir desse cenário, a demanda foi se direcionando para o acesso ao nível superior. No entanto, o Estado iniciou um processo de políticas públicas que conduziam os estudantes para instituições privadas pouco qualificadas, tornando-se grande o desafio de equiparar as possibilidades de ingresso em uma universidade por indivíduos provenientes de famílias com renda inferior a cinco salários-mínimos com aqueles provenientes de famílias com renda superior a essa marca de rendimento (Mont’Alvão, 2011).

Nessa trajetória, os traços da educação brasileira apresentaram, até meados dos anos 1990, cenários pouco favoráveis ou que não permitiam um desempenho satisfatório em termos de amplitude educacional. Assim, elementos como nível baixo de educação, desigualdade em sua distribuição, correlação educacional de crianças com seus pais e avós, disparidades regionais, colocaram o Brasil em posição inferior a outros países da América Latina, cujos níveis de desenvolvimento socioeconômico se assemelhavam (Silva; Hasenbalg, 2000).

Na visão de Lima (2013), o ensino brasileiro, principalmente o superior, passou por uma grande ampliação no início do século XXI, condicionado, sobretudo, às políticas educacionais inseridas na década de 1990. A trajetória do governo na época envolveu

a expansão universitária e a democratização do acesso ao ensino superior por meio do programa denominado Plano de Desenvolvimento da Educação (Lima, 2013). A observação, no entanto, foi de que essa trajetória de implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no Brasil não considerou a participação de movimentos representativos e, ainda, não foi capaz de contemplar a realidade brasileira no que diz respeito, principalmente, às regionalidades desse território continental (Salviani, 2007).

Mont'Alvão (2011) apontou que, na primeira década do século XXI, o Brasil ainda apresentava altas desigualdades nas possibilidades de transição educacional, isso visualizado tanto na esfera pública quanto na privada. As relações do grupo familiar se apresentavam com muita interferência no desempenho que os estudantes apresentavam no meio escolar. Esse padrão dizia respeito, designadamente, às famílias com número elevado de membros ou cuja chefia era protagonizada por um só indivíduo. Nesses grupos familiares, tornava-se remota a chance de um indivíduo avançar para o ensino superior, por exemplo.

Salviani (2007, p. 1253) salientou que o cenário em que o PDE foi inserido, com grande entusiasmo pelo governo, assim como de determinados grupos do empresariado, o programa poderia ser resumido a:

> lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogia das competências" e "qualidade total". Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Do mesmo modo, Alves e Soares (2009) avaliaram que o período apresentou um novo momento para o país em relação às desigualdades educacionais, mas que, por outro lado, manifestou as disparidades educacionais projetadas em relação à qualidade do ensino e, também, aos estratos regionalizados e os sociais. A escola e suas práticas poderiam fornecer base para minimizar os efeitos da origem social dos indivíduos, mas para tanto, o projeto deveria envolver melhores políticas públicas que contemplassem não apenas o aprendizado, mas que trouxesse versões de equidade (Alves; Soares, 2009).

No ensino superior, Rothen (2010) reflete que houve “a gestação de um modelo elitista” para as universidades, considerando a ocorrência de dois erros principais: o primeiro estaria atrelado à falta de compreensão de que “uma nação é grande porque tem boas escolas e não ao contrário”; o segundo em que o Estado buscou inserir modelos estrangeiros, sem trabalhar na construção de um modelo próprio brasileiro. Destarte, uma generalização no sentido de qualificar os brasileiros, para suprir as demandas da industrialização, não resultaria na diminuição das desigualdades sociais e, considerando que a reforma universitária foi realizada dentro desse molde, isso fez aumentar reivindicações sociais para acesso ao ensino superior, exigindo expansões estruturais e de acesso (Rothen, 2010).

Segundo Carmo *et al.* (2014), mesmo com a tentativa de democratização do ensino superior vivenciada no Brasil a partir da década de 2000 o acesso permaneceu atrelado aos fatores de desigualdade social, já que a escolha de um curso superior está vinculada às classes sociais, ou seja, tal escolha “se determina em função do prestígio que esse assume na escala social” (Silva; Pessanha; Costa, 2018, p. 238). Em consequência, a escolha profissional se torna uma credencial educacional, com desfecho desigual no que se refere ao salário, empregabilidade, reconhecimento ocupacional, orientação política, dentre outros resultados socialmente significativos (Carvalhaes; Ribeiro, 2019). As desigualdades educacionais, mesmo com os programas de acesso à universidade, ainda persistem, principalmente, como heranças elitistas em cursos condecorados com *status* sociais, responsáveis pelas melhores remunerações e posições sociais (Bertolin; Fioreze; Barão, 2024), fatores que corroboram com a teoria da desigualdade efetivamente mantida.

Na intenção de promover discussões acerca dos impactos dos marcadores da desigualdade no acesso ao ensino superior, estudos têm apresentado a interseccionalidade entre raça e gênero (Rosemberg; Andrade, 2008; Barreto, 2014; Ferreira; Nunes, 2019); gênero, raça e classe (Santos; Costa, 2021; Lombardi; Campos, 2018). No que se refere às pessoas com deficiência, mesmo sendo incipientes, há estudos que interseccionam com os marcadores sociais (Silva; Silva, 2018; Haas; Pires, 2024), mas com pouco desenvolvimento empírico, algo que discutimos a seguir.

3.4 Visibilidade dos corpos: a inclusão da pessoa com deficiência nos espaços e o incremento regulatório na busca por direitos

Goellner (2010, p. 73) nos apresenta uma maneira diferenciada de ver e perceber um corpo, de modo subjetivo, de maneira a entendermos a apresentação corporal não apenas como algo natural, biologicamente exposto ao meio, mas em suas palavras "como produto de um intrínseco inter-relacionamento entre natureza e cultura". O corpo, assim visto, não é um elemento simples em si, trata-se de um resultado construído socialmente e culturalmente no qual está marcada a sua presença num determinado tempo e espaço, bem como a conjuntura econômica por ele vivenciada e grupo social e étnico a ele interligado (Goellner, 2010). Pensando nesses moldes, um corpo não é apenas um corpo, mas também o seu entorno:

> …é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. (Goellner, 2008, p 31).

Retomando aqui o conceito de normalidade, faz-se necessário admitir que a configuração de "normal" surge em um momento histórico específico de forma que traz a noção de progresso por meio de uma consolidação ideologicamente imposta, cujas implicações são profundas que se estendem até o cerne da produção cultural (Davis, 2013). Nesse desenvolvimento, fica compreensível quando o "normal" e o natural se tornam os formatos que estabelecem o direito universal e inquestionável. Com isso, quando vivenciados na história os momentos de negação do reconhecimento dos direitos para certos grupos, as premissas de normal e natural tornam-se as justificativas para as atrocidades (Bayton, 2013).

Identifica-se, no Brasil, uma forte ligação das religiões para a idealização negativa da deficiência no campo social. De acordo com França (2014), o neopentecostalismo foi responsável por construir uma imagem da deficiência a um mal que pode ser curado. Do mesmo modo, para a doutrina espírita brasileira, a deficiência é retratada como *karma* a que as pessoas necessitam passar para evoluírem espiritualmente (França, 2014).

Soares e Araújo (2021), apresentam outra percepção, a que condiciona à doutrina cristã, sentimentos de tolerância e aceitação com as pessoas com deficiência, porém no sentido caritativo. Com isso, a doutrina cristã passou a condicioná-las aos formatos segregacionistas, de instituições que promoviam o cuidado, moradia e alimentação (Ribeiro, 2003; Soares; Azevedo, 2021). Em relação ao islamismo, a sua filosofia apresenta atitude positiva com as pessoas com deficiência, considerando a diferença dos corpos como algo natural (AL-Aoufi; Al-Zyoud; Shahminan, 2012).

Um marco importante para a agenda do reconhecimento da defesa dos direitos humanos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, emitida pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 1948 (Lyra, 2019). Tal impulso propiciou internacionalizar o direito do homem e inspirou grandes pactos e convenções em nível universal com direcionamento aos direitos fundamentais e à dignidade para as pessoas.

O exercício dos direitos das pessoas com deficiência, dentro de uma lógica em que se aproxima cada vez mais à vida independente, é apontado por Maior (2017, p. 35) como um caminho que foi pavimentado "...com demandas das organizações da sociedade civil capazes de fomentar a criação de leis, das políticas e de órgãos governamentais incumbidos da promoção e defesa dos direitos humanos desse segmento."

A partir dessas demandas, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 (CF), conhecida também como Constituição cidadã, incluiu a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros, sendo um dever do Estado e da família a sua garantia. A CF (1988) estabelece que a educação deve ser ofertada em igualdade de condições e possibilitar a permanência dos estudantes no ambiente escolar. A agenda de reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência para acesso e acessibilidade ao ensino foi iniciada com a CF de 1988, garantindo o atendimento especializado na rede regular (BRASIL, 1988).

A partir da década de 1990, os direitos de acesso e a garantia de condições nos ambientes de ensino passaram a compor a pauta política (Pletsch; Leite, 2017) como consequência do texto constitucional. A exemplo disso foi a promulgação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 que definiu como dever do Estado, o atendimento educacional gratuito e especializado em todas as etapas da educação formal. (BRASIL, 1996).

Cabe aqui destacar que o avanço quanto à questão das pessoas com deficiência também percorreu a esfera trabalhista por meio da nova constituinte que aponta em seu artigo 37 “VIII – a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão;” (BRASIL, 1988).

No ano de 1991, com a promulgação da Lei 8.213, de 24 de julho de 1991, ficou estabelecida a obrigatoriedade para empresas com mais de cem funcionários a “preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas” (BRASIL, 1991). Avanço importante que tornou o acesso à educação e à qualificação profissional das pessoas com deficiência emergente para as políticas públicas.

Os marcos político-legais que alavancaram as políticas da “inclusão especial” na perspectiva da educação inclusiva envolveram além do texto constitucional, a Lei N° 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação até 2010, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU no ano de 2006, o Plano Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva no ano 2008, o Decreto N° 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, o Decreto N 6.949/2009, que ratifica a Convenção da ONU e a Resolução N° 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica (MEC, 2010).

Na esfera social, no ano de 2015, foi instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência destinado a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Dessa forma, em termos de legalidade, a inclusão social das pessoas com deficiência se caracteriza pela promoção de condições de igualdade (BRASIL, 2015). Sassaki (2009, p.1) conceitua inclusão como:

> um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Assinala-se, dessa forma, que o Estado detém papel fundamental na construção de mecanismos que garantam e contemplem a jurisdição constitucional dentro da concepção dos direitos dos cidadãos brasileiros e, no ensino superior, a Lei de Cotas, Lei Nº 12.711/2012, foi um marco para a democratização do acesso ao ensino superior de qualidade e reconhecimento dos fenômenos históricos vivenciados no Brasil que resultaram em menores as possibilidades socioeconômicas de grupos sociais (Cunha; Silva Filho; Cunha, 2014). No ano de 2016, a garantia de acesso das pessoas com deficiência passou a integrar a Lei de Cotas, modificada pela Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016).

Essa lei permite a reserva de 50% das vagas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e das vagas reservadas, deverão ser “preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência” (BRASIL, 2016). De acordo com Cruz, Araújo e Luiz (2023), a política de cotas brasileira acarretou os formatos de representatividade nos espaços e, logo, impacta de forma concreta às subjetividades dos indivíduos cotistas.

No ano de 2023, a política foi reavaliada pelo então governo Lula, processo iniciado em 09 de agosto de 2023, cuja Lei 14.723, foi sancionada em 13 de novembro de 2023. Na revisão, o projeto de cotas foi ampliado, incluindo quilombolas entre os cotistas. Além disso, reduziu a renda familiar para um salário mínimo por pessoa, o que antes era de um salário mínimo e meio (Agência Senado, 2024). Houve, ainda, na revisão outra mudança significativa, pois agora os cotistas passam a concorrer às vagas de ampla concorrência e, não atingindo a nota de corte, passam para as vagas direcionadas às cotas. Havia no projeto a inserção da obrigatoriedade de implementação de bancas de heteroidentificação, porém isso foi retirado do texto normativo, após exigências da oposição (Cruz; Araújo; Luiz, 2023).

A reestruturação da Lei de Cotas passa adotar uma nova metodologia de maneira a atualizar, anualmente, os percentuais de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Isso considerando a população de cada estado brasileiro. Além disso, “A proporção racial deve ser mantida tanto nas vagas destinadas aos egressos do ensino público de famílias com renda máxima de um salário mínimo quanto nas vagas dos estudantes de outras faixas de renda.” (Senado, 2024).

Diversos autores consideram que, mesmo após dez anos de existência, a política de cotas nas IFES ainda está em fase de implementação e adaptação (Magalhães; Severino, 2017; Silva; Assis, 2022; Meirelles; Lima, 2025), sendo que as estratégias de garantia de acessibilidade e permanência de alunos com deficiência nas instituições envolve complexos desafios, o que também é enfrentado em outros níveis de ensino (Pletsch; Leite, 2017; Silva; Assis, 2022).

No ensino superior, considerando que a garantia de acesso das pessoas com deficiência nas IFES ocorreu a partir do ano de 2016, de forma concreta o aumento no ingresso desses estudantes ocorreu a partir do ano de 2018. Para Van Petten *et al.* (2017), o dispositivo passa a elevar, a cada ano, a inserção de pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino, acarretando também alterações nas atividades acadêmicas cotidianas.

Assim, quando analisamos o alcance das Leis 12.711/2012 e 13.409/2016, Silva, Santos, Grabowski e Ferreira (2023) nos fazem refletir que são políticas coerentes ao enfrentamento do problema da exclusão de alunos com deficiência na educação. Contudo, casos específicos podem revelar a descontinuidade desse tipo de política pública considerando, principalmente, quando há gestões acadêmicas que negligenciam as demandas desses estudantes quando, na maioria dos casos, são condições imprescindíveis para a garantia de suas permanências no ensino superior. Em termos de inclusão, isso se torna um retrocesso para a garantia de equidade nas oportunidades educacionais da população brasileira com deficiência (Silva; Santos; Grabowski; Ferreira, 2023).

Como já exposto acima, o aparato normativo, iniciado com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que passa a promover a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior detém ampla e histórica linha do tempo no ensino superior brasileiro. O quadro 1 apresenta as datas dos atos, seus sentidos e significados.

Quadro 1 - Ações históricas sobre Inclusão no/para o Ensino Superior

Data histórica	Sentidos e significados
Constituição Federal de 1988.	Assegura o direito de todos a todos os níveis de educação com igualdade de condições para o acesso e permanência.
LDB – Lei nº 9.394/ 96	Reforça a necessidade da educação especial em todos os níveis de ensino.
Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de maio de 1996	Enfatiza sugestões sobre o processo seletivo para ingresso, permanência, com sucesso, de estudantes com deficiência nos cursos superiores.
Lei nº 10.172 /2001	Aprova o Plano Nacional de Educação, pressupondo que conteúdos acerca da Educação Especial sejam incluídos em variados cursos de graduação
Decreto nº 3.956/2001	Ratifica os dispostos da "Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Lei 10.436/2002	Reconhece o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de Fonoaudiologia e formação de professores.
Portaria nº. 2.678/ 2002	Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Portaria nº 3.284/2003	Enumera condições de acessibilidade que devem ser construídas nas IES para instruir o processo de avaliação das mesmas.
Decreto nº 5.296/04	Determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos e privados proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
Decreto n.5.626/2005	Garante, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e, optativamente, nos demais cursos de educação superior.

Programa Acessibilidade ao Ensino Superior. (Incluir/2005)	Determina a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que visam a eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.
Lei nº 11.096/2005	Instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI.
Decreto nº 5.773/2006	Destaca a promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida na infraestrutura física e instalações acadêmicas.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)	Define pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / 2008.	Define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento.
Decreto nº 6.571/2008	Reforça sobre a condição do atendimento educacional especializado "assegurar condições para continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino". Novamente imputada ao MEC a responsabilidade pela estruturação de núcleos de acessibilidade nas IES federais e sua caracterização.
Decreto nº 7.611/2011.	Reafirma a necessidade de estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior
Decreto nº 7.612/2011	Institui o "Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência" — Plano Viver sem Limites — o qual trouxe como primeira diretriz a garantia de um sistema educacional inclusivo
SECAD- SECADI em 2011	A SECADI/MEC adota como princípio que a educação deve ser contraposta a quaisquer formas de exclusão, valorizando, assim, a concretude da inclusão.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 8/2012	Recomenda a transversalidade curricular das temáticas relativas aos direitos humanos. Define como "princípios da educação em direitos": a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.

Referenciais de Acessibilidade na Educação e a Avaliação In Loco do (SINAES)/INEP 2013.	Registram, por meio da avaliação in loco, o cumprimento da acessibilidade de acordo com os indicadores, critérios e registros nos relatos globais das respectivas dimensões. Os avaliadores são orientados a verificar a existência de núcleo de acessibilidade nas IES.
Lei n. 13.005/2014	Estabelece o Sistema Educacional Inclusivo que, por meio de sua meta 12, estabelece a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil que visem a aumentar as taxas de acesso e permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas IES brasileiras, inclusive assegurando as condições de acessibilidade previstas em legislação para apoiar seu sucesso acadêmico.
Lei 13.146/15	Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu caput do art. 2º: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.
Lei nº 13.409/16 altera a Lei nº 12.711/12	Reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
Decreto nº 9.235/17	Documento obrigatório para a regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino "plano de garantia de acessibilidade, em conformidade com a legislação, acompanhado de laudo técnico emitido por profissional ou órgão público competente".
Portaria nº 1.117/2018	Institui a definição sobre a proporção do número de vagas para pessoas com deficiência em IES.

Fonte: Carvalho, Saço e Ferreira (2023, p. 1215).

Em atualização do quadro acima, citamos, também, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021, que classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual e a Lei nº Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023, que reformula e amplia o sistema de cotas no ensino federal.

É preciso refletir sobre o avanço dessas políticas públicas de inclusão, mas em contrapartida, também é necessário analisar sobre a necessidade de avanços das práticas institucionais que visem minimizar condutas preconceituosas da comunidade acadêmica. Práticas que visem, ainda, todo e qualquer tipo de segregação ou discriminação, processos educacionais inclusivos e metodologias universais que visem inserir e dar autonomia aos alunos com deficiência. Pontua-se que o processo relacional desses estudantes deve ocorrer de forma naturalizada para que essas instituições, além de cumprirem a sua função social, atuem como *lócus* de disseminação de práticas e respeito às diretrizes dos direitos humanos (Silva; Assis, 2022).

No nível do ensino superior, os avanços normativos foram se tornando concretos, porém o histórico social que nos impôs uma cultura única faz com que a implementação de políticas para a diversidade ocorra de forma morosa e, no ensino, principalmente no que se refere às ações voltadas para os currículos dos cursos, assim como as práticas pedagógicas dos profissionais de ensino, a realidade brasileira concentra altos níveis de inadequação para os preceitos já apresentados de inclusão desses estudantes (Clemêncio, 2020). É essa discussão que vamos apresentar na seção seguinte.

3.5 A presença das pessoas com deficiência no ensino superior: das barreiras arquitetônicas e atitudinais dos ambientes de ensino aos fatores socioeconômicos de origem familiar

A obtenção de grau acadêmico tornou-se um instrumento fundamental para a segurança econômica dos indivíduos, pois está intimamente relacionado à menor taxa de desemprego e aos rendimentos mais elevados, quando comparados com indivíduos que não possuem ensino superior (Freer; Kaefer, 2021).

Um estudo realizado por Pagaime e Prieto(2024) concluiu que não existe consenso em 62 universidades federais brasileiras quanto a definição de “deficiência” nas normativas internas. Assim, quando observada essa falta de sincronização legal para regimento de normativas internas, constata-se que o acesso a essas universidades não traduz as possibilidades de escolha da instituição nos termos do Sistema de Seleção Unificado (SiSU). Ou seja, um candidato à cota por deficiência, a depender

do tipo de deficiência, pode ter o seu ingresso viabilizado em determinada universidade, mas negado em outra, conforme o que elas consideram legalmente aplicável para a definição de deficiência (Pagaime; Prieto, 2024).

De fato, a Lei de Cotas, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023 não descreve, em seu texto, quais tipos de deficiência a cota será destinada. Há uma predisposição na Portaria nº 1.117, de 1º de novembro de 2018, que altera a Portaria nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012. O texto diz:

> VII - pessoa com deficiência, aquela que, consoante a Linha de Corte do Grupo de Washington, tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; e
> VIII - Linha de Corte do Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência, vinculado à Comissão de estatística da Organização das Nações Unidas - ONU, metodologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE para a produção de indicadores referentes às pessoas com deficiência, e que compreende os indivíduos que responderam ter "Muita dificuldade" ou "Não consegue de modo algum" em uma ou mais questões apresentadas no questionário do Censo 2010 referente ao tema, em consonância com o disposto no art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência." (NR). (Brasil, 2018).

Em paralelo ao que consta nessa normativa, apontamos que o documento do Grupo de Washington[3] (Washington Group - WG) explicita uma relevante informação acerca do seu uso: “O WG-SS, e até mesmo o WG-ES, não é suficientemente detalhado para diagnosticar condições médicas específicas. Os propósitos das perguntas do WG dizem respeito ao modelo social de deficiência e elas não devem ser usadas para fazer diagnósticos no nível individual.” A sigla WG-SS se refere ao termo *Washington Group Short Set on Functioning* ou em português Conjunto resumido de perguntas sobre funcionalidade. A sigla WG-ES se refere ao *termo Washington Group Extended Set on Functioning* ou em português Conjunto ampliado de perguntas sobre funcionalidade (WG, 2020, p.7).

[3] O Washington Group trata-se do Grupo de Peritos da Comissão de Estatística das Nações Unidas. “O objetivo primordial do WG é promover e coordenar a cooperação internacional na geração de estatísticas sobre deficiências adequadas para censos e pesquisas nacionais. Seu objetivo maior é produzir informações básicas sobre deficiências que sejam comparáveis em todo o mundo.” (WASHINGTON GROUP, 2020, p.1).

A Portaria nº 1.117/2018 aponta, ainda, que as instituições federais de ensino devem implementar as vagas destinadas à pessoa com deficiência, procedendo a apuração e a comprovação da deficiência por meio de laudo médico que ateste o tipo e o grau da deficiência. Para tanto, deve-se observar o que consta no art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, além de expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença - CID. No Decreto em referência, citamos o art. 4º, cujo texto foi alterado pelo Decreto nº 5.296, de 2004:

> Art. 4o É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:
> I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
> II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;
> III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
> IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:
> a) comunicação;
> b) cuidado pessoal;
> c) habilidades sociais;
> d) utilização dos recursos da comunidade;
> e) saúde e segurança;
> f) habilidades acadêmicas;
> g) lazer; e
> h) trabalho;
> V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

Nota-se que a referência exclui, por exemplo, a Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e caracteriza os quesitos a serem considerados na consecução da política, a saber:

> I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
> II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Na visão de Pagaime (2022), há uma confusão conceitual pela ausência de aparato normativo para a uniformização dos critérios de avaliação das deficiências e isso traz consequências notáveis à população estudantil, fragilizando a política e impondo novos formatos de barreiras para os estudantes com deficiência. Uma das limitações, notadamente divergente nas legislações e apontada por Pagaime (2022) trata-se dos formatos de averiguação e comprovação de deficiências intelectuais e do TEA.

Pagaime (2022) alerta, ainda, que na maioria dos casos das universidades brasileiras, existe a necessidade de comprovação desse tipo de deficiência de forma a avaliar o nível de *déficit* cognitivo ou de comunicação e, com isso, pode haver tanto por parte de docentes, como da comunidade acadêmica, a redução das expectativas sobre esses estudantes, limitando-os na vivência do ambiente universitário.

Ainda em consideração ao que explicita Pagaime (2022), nota-se que, mesmo que o aluno com deficiência não faça uso de cotas para ingresso nas IFES, irá precisar passar por critérios de comprovação da sua deficiência, caso necessite de apoio dos núcleos de acessibilidade e inclusão dessas instituições. De acordo com Pletsch e Melo (2017), a existência desses núcleos nas IFES visa o desenvolvimento de ações que garantam o acesso e a participação de estudantes com deficiência, de maneira plena, em todas as atividades acadêmicas.

Santos, Jurdi e Moretti (2022) destacam que, na formulação das políticas de um núcleo dessa natureza, deve-se atuar no desenvolvimento de atitudes que sejam sensíveis ao identificar necessidades dos alunos com deficiência pela falta de acessibilidade da instituição, sem qualquer tipo de atitudes capacitistas e, do mesmo modo, a instituição deve investir na estruturação do núcleo, enquanto setor administrativo, dotado de equipe especializada e técnica em seu corpo funcional. No que diz respeito aos contatos cotidianos dos estudantes, Vale e Carvalho-Freitas (2022) apontam que os docentes, quando detêm atitudes estratégicas no contexto ensino-aprendizagem, favorecem os processos de inclusão desses estudantes. São características que podem se apresentar de forma interdependente como, por exemplo, o relacionamento interpessoal em que haja demonstração de acolhimento e foco nas potencialidades. Além disso, torna-se fundamental a construção conjunta de

estratégias de adaptação e acessibilidade no processo de ensino, culminando no efetivo aprendizado desses estudantes (Vale; Carvalho-Freitas, 2022).

Refletindo acerca dos impactos sociais a grupos minorizados, Inzlicht e Good (2006) apontam que as ameaças que carregam os ambientes podem afetar esses grupos, por exemplo, no desempenho intelectual, no autoconceito acadêmico e nos sentimentos de pertencimento. Dolmage (2017) inclui a retórica da normatividade enquanto formadora de espaços, estes moldados de forma que traduz uma cultura do imaginário social e, assim, afirma que os espaços também se apresentam como opressores quando se tornam a representação física da injustiça, quando a estrutura física não está conectada aos corpos que ali circulam.

Quando examinamos pesquisas sobre o cenário do ensino, o reconhecimento de que há barreiras no processo de garantia de acesso e permanência para estudantes com deficiência é uma temática bastante enunciada pela academia (*vide* Alves, 2016; Silva, 2016; Dolmage, 2017; Araujo, 2020; Pagaime, 2022; Carvalho, Saço E Ferreira; 2023; Pinto; Cândido, 2024; Rußmann; Netz; Lörz, 2024). Alimentando esse reconhecimento, Dolmage (2017) salienta a existência de um Capacitismo Acadêmico, com espaços universitários retóricos que carregam em si, em sua estrutura arquitetônica, o histórico de injustiça.

> …embora as escadas possam manter certos corpos afastados e excluir certas deficiências, as instituições não dificultam apenas a locomoção em cadeiras de rodas ou muletas — embora isso seja absolutamente parte de como a academia exclui. Em vez disso, a inacessibilidade física está sempre ligada — não apenas metaforicamente — à inacessibilidade mental, intelectual, social e outras formas de inacessibilidade (Dolmage, 2017, p. 9, tradução nossa).

Há evidências de que, mesmo conservando o desejo de percorrerem uma formação digna e ininterrupta, as chances de conclusão para esses estudantes tornam-se minimizadas quando ainda estão localizados na percentagem de estudantes com altos níveis de repetência, em defasagem educacional ou evadidos (Pinto; Cândido, 2024; Rußmann; Netz; Lörz, 2024). De acordo com Rußmann, Netz, Lörz (2024), no ensino superior são variados os motivos para isso, mas envolvem, sobretudo, baixa integração acadêmica, menores recursos pessoais (características de personalidade). Além disso, o nível de evasão é maior para alunos com deficiências psíquicas,

seguidos pelos alunos com dificuldades de aprendizagem e por alunos com deficiências motoras.

Nesse panorama, conforme observado por Leontiev (2004) e Santos (2006), nas condições ditas “normais”, estudantes com deficiências psíquicas permanecem sem obter aprendizado adequado no ensino sendo que, quando o cenário muda, ou seja, quando as instituições se adequam ao contexto desses estudantes e fornecem métodos pedagógicos ativos, disponibilizando ferramentas e condições adequadas às condições apresentadas, esses estudantes avançam no aprendizado e desenvolvimento e, na maioria das situações, superam possíveis atrasos de aprendizagem. Do mesmo modo, ferramentas de medição do “quociente de inteligência” não são apropriadas e devem ser banidas de qualquer situação comparativa entre estudantes na medida em que não conseguem avaliar particularidades de processos psíquicos (Leontiev, 2004; Santos, 2006).

No que diz respeito à interação no ambiente universitário, estudantes com deficiência invisíveis podem não revelar suas deficiências a colegas, por considerar que isso amplia as chances de criar um ambiente de estigmatização (Adams; Proctor, 2010; Koch *et al.*, 2018; Kranke *et al.*, 2013). Ou seja, entendem que isso faz com que preservem o seu capital social e possíveis oportunidades na trajetória, sendo percebidos como “normais” (Kranke *et al.*, 2013, p. 48, tradução nossa). Para Adams e Proctor (2010) apesar de estudantes com deficiência no ensino superior apresentarem níveis reais de adaptação ao ambiente universitário, quando comparados com estudantes sem deficiência, apresentam maior risco de comprometimento dessa adaptação. Esses riscos envolvem, principalmente ao ajustamento social e ao vínculo institucional. Ou seja, estudantes com deficiência, ao longo do percurso universitário, apresentam maiores probabilidades de se sentirem não encaixados e, consequentemente, maiores probabilidades de evasão (Proctor; Adams, 2010).

Por outro lado, Santos *et al.* (2021) evidenciaram que estudantes com deficiência desfrutaram, no ambiente universitário, experiências antes pouco vivenciadas, o que fez com que seus projetos de vida e promoção de bem-estar fossem impulsionados, repercutindo, assim, de forma positiva na vida desses estudantes. Quando há o

reconhecimento das diversidades dos corpos, torna-se fundamental percorrer caminhos que, talvez, sejam distintos daqueles normalizados no elo educador/educando. Alguns estudos demonstram que ambientes escolares privados conseguem garantir aos alunos com deficiência melhores condições arquitetônicas de acessibilidade e melhores formatos pedagógicos de inclusão (Silva *et al.*, 2021). Ao atuarem com a autorreferência como forma de demonstrar qual a melhor maneira de ensino que proporcionará o aprendizado de jovens com deficiência nesses ambientes, a tentativa é reconhecer e apropriar das necessidades específicas individuais no que diz respeito a trajetória educacional de jovens com deficiência (Pinto; Cândido, 2024).

À luz de pesquisas dessa natureza, torna-se uma possibilidade comparar ambientes de ensino públicos com os privados sendo unânime os resultados que apontam o desigual acesso às condições de ensino adequadas para população brasileira (Pinto; Cândido, 2024; Bomfim; Santos; Franco, 2024). Os ambientes escolares públicos, dessa maneira, necessitam de avanços estratégicos que alinhem aprendizado e inclusão.

Para a população com piores condições socioeconômicas, o aparato normativo tem permitido a garantia de acesso ao ensino. Por outro lado, nota-se que as políticas e ações de permanência das instituições federais de ensino não acompanham em igual proporção, possibilitando a esses estudantes, um percurso que os permitam concluírem os cursos de maneira exitosa (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018; Rosario, 2025; Ziliotto, 2025). Além disso, sob o contexto ideológico, esse aparato, como a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgada em 2016, tem permitido inserir nova ideologia por intermédio da luta pela inclusão. De acordo com Tavares e Rodrigues (2020), é notável os avanços no século XXI em direção a essa nova fase, mais humana e inclusiva em relação às pessoas com deficiência. Por outro lado, os autores refletem que:

> O que certa parcela da população brasileira ainda vive hoje perpassa o tempo de um contratempo recheado de ideologia dominante, regado por grupos hegemônicos de poderes nacionais e internacionais que não davam ênfase às questões da inclusão, na construção de uma sociedade para todos, comprometendo, sobretudo, a vida das pessoas com deficiência (Tavares; Rodrigues, 2020, p. 1476).

Na dinâmica do ensino superior, alguns estudos demonstram que a falta de compreensão das características e subjetividades de estudantes com deficiência por parte dos profissionais da educação coloca à deriva alterações sociais e, a partir disso, a exclusão e a desigualdade são evidenciadas “como construção social” (Mello, 2016; Campos, 2017). Dessa maneira, entram em cena outros atores de inclusão fundamentais à mecânica normativa, os agentes implementadores. Porém, as políticas de inclusão das pessoas com deficiência devem ser pensadas nos termos sócio-históricos para que o contexto de cada indivíduo seja considerado no processo. Além disso, de acordo com Azevedo e Sobral (2016, p. 35), deve-se considerar enfoques regionais de desenvolvimento sociocultural e socioeconômico:

> Também perceptível em nossa realidade, sobretudo na região norte do Brasil, é a necessidade de ajustes com vistas à adaptação das escolas quanto aos aspectos físico, estruturais, humano, técnico e cultural, considerando as condições locais/regionais de seus grupos sociais, como já apontamos anteriormente em relação aos índices de desenvolvimento humano - o que configura, de certo modo, a existência de um distanciamento entre os pressupostos das políticas de inclusão e sua efetivação plena.

Outro parâmetro de inclusão bastante apresentado e reforçado na academia é a interação entre "ditos normais e ditos deficientes" como evidência para uma educação mais inclusiva, pois traduz processos colaborativos e avança no percurso educacional dos indivíduos envolvidos (Campos, 2017, p. 132). Em termos de adaptação, o foco não pode recair na deficiência, mas nos ambientes e como esses estarão dispostos estruturalmente de forma que ao mesmo tempo em que serão acessíveis, tornem-se espaços de intensificar as potencialidades dos estudantes. Acessibilidade e permanência, nesse sentido, vinculam-se a práticas pedagógicas de inclusão universal de estudantes com deficiência à dinâmica institucional e à comunidade estudantil de forma geral (Campos, 2017).

Na atualidade, um horizonte que se impõe para a análise dos ambientes escolares é a relação desses ambientes com a saúde mental de estudantes. No cenário específico do ensino superior, isso não é diferente. Há reflexões acerca do período no qual vivemos e, em relação aos estudantes com deficiência, mas ainda se trata de uma temática ainda pouco desenvolvida (Rosseto; Rufalo; Theodoro, 2022).

Segundo Rossetto, Rufato e Theodoro (2022) deve ter maior investimento das universidades em políticas inclusivas e procedimentos didáticos que promovam o reconhecimento e valorização da presença desses indivíduos no meio acadêmico. A integração dos alunos com deficiência ao ambiente e aos serviços disponíveis nas instituições de ensino superior pode vir a se apresentar como um atributo de envolvimento, proporcionando, assim, maiores possibilidades de permanência (Marques; Barbosa, 2022).

Incluir as pessoas com deficiência no ensino superior envolve ações voltadas para os ângulos circundantes do sujeito inserido nos relacionamentos cotidianos, dentro de um contexto amplo, com ações sistêmicas (Siqueira; Santana, 2010, p.135). Siqueira e Santana (2010, p.135) enfatizam que na era da diversidade na qual estamos vivendo "... não cabe mais discriminar e excluir, pois o reconhecimento e a inclusão de pessoas deficientes [com deficiência] representam um avanço significativo para a instauração de uma sociedade plenamente democrática."

Conforme apontou Pimenta (2018, p. 40), as ações afirmativas no ensino superior são responsáveis por cumprir um duplo papel, pois possibilita a inclusão de grupos vulneráveis em ambientes de "poder social" e, com isso, também possibilita à comunidade universitária a promoção do diálogo e vivência com os diversificados grupos, desmistificando assim estereótipos sociais e promovendo uma integração plural e cultural. A desmistificação de estereótipos torna-se, dessa forma, um fator inerente ao processo de inclusão social das pessoas com deficiência considerando que a "estranheza" de vivenciar no cotidiano a interação com indígenas e pessoa com deficiência decorre desse imaginário e é reforçado por uma estrutura cuja tradição elitista prevaleceu para a manutenção do *status quo* excludente (Alves, 2019, p. 144).

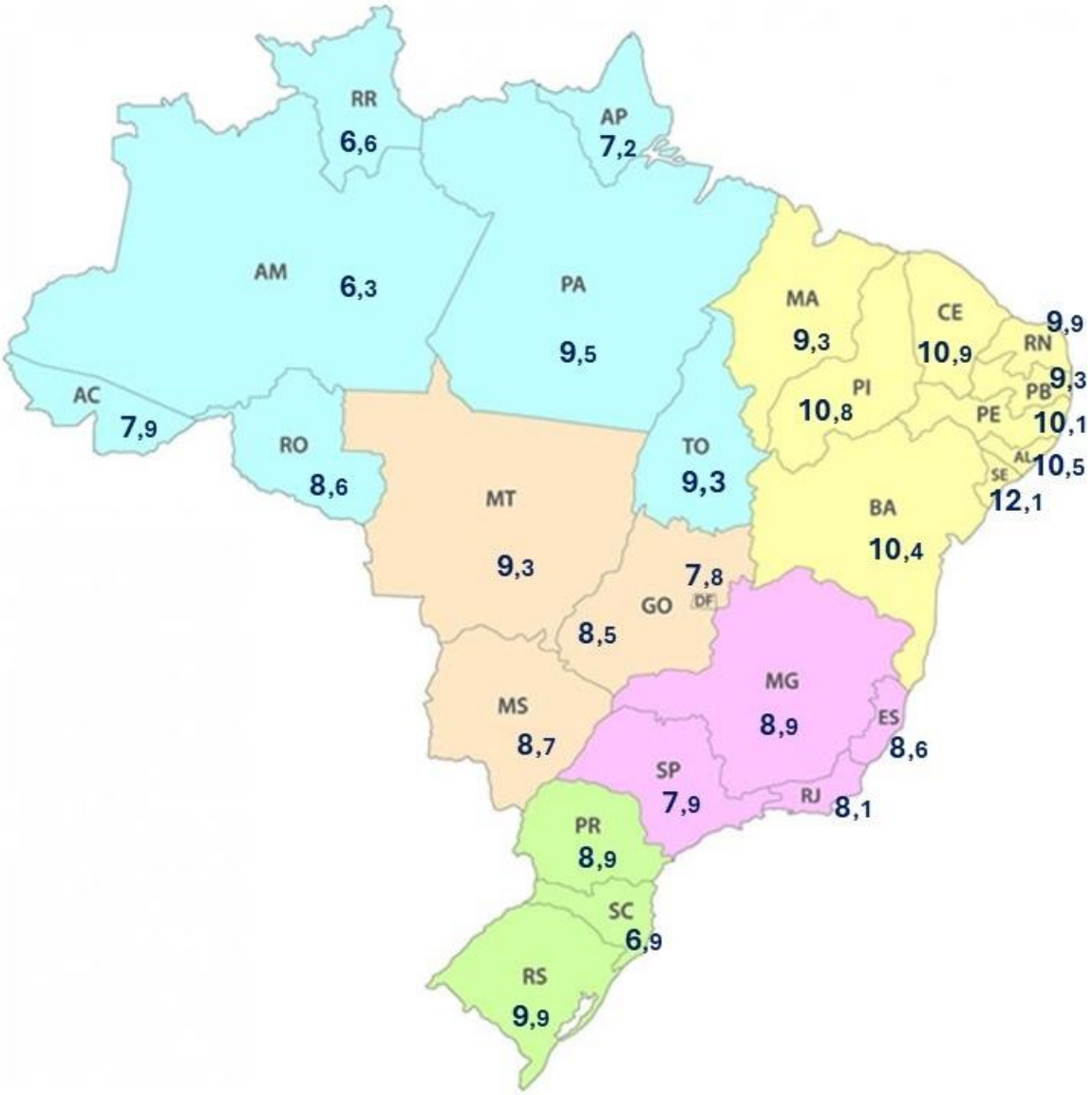
Outro ponto a destacar é que modelos curriculares pouco diversificados proporcionam a manutenção e reforçam o *status* de "normal", empreendendo diligências para simplesmente "acomodar" as pessoas com deficiência, como se fossem uma exceção à pauta do ensino (Ostiguy, 2018). Tais procedimentos administrativos não são considerados inclusivos e se desenvolvem quando há a falta de conhecimento, de treinamento e consciência sobre a deficiência na sua perspectiva social (Bunbury, 2018).

Dessa forma, compreendemos que a inclusão social no ensino superior necessita de constantes análises para atualização da compreensão da adaptabilidade do acesso como instrumento da democracia. Além disso, os atores que envolvem a dinâmica universitária e o meio governamental mudam com o decorrer do tempo, bem como os processos produtores das desigualdades evoluem e incorporam novas roupagens, tornando-se esse monitoramento conveniente sob essa vertente (Goastellec; Välimaa, 2019).

Contornando, agora, os cenários numéricos, temos no território brasileiro, a população com deficiência, conforme já apontado neste capítulo, estimada em 18,6 milhões de pessoas. Deste número, a maior parte, 11,2 % se identificam como pretas e 45,4% como pardas, o que soma 56,6% do total. As mulheres com deficiência representam um total de 57,7 % e, em relação à faixa etária, quase metade são pessoas com 60 anos ou mais, representando 47,2% (MDHC, 2023).

A distribuição por Estado da Federação está disposta na Figura 1. Nota-se que as maiores taxas de indivíduos com deficiência proporcionais às respectivas populações estão nos estados do nordeste. Quando procuramos explicação para esse dado, encontramos um estudo realizado em 2014, por Santos *et al.* (2014), que avaliou que a região concentra o maior número de pessoas com deficiência motora. No estudo, Santos et *al.* (2014) associa essa estatística às condições socioeconômicas, demonstrando que fatores como má nutrição, padrão de vida, precariedade de serviço de saúde contribuem para o aumento dos riscos de acometimento de deficiências motoras.

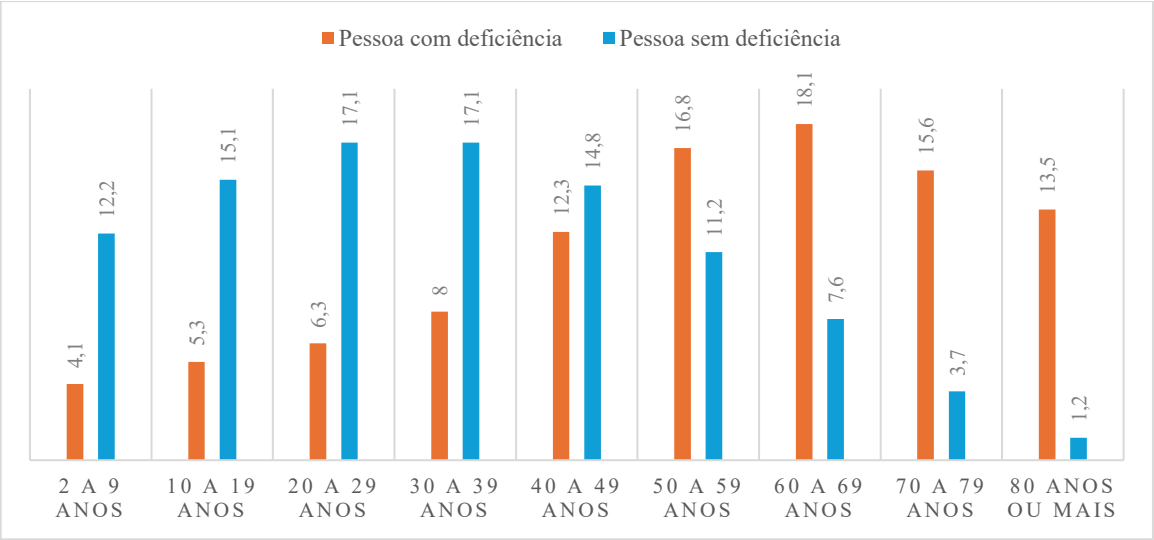
Figura 1 - Mapa com a proporção de pessoas com deficiência por Unidade Federativa (UF), em porcentagem, de acordo com a população da respectiva unidade, Brasil, 2022.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do IBGE, PNAD Contínua referente ao 3º Trimestre de 2022 (IBGE, 2023).

No Gráfico 1, temos a distribuição da população de 2 anos ou mais de idade, por grupo de idade, segundo existência de deficiência (%), Brasil, 2022. A maior concentração de pessoas com deficiência encontra-se no grupo de brasileiros entre 60 e 69 anos.

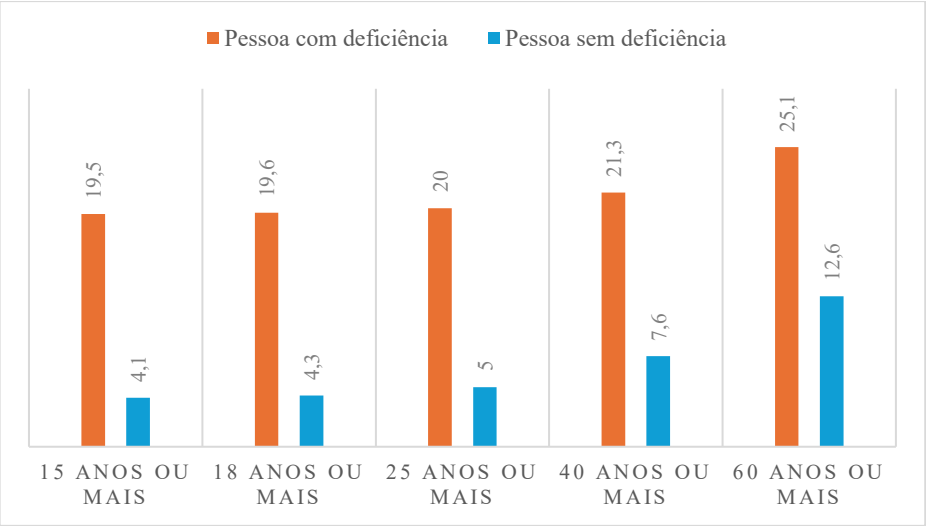
Gráfico 1- Distribuição da população de 2 anos ou mais de idade, por grupo de idade, segundo existência de deficiência (%), Brasil, 2022.



Fonte: Dados do IBGE, PNAD Contínua referente ao 3º Trimestre de 2022 (IBGE, 2023, adaptado).

No que se refere à taxa de analfabetismo, encontramos números bem expressivos, conforme apontado no Gráfico 2. Nota-se que a taxa de analfabetismo é maior para o grupo de pessoas com deficiência com 60 anos ou mais. Há uma evolução decrescente de acordo com as faixas etárias. Autores como Moraes e Caiado *et al.* (2014) e Souza (2009) associam os altos índices de evasão escolar de alunos com deficiência à falta de pedagogias apropriadas, políticas públicas inclusivas e falta de preparo docente no atendimento aos alunos com deficiência. Trata-se de uma parcela da população que estava condicionada a viver ou a estudar em instituições assistencialistas. Além disso, quando estudantes com deficiência relatam sobre a trajetória escolar, é comum localizar vivências negativas e experiências excludentes, marcados por episódios de preconceitos, *bullying*, além de sentimentos de exclusão e tratamentos estigmatizantes (Vale; Carvalho-Freitas, 2022).

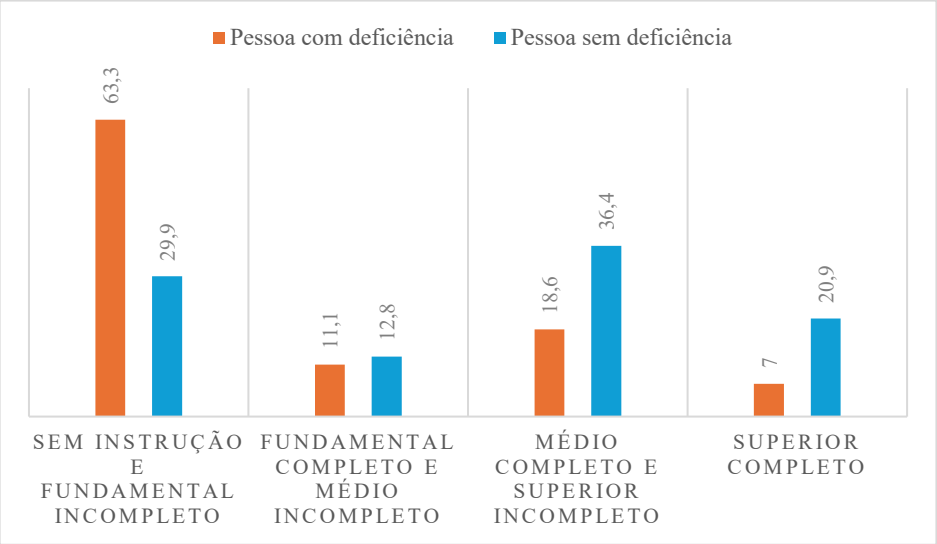
Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo (%) das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupo de idade e existência de deficiência, Brasil, 2022.



Fonte: Dados do IBGE, PNAD Contínua referente ao 3º Trimestre de 2022 (IBGE, 2023, adaptado).

Quando observamos a taxa de instrução, os números permanecem ainda mais pessimistas, conforme Gráfico 3. A manutenção dos altos índices de analfabetismo da população brasileira com deficiência, mas também da população como um todo é condicionada pelas desigualdades sociais (Gonçalves; Meletti, Santos, 2015). Como já apontado, para as pessoas com deficiência, outros fatores se atrelam a esses índices como a falta de acessibilidade, falta de condições pedagógicas adequadas e, ainda, escassez de políticas de permanência no ensino (Azevedo; Sobral, 2016; Campos, 2017; Tavares; Rodrigues, 2020).

Gráfico 3 - Proporção de pessoas com e sem deficiência de 25 anos ou mais, por nível de instrução. Brasil, 2022.



Fonte: Dados do IBGE, PNAD Contínua referente ao 3º Trimestre de 2022 (IBGE, 2023, adaptado).

A realidade vivenciada no ensino superior brasileiro, no que diz respeito ao ingresso de estudantes com deficiência é expressiva, mas ainda longe de contemplar percentuais otimistas, se comparados aos dados gerais da população brasileira com deficiência. De 2013 a 2023 triplicou o número de estudantes com deficiência matriculados no ensino superior, passando de 29.034 para 92.756 (INEP, 2023). A escala de crescimento pode ser observada na Tabela 1.

Tabela 1 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2013-2023

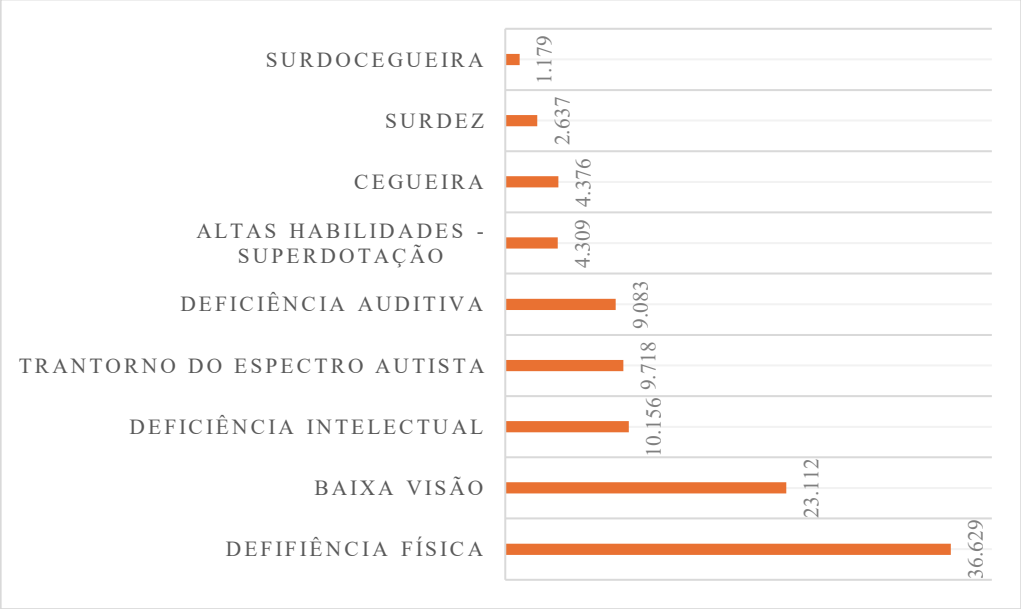
Ano	Nº Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2013	29.034	0,4%
2014	33.377	0,4%
2015	37.927	0,5%
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%

2019	48.520	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%
2023	92.756	0,9%

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2023, adaptado).

Em 2023, ano de maior número de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior, a deficiência física configurou o maior quantitativo de alunos conforme relação descrita pelo INEP (2023), destacado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência.



Fonte: INEP, 2023, p. 65, adaptado.

O levantamento dos dados socioeconômicos dos alunos das IFES é realizado pelo Observatório do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), desde o ano de 1987. A última pesquisa foi realizada no ano de 2018 com o título “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018”.

Na tabela 2, encontra-se a relação de estudantes das IFES, por modalidade de vaga pela região geográfica do país.

Tabela 2 - Estudantes das IFES segundo modalidade de reserva de vagas (cotas), por região geográfica – 2018

	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro Oeste	Total
Escola Pública/Renda até 1 e meio SM	9,1	23,1	34,2	25,5	8,0	100,0
Escola Pública/PPI[4]/Renda até 1 e meio SM	18,6	36,9	28,3	7,5	8,6	100,0
Escola Pública/Deficiência/Renda até 1 e meio SM	15,1	28,8	29,6	22,5	4,0	100,0
Escola Pública/PPI/Deficiência/Renda até 1 e meio SM	27,1	40,0	23,6	2,7	6,5	100,0
Escola Pública/Independente de Renda	8,3	21,3	33,2	28,4	8,9	100,0
Escola Pública/PPI/Independente de Renda	15,2	33,1	30,2	9,8	11,8	100,0
Escola Pública/Independente de Renda/Deficiência	26,4	33,3	16,3	18,9	5,1	100,0
Escola Pública/Independente de Renda/PPI/Deficiência	23,8	44,1	19,7	5,3	7,1	100,0
Outra Cota	28,3	40,2	13,1	11,6	6,8	100,0
Não respondeu	12,7	32,1	25,00	12,9	17,2	100,0
Total	13,6	29,5	30,9	16,8	27,2	100,0

Fonte: FONAPRACE - V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2019, adaptado).

Observa-se na Tabela 2 que a maior concentração de cotistas está nas regiões Sudeste (30,9) e Nordeste (29,5) do país, totalizando 60,4 %. Com isso, concentram-se nessas regiões as modalidades: “Escola Pública/ Renda até 1 e meio SM”; “Escola Pública/PPI/Renda até 1 e meio SM”; “Escola Pública/Deficiência/Renda até 1 e meio SM”; “Escola Pública/PPI/Deficiência/Renda até 1 e meio SM”; “Escola Pública/Independente de Renda” e “Escola Pública/PPI/Independente de Renda”.

Em relação aos estudantes com deficiência, os resultados apontam que nas regiões Norte e Nordeste há concentração da maioria dos cotistas das modalidades “Escola Pública/Independente de Renda/Deficiência”; “Escola Pública/Independente de Renda/PPI/Deficiência” e “Outra Cota”. Por outro lado, um ponto de atenção é o percentual de ingressantes por cotas que não dependem das modalidades PPI e

[4] Pretos, pardos e indígenas.

Deficiência (8,3% e 9,1%) e de estudantes da região Sul entre os ingressantes por cotas que dependem da modalidade PPI (2,7%, 5,3%, 7,5% e 9,8%).

Optamos por incluir nesta seção, alguns dados da UFMG relacionados ao ingresso de estudantes com deficiência. Na UFMG, de acordo com a Tabela 3, os números referentes ao ingresso de estudantes com deficiência aumentaram consideravelmente a partir do ano de 2018. Este fato ocorreu devido a promulgação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Silva; Assis, 2022). A implementação da mesma se deu a partir do ano de 2018 (UFMG, 2024).

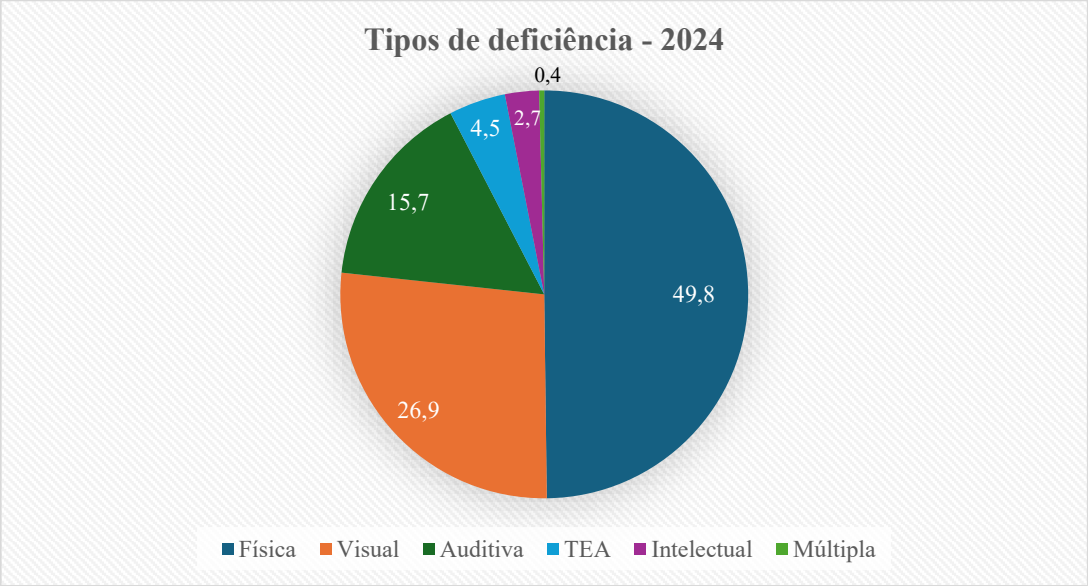
Tabela 3 - Número de estudantes ingressantes com deficiência, de 2017 a 2022 de graduação.

		2017	2018	2019	2020	2021	2022
Graduação	Ingressantes	50	245	179	150	142	128
	Acompanhados pelo NAI	30	207	161	142	142	128

Fonte: UFMG – Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2029 (2024, p.282, adaptado).

Em relação aos tipos de deficiência, a UFMG (2024) aponta que, em 2024, a deficiência física era a mais recorrente (49,8%), seguida pela deficiência visual (26,9%), auditiva (15,7%), Transtorno do Espectro Autista – TEA (4,5%), intelectual (2,7%) e, por fim, deficiência múltipla (0,4%). Esses dados estão representados no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Distribuição dos tipos de deficiência dos alunos ingressantes em 2024



Fonte: UFMG (2024). Elaboração própria.

Quando comparadas as áreas de ingresso, a UFMG (2024) descreve que houve um movimento diferente, comparando informações do ano de 2015, a primeira chamada do SISU 2018 e dados até 2022. Antes, a concentração de estudantes com deficiência se dava nas áreas de humanas e sociais aplicadas (UFMG, 2024). Em 2018 e até 2022, a maioria dos estudantes com deficiência estavam concentrados em cursos de graduação da área da saúde, conforme demonstra a Tabela 4.

Tabela 4 - Percentual de estudantes com deficiências, por área do conhecimento dos cursos

Área de conhecimento	SISU 2018	Até 2022
Agrárias e Biológicas	5,4%	7,27%
Engenharias	14,8%	7,27%
Exatas e da Terra	8,1%	5,45%
Humanas	9,4%	10,91
Linguística, Letras e Artes	6,7%	14,55%
Saúde	30,0	28,18%
Sociais Aplicadas	25,6	26,36%

Fonte: UFMG (2024). Elaboração própria.

No que se refere aos ingressantes por modalidade de vaga, apresentamos os dados na Tabela 5.

Tabela 5 - Ingressantes com deficiência por modalidade de vaga da UFMG – 2018/2025

QUANTITATIVO DE ESTUDANTES INGRESSANTES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFMG, IDENTIFICADOS COM RESPOSTA AFIRMATIVA NO CAMPO "POSSUI DEFICIÊNCIA", POR MODALIDADE DE VAGA, NO PERÍODO DE 2018/1 ATÉ 2025/1.		
SEMESTRE LETIVO DE INGRESSO	**MODALIDADE DE VAGA**	**QUANTITATIVO DE INGRESSANTES**
2018/1	Ampla concorrência	16
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	36
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	2
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	36

	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	31
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	54
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
Total (2028/1)		**177**
2018/2	Ampla concorrência	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	14
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	13
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	15
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	27
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
Total (2018/2)		**75**
2019/1	Ampla concorrência	12
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	15
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	7
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Não informada	1
Total (2019/1)		**41**
2019/2	Ampla concorrência	16
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	7
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	36
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	23
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	28
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
Total (2019/2)		**119**
2020/1	Ampla concorrência	20
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	17
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	5
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	7
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	2
Total (2020/1)		**52**

2020/2	Ampla concorrência	17
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	6
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	20
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	19
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	22
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
Total (2020/2)		**90**
2021/1	Ampla concorrência	8
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	18
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	5
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
Total (2021/1)		**41**
2021/2	Ampla concorrência	9
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	6
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	24
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	22
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	23
Total (2021/2)		**85**
2022/1	Ampla concorrência	13
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	12
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	3
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	8
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
Total (2022/1)		**42**
2022/2	Ampla concorrência	9
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	3
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	18
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1

	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	13
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	26
Total (2022/2)		**71**
2023/1	Ampla concorrência	13
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	13
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	5
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	8
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	2
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
Total (2023/1)		**42**
2023/2	Ampla concorrência	9
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	7
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	22
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	20
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	28
Total (2023/2)		**88**
2024/1	Ampla concorrência	11
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	12
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	45
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Não informada	1
Total (2024/1)		**70**
2024/2	Ampla concorrência	23
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	49
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	47
Total (2024/2)		**121**
2025/1	Ampla concorrência	14
	LB_PCD - Escola pública ou comunitária, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo, pessoas com deficiência.	20
	LI_EP - Escola pública ou comunitária, independente de renda.	1
	LI_PCD - Escola pública ou comunitária, independente de renda, pessoas com deficiência.	57
	LI_PPI - Escola pública ou comunitária, independente de renda, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	3
Total (2025/1)		**95**
TOTAL GERAL		**1209**

Fonte: UFMG (2025). Elaboração própria.

A despeito de um olhar atento acerca dessas informações, percebemos que na maioria dos semestres, o maior quantitativo de ingressantes está localizado nas modalidades em que há “Não declarados pretos, pardos e indígenas”.

Na Tabela 6, apresentamos os desligamentos por modalidade de vaga.

Tabela 6 - Números de estudantes com deficiência desligados da UFMG – 2018/2025

QUANTITATIVO DE ESTUDANTES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFMG, IDENTIFICADOS COM RESPOSTA AFIRMATIVA NO CAMPO "POSSUI DEFICIÊNCIA", POR MODALIDADE DE VAGA, EM SITUAÇÃO ACADÊMICA DE DESLIGAMENTO DE CURSO NO PERÍODO DE 2018/1 ATÉ 2025/1.		
SEMESTRE LETIVO DE INGRESSO	**MODALIDADE DE VAGA**	**QUANTITATIVO DE DESLIGADOS**
2018/1	Ampla concorrência	6
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	3
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	1
	Não informada	8
Total (2018/1)		**19**
2018/2	Ampla concorrência	11
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	3
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	3
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	2
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	8
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	3
	Não informada	4
Total (2018/2)		**40**
2019/1	Ampla concorrência	10
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	3
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	4

	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	3
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	9
	Não informada	5
Total (2019/1)		**39**
2019/2	Ampla concorrência	11
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	7
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	2
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	9
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	2
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	3
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	9
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	5
	Não informada	6
Total (2019/2)		**54**
2020/1	Ampla concorrência	7
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	7
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	2
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	7
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	3
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Não informada	2
Total (2020/1)		**33**
2020/2	Ampla concorrência	10
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	8
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	3
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	8
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	7
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	8
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	2

	Não informada	1
Total (2020/2)		**48**
2021/1	Ampla concorrência	6
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	2
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	3
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	5
	Não informada	3
Total (2021/1)		**28**
2021/2	Ampla concorrência	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	8
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	5
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
Total (2021/2)		**26**
2022/1	Ampla concorrência	7
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	3
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	9
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	8
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	5
Total (2022/1)		**34**
2022/2	Ampla concorrência	8
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	7
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	3
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	10
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1

	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	12
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	8
	Não informada	3
Total (2022/2)		**52**
2023/1	Ampla concorrência	4
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	5
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	3
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	9
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	8
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	12
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Não informada	3
Total (2023/1)		**47**
2023/2	Ampla concorrência	10
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	6
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	2
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	3
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	7
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	6
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Não informada	1
Total (2023/2)		**36**
2024/1	Ampla concorrência	7
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	6
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	11
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	6
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	8
Total (2024/1)		**39**
2024/2	Ampla concorrência	10

	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	7
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	9
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	5
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	14
	Não informada	1
Total (2024/2)		**46**
2025/1	Ampla concorrência	6
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	8
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	1
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	8
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	5
	Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, Não declarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência.	11
	LI_EP - Escola pública ou comunitária, independente de renda.	1
	LI_PCD - Escola pública ou comunitária, independente de renda, pessoas com deficiência.	4
Total (2025/1)		**44**
TOTAL GERAL		**585**

Fonte: UFMG (2025). Elaboração própria.

Ao observar os dados sobre os desligamentos, em grande parte dos semestres os mesmos ocorrem na modalidade “ampla concorrência”.

Nessa direção analítica, tendo como base estudos que já demonstraram as desvantagens que a deficiência ocasiona para estudantes no nível superior como menor tempo de permanência (Wolanin; Steele, 2004), níveis mais baixos de adaptação institucional (Adams; Proctor, 2010), maiores necessidades de recursos (Knox, 2023), esta pesquisa poderá avançar na discussão, dentro da realidade brasileira das instituições federais de ensino, ao relacionar a percepção dos alunos com uma possível cultura estigmatizante, tal como proposto por Herrick (2011). Ou seja, de acordo com Herrick (2011), os efeitos negativos do estigma são passíveis de assimilação quando relacionamos estigma, sua influência nos sentimentos dos estudantes e a intenção de permanecerem no ensino superior. Nesse sentido, a

cultura estigmatizante no ambiente pesquisado diz respeito aos estereótipos ligados aos indivíduos, posicionando-os em lugar de desvantagem institucional.

Outra direção dada aos quesitos de ingresso ao ensino superior diz respeito as desigualdades que integram a escolha do curso. A fundamentação para essas desigualdades, como apontam Carvalhaes e Ribeiro (2019), a estratificação horizontal, é que as oportunidades de acesso ao nível superior podem acarretar trajetórias diferentes quando se observam, por exemplo, os fatores gênero, raça e classe. Nesse sentido, desigualdade no acesso, logo, desigualdade na carreira, são fatores indispensáveis de explicação daquelas desigualdades que persistem nos grupos sociais (Carvalhaes; Ribeiro, 2019).

Ao apontar essa relação, o nosso interesse se volta para os panoramas que estariam significativamente vinculados ao acesso da mulher com deficiência nos cursos de nível superior que integram a grade da UFMG. No Brasil, de modo geral, estudos como o de Vargas (2010), Barreto (2014), Artes e Ricoldi (2016), Carvalhaes e Ribeiro (2019) e Ribeiro e Vieira (2023), sinalizam que há maior chance de localizarmos mulheres em cursos relacionados ao cuidado e à docência, ou seja, áreas profissionais de menor prestígio social. Assim, mesmo que encontremos avanços no ingresso de mulheres nas carreiras consideradas de maior prestígio social (Medicina, Engenharias e Direito), a predominância masculina nesses cursos ainda é notória.

O estudo de Carvalhaes e Ribeiro (2019) sinalizou que no Brasil o ingresso de mulheres é mais proeminente nos seguintes cursos: pedagogia, secretariado executivo, nutrição, fonoaudiologia, serviço social, enfermagem, psicologia, letras, arquivologia, biblioteconomia, biomedicina, turismo, farmácia, biologia, odontologia e arquitetura e urbanismo. Em relação ao ingresso de homens no ensino superior, nota-se proeminência nos cursos: engenharia, agronomia, ciências econômicas, teatro, música, estatística, física, química, matemática, história, filosofia, geografia, veterinária, zootecnia, direito, educação física, fisioterapia, terapia ocupacional, administração, tecnológicos e medicina (Carvalhaes; Ribeiro, 2019). Os cursos incluídos por Cavalhaes e Ribeiro (2019) foram aqueles mais representativos nos termos da amostra escolhida pelos autores, ENADE 2007, 2008 e 2009.

Com base nos dados obtidos da UFMG, fizemos o levantamento do ingresso de homens e mulheres com deficiência nos cursos de graduação, período de 2018 a 2025. Foram incluídos todos os cursos de graduação da instituição, evidenciando aqueles citados na pesquisa de Carvalhaes e Ribeiro (2019).

Tabela 7 - Ingresso de Homens e Mulheres com deficiência nos cursos de graduação da UFMG, 2018-2025.

Nome do Curso	Sexo	Quantitativo de Ingressantes
Administração (Faculdade de Ciências Econômicas - Face)	Feminino	7
	Masculino	14
Administração (Face) - Total		**21**
Administração (Instituto de Ciências Agrárias - ICA)	Feminino	1
	Masculino	7
Administração (ICA) - Total		**8**
Agronomia	Feminino	1
	Masculino	1
Agronomia - Total		**2**
Arquitetura e Urbanismo	Feminino	11
	Masculino	10
Arquitetura e Urbanismo - Total		**21**
Arquivologia	Feminino	3
	Masculino	2
Arquivologia - Total		**5**
Biblioteconomia	Feminino	16
	Masculino	6
Biblioteconomia - Total		**22**
Biomedicina	Feminino	4
	Masculino	1
Biomedicina - Total		**5**
Ciências Biológicas	Feminino	19
	Masculino	15
Ciências Biológicas - Total		**34**
Ciências Econômicas	Masculino	10
Ciências Econômicas - Total		**10**
Direito	Feminino	41
	Masculino	60
Direito - Total		**101**
Educação Física	Feminino	6
	Masculino	15
Educação Física - Total		**21**
Enfermagem	Feminino	13
	Masculino	6
Enfermagem - Total		**19**

Engenharia Aeroespacial	Feminino	2
	Masculino	4
Engenharia Aeroespacial - Total		**6**
Engenharia Agrícola E Ambiental	Feminino	4
	Masculino	2
Engenharia Agrícola E Ambiental - Total		**6**
Engenharia Ambiental	Feminino	2
	Masculino	2
Engenharia Ambiental - Total		**4**
Engenharia Civil	Feminino	8
	Masculino	13
Engenharia Civil - Total		**21**
Engenharia De Controle E Automação	Feminino	4
	Masculino	20
Engenharia De Controle E Automação - Total		**24**
Engenharia De Minas	Feminino	1
	Masculino	2
Engenharia De Minas - Total		**3**
Engenharia De Produção	Feminino	5
	Masculino	2
Engenharia De Produção - Total		**7**
Engenharia Elétrica	Masculino	10
Engenharia Elétrica - Total		**10**
Engenharia Florestal	Masculino	2
Engenharia Florestal - Total		**2**
Engenharia Mecânica	Feminino	6
	Masculino	22
Engenharia Mecânica - Total		**28**
Engenharia Metalúrgica	Feminino	2
	Masculino	3
Engenharia Metalúrgica - Total		**5**
Engenharia Química	Feminino	6
	Masculino	4
Engenharia Química - Total		**10**
Estatística	Masculino	3
Estatística - Total		**3**
Farmácia	Feminino	24
	Masculino	15
Farmácia - Total		**39**
Filosofia	Feminino	6
	Masculino	9
Filosofia - Total		**15**
Física	Feminino	6
	Masculino	18
Física - Total		**24**
Fisioterapia	Feminino	17

	Masculino	3
Fisioterapia - Total		**20**
Fonoaudiologia	Feminino	8
Fonoaudiologia - Total		**8**
Geografia	Feminino	3
	Masculino	14
Geografia - Total		**17**
História	Feminino	5
	Masculino	9
História - Total		**14**
Letras	Feminino	44
	Masculino	25
Letras - Total		**69**
Matemática	Feminino	4
	Masculino	3
Matemática - Total		**7**
Medicina	Feminino	53
	Masculino	60
Medicina - Total		**113**
Medicina Veterinária	Feminino	16
	Masculino	10
Medicina Veterinária - Total		**26**
Música	Feminino	2
	Masculino	1
Música - Total		**3**
Nutrição	Feminino	8
	Masculino	4
Nutrição - Total		**12**
Odontologia	Feminino	9
	Masculino	10
Odontologia - Total		**19**
Pedagogia	Feminino	22
	Masculino	3
Pedagogia - Total		**25**
Psicologia	Feminino	25
	Masculino	8
Psicologia - Total		**33**
Química	Feminino	6
	Masculino	7
Química - Total		**13**
Sistemas De Informação	Feminino	4
	Masculino	15
Sistemas De Informação - Total		**19**
Teatro	Feminino	2
Teatro - Total		**2**
Terapia Ocupacional	Feminino	14

	Masculino	3
Terapia Ocupacional - Total		**17**
Turismo	Feminino	2
	Masculino	2
Turismo - Total		**4**
Zootecnia	Feminino	2
	Masculino	1
Zootecnia - Total		**3**

Fonte: UFMG (2025).

Reparamos que o panorama dos cursos da UFMG, conforme aqueles citados por Carvalhaes e Ribeiro (2019), apresenta similaridade ao que detalham os autores quando postam a relação dos cursos com quantitativo maior de mulheres (cor marrom na tabela). Na UFMG, a particularidade se deu no curso de Odontologia, quando encontramos maior ingresso de homens no período de 2018 a 2025. Frisamos que os cursos de Enfermagem, Letras e Pedagogia apresentaram significativo ingresso de estudantes mulheres, o que acompanha os estudos que destacam essas profissões por maior presença feminina (Vargas, 2010; Barreto, 2014; Artes; Ricoldi, 2016; Carvalhaes; Ribeiro, 2019, Ribeiro; Vieira, 2023). Avaliando o estudo de Ribeiro e Vieira (2023), percebemos que essa configuração no Brasil é observada desde a década de 1940.

No tocante aos cursos que, conforme Carvalhaes e Ribeiro (2019), detêm maior quantitativo de homens (cor amarela na tabela), notamos que houve uma progressão do ingresso de estudantes mulheres, com realce para alguns cursos de Engenharia (Eng. Agrícola e Ambiental, Eng. De Produção, Eng. Química), com ingresso superior de mulheres. Além desses, os cursos de Fisioterapia, Matemática, Medicina Veterinária, Música, Teatro, Terapia Ocupacional e Zootecnia apresentaram maior ingresso de estudantes mulheres com deficiência.

Quando comparamos os cursos de Medicina e Direito, considerados por Vargas (2010) e Rodrigues (2024) como sendo as profissões imperiais, de acesso majoritariamente masculino, na UFMG, também notamos que houve maior ingresso de estudantes homens. No entanto, há uma notável progressão ao longo dos anos de ingresso de mulheres com deficiência nesses cursos. Direito e Medicina são, inclusive,

os cursos que apresentaram o maior número de ingressantes com deficiência no período de 2018 a 2015.

4 METODOLOGIA

4.1 Caracterização e justificativa da abordagem

A construção desse percurso metodológico não foi iniciada tendo um ponto de partida e acreditamos, também, que não haverá um ponto de chegada, já que o ato de compreender, segundo Minayo (2012, p. 623), é parcial e inacabado para nós pesquisadores, considerando nossas limitações ao apreender o objeto de estudo, mas também é parcial e inacabado para o indivíduo entrevistado, pois este possui entendimento incompleto e contingente do seu entorno e da sua própria vida.

Aqui, utilizando esforços metodológicos e apoiando em teorias de coleta e análise, tentamos traçar, quem sabe, uma trilha, um filete de compreensão acerca do universo que decidimos investigar. Em Cavalcante e Minayo (2009), localizamos a construção de um domínio metodológico de pesquisa qualitativa em que visa compreender a deficiência como um fenômeno da vida. Assim, pontuamos que a deficiência é percebida pelo imaginário social de maneira parcial, lida através do modelo biomédico que a associa ao *déficit*. De modo contrário, a abordagem aqui disposta pretendeu focalizar o indivíduo em sua integralidade e singularidade. Tal qual aponta Cavalcante e Minayo (2009), foi necessário abordar os sujeitos de estudo aqui proposto por ângulos diversos, pisando, talvez, em epistemologias fora da fronteira sociológica para, então, construir um olhar complexo.

Nesse sentido, enxertamos o que coloca Morin (1977) acerca da função de uma epistemologia complexa ao estudar o ser humano. Para Morin (1977), a complexidade epistemológica fará o pesquisador aproximar instâncias que, por vezes, estariam separadas por fendas, por dimensões socioculturais e, com isso, essa complexidade visa, sobretudo, a articulação dessas instâncias de maneira a compreender as conexões ali dispostas. Em relação aos contextos educacionais, nesse sentido, Behrens e Oliari (2007) apontam que se tornou emergente conceituar o funcionamento de maneira inter, pluri e transdisciplinar, a medida em que o indivíduo é visto como indivisível. Nesse ponto, Cavalcante e Minayo (2009, p. 166) anunciam que, metodologicamente, as narrativas de vida se apresentam como favoráveis para a pesquisa que visa compreender as nuances que envolvem o ser humano e a

deficiência. A narrativa de vida se tornou um recurso importante, pois situa a maneira pela qual as pessoas conseguem pensar, sonhar, lembrar e descrever suas vidas.

> Elas ajudam a desvendar o ponto de vista de quem vive a experiência, uma vez que focalizam a existência da pessoa, seus relacionamentos, suas alegrias e tristezas, a tomada de consciência que acompanhou suas escolhas e o modo como organizou sua experiência. Marcada pela subjetividade de cada autor, a narrativa traz, até certo ponto, a exuberância da vida, com seus contrastes e contradições, sendo palco de identificações e diferenciações.

Dito isso, a presente pesquisa cuja premissa foi *Compreender a percepção de discentes com deficiência de uma instituição superior quanto à experiência vivenciada ou não de uma cultura estigmatizante no ambiente universitário* está caracterizada como qualitativa e interpretativa, quanto a abordagem. Aqui, analisamos a trajetória de vida das pessoas, suas experiências vivenciadas, comportamentos e demais sentimentos incorporados às trajetórias a serem relatadas (Martins, 2016). Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, mas também exploratória à medida em que consideramos a temática apresentada ainda emergente do campo da sociologia.

Destacamos que, conforme aponta Triviños (1987), na temática da educação, a maioria das pesquisas se caracterizam como descritivas, pois o foco se concentra no ensejo de conhecer a comunidade, além de conhecer “seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional…”. Nesse campo, o pesquisador detém algumas informações prévias acerca do que deseja pesquisar (Triviños, 1987). Loeb *et al.* (2017, p. 1, tradução nossa) corrobora com essa premissa, (2017) enfatizando que na pesquisa qualitativa, a descrição se apresenta de maneira identificar “efeitos causais em contextos específicos”. Além disso, quando se observa especificamente a produção científica na área “Educação Especial”, a sua maioria também é integrada por pesquisas descritivas (Manzini, 2011, p. 55).

No entanto, quando consideramos os objetivos, algumas pesquisas podem proporcionar um novo olhar para o problema pesquisado, o que pode aproximar-se

das pesquisas exploratórias, já que ambas se preocupam com a atuação prática (Gil, 2008; Gerhardt; Silveira, 2009).

Quando buscamos justificativas para as escolhas metodológicas, no âmbito das pesquisas sociais, encontramos em Godoy (1995, p. 58) uma apresentação das principais áreas de conhecimento que integram esse campo de estudo, são eles: os fenômenos vinculados à esfera social, econômica, política, psicológica, cultural, educacional, desde que envolvam “relações de caráter humano e social”. Godoy (1995) esclarece que a tendência de pesquisas nessas esferas é marcada por abordagens que tendem a valorizar métodos quantitativos para a explicação dos fenômenos, mas que na sociologia a pesquisa qualitativa passou a apresentar frutíferos cenários de investigação.

Assim como Godoy (1995) nos alertou, aqui a pesquisa qualitativa proporcionou possibilidades e interesses amplos que foram sendo definidos à medida em que o estudo foi se desenrolando. Para Martins (2004, p.289) “A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise.” Nos estudos qualitativos, o pressuposto principal é analisar o mundo empírico e seu *status* natural, valorizando o contato de maneira direta e prolongada entre pesquisador e ambiente estudado. Por natureza, a pesquisa qualitativa é descritiva, já que compete ao pesquisador descrever as suas percepções acerca do que foi coletado e do ambiente. Além do mais, trata-se de uma visão em que o interesse se volta para o processo e não puramente com os resultados que poderão ser obtidos (Godoy, 1995).

Dito isso, ao buscar compreender, pretendemos também alcançar as contradições dispostas tanto na ação quanto na linguagem utilizada para a transmissão. Esse molde é conflituoso, já que está sob o efeito do poder, relações e desigualdade sociais e dos próprios interesses (Minayo, 2012).

4.2 Cenário e Amostra

A presente pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, *campi* localizados na cidade de Belo Horizonte. A pesquisa se concentrou em estudantes da UFMG, incluídos como amostra um total de dezesseis alunos de graduação com deficiência, em curso, recém-egressos ou evadidos, que aceitaram participar da pesquisa. A escolha dos primeiros participantes ocorreu por conveniência, com convite a alunos já conhecidos pela pesquisadora. A amostragem por conveniência é não probabilística e pode se dividir em três critérios, a saber: amostragem por julgamento, amostragem por quotas e amostragem bola de neve (Cooper; Schindler, 2003), sendo essa última a utilizada neste estudo.

Em seguida, a estratégia foi entrar em contato com colegiados de graduação e com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG (NAI) para obter novos potenciais entrevistados. A partir das primeiras entrevistas, foram sendo contatados outros estudantes indicados pelos estudantes já entrevistados, ou seja, incluídos pelo critério bola de neve. Por amostragem “bola de neve” compreende-se o critério cujas referências de participantes se dão em cadeias. Desse modo, nos contatos iniciais, por conveniência, com os primeiros participantes (via conhecidos ou indicados pelos grupos ou NAI) - participantes sementes - são solicitadas indicações de novos contatos, a partir de suas redes e, nesse formato, de forma sucessiva. Logo, o quadro de amostragem vai sendo formatado e crescendo à medida em que as entrevistas vão sendo realizadas (Vinnuto, 2014).

Com isso, nessa primeira fase foi possível realizar um total de cinco entrevistas. Com a saturação desse meio de contato, tentamos a estratégia de abordagem direta a estudantes nos *campi* da UFMG, mas os contatos geraram certo desconforto na interação. É necessário esclarecer que tal desconforto foi uma percepção da pesquisadora que, na abordagem, considerou que as interações foram inconvenientes ou não muito oportunas nos momentos em que houve essas tentativas. Percebeu-se, também, certa desconfiança por parte dos alunos abordados e, com isso, essa estratégia foi abandonada.

A partir daí, a tentativa foi entrar em contato com docentes conhecidos e, também, foram reforçados os pedidos a alguns colegiados de graduação para repasse do convite por esse intermédio. Por meio dessa estratégia, foi possível realizar contato e

entrevistas com mais quatro alunos. Algumas entrevistas foram realizadas com apoio de um intérprete de Libras. Com a ajuda do intérprete, foi possível conseguir outros contatos com alunos e, assim, efetivamos entrevista com mais um aluno.

Com o desenrolar das entrevistas, foi possível conseguir acesso ao grupo de WhatsApp do Coletivo MUDI da UFMG. O Coletivo MUDI foi formado por estudantes com deficiência, cujo objetivo é pautar a inclusão na universidade. Assim, realizou-se convite por meio desse grupo e essa estratégia foi a que mais rendeu participantes para a pesquisa. Um total de dez participantes entraram em contato, diretamente pelo número de WhatsApp, demonstrando interesse em participarem da pesquisa. Ao final dessas entrevistas, estávamos com um total de dezessete entrevistados.

A maioria das entrevistas ocorreu de forma presencial nas unidades dos *campi* da UFMG, havendo a realização de duas entrevistas em formato remoto que foram realizadas nesse formato a pedido dos próprios estudantes. As entrevistas foram gravadas em áudio. Duas entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, considerando que ocorreram em Libras, com apoio de um intérprete que atuou na tradução em libras para a participante e na tradução em português para a pesquisadora. O período da coleta ocorreu entre os meses de fevereiro e julho de 2025.

4.3 A coleta de dados

4.3.1 A UFMG

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é uma instituição pública de ensino superior, gratuita, fundada em 7 de setembro de 1927 com o nome Universidade de Minas Gerais (UMG). Foi federalizada em 1949 e, antes disso, constituía uma instituição privada. A gratuidade nos cursos foi efetivada pelo Governo Federal em 1952, por intermédio do Ministério da Educação e Saúde. Oficialmente, a UMG alterou seu nome em 1965, passando a assumir a designação atual (UFMG, 2025).

A UFMG possui três *campi* universitários – Pampulha e Saúde em Belo Horizonte e o *campus* Montes Claros – e unidades culturais, especiais e de ensino, localizadas em diversas regiões da cidade de Belo Horizonte e nas cidades mineiras de Montes

Claros, Diamantina e Tiradentes. Conta, ainda, com a Rede de Museus e Espaços de Ciências e Cultura, além dessas unidades. Por meio de seus cursos de graduação com a pesquisa e a extensão e do ensino a distância, mantém vínculo com diversas cidades do interior de Minas. No que diz respeito à cooperação institucional, integra os cenários regionais, nacionais e internacionais por meio de grandes projetos de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, destaca-se o rol de convênios com instituições internacionais com vistas a possibilitar a mobilidade de estudantes (UFMG, 2025).

A comunidade acadêmica da UFMG é composta por cerca de 53 mil pessoas nas cidades de Belo Horizonte, Montes Claros, Diamantina e Tiradentes. Com 91 cursos de graduação, 90 programas de pós-graduação e 860 núcleos de pesquisa, a UFMG possui renome nacional e internacional, com posicionamento de liderança entre as instituições de ensino superior do Brasil (UFMG, 2025).

A UFMG reúne seis fundações, sendo quatro de apoio, uma cultural e uma de cunho assistencial, esta designada “Fundação Mendes Pimentel” (FUMP). A FUMP detém como objetivo “executar a Política de Assistência e Permanência Estudantil da UFMG em seus princípios, eixos estruturantes, programas e ações. Tem como público-alvo estudantes da UFMG, prioritariamente, em situação de vulnerabilidade econômica, risco social e cultural”. A fundação desenvolve Programas de Assistência Estudantil que, de acordo com a própria fundação, possibilitam o acesso à alimentação, saúde, moradia, transporte e aquisição de material escolar. Outros projetos são desenvolvidos com a finalidade de auxiliarem os estudantes no desempenho acadêmico, de forma a reduzir a evasão dos cursos de graduação (FUMP, 2025).

Com a criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), no ano de 2014, a assistência estudantil passou a compor um de seus eixos e, assim, a FUMP passou a executar os programas de assistência estudantil elaborados, coordenados e avaliados pela PRAE. Outro principal eixo da PRAE é a permanência estudantil. Em documento denominado “Política de Permanência e Assistência Estudantil da UFMG”, ficaram estabelecidas as premissas estruturantes para tal por meio da incorporação de quesitos subjetivos que integram o reconhecimento da diversidade estudantil da UFMG, com destaque para o seguinte trecho:

> A Política de Permanência Estudantil da UFMG, reafirma-se, opera sob o princípio da equidade de direitos, orientada para a redução das desigualdades de acesso às oportunidades acadêmicas, para o reconhecimento de identidades e o fortalecimento de vínculos de pertencimento à Universidade, com o propósito de garantir as condições materiais e imateriais necessárias à permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e risco social e cultural, participando também do enfrentamento a todas as formas de discriminação que afetem seu pleno desenvolvimento na Universidade.(UFMG, 2022, p. 16).

Quando apreciadas a acessibilidade e a inclusão na UFMG, de acordo com a universidade, a inclusão de estudantes com deficiência iniciou na década de 1990 por meio do projeto ProAcesso. Este projeto concentrava as referências que dizem respeito a acessibilidade arquitetônica. Na mesma década foi criado o Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV) com a finalidade de ofertar suporte aos candidatos com deficiência durante o vestibular. O CADV era responsável, também, por disponibilizar dispositivos comunicacionais que auxiliassem as pessoas com deficiência visual, além de proceder a adaptação de materiais didáticos aos estudantes, destacando a digitalização, transcrição para o braile, gravações em áudio e impressão de textos ampliados (UFMG, 2025).

No ano de 2002, a UFMG institui a Comissão Permanente de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais (CPAPNE) para garantir a permanência de pessoas com deficiência na Universidade. No ano de 2015 foi criado o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) ao qual foi incorporado o CADV e a equipe de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS), que já existiam na UFMG na época. Hoje, as ações para a acessibilidade e a inclusão na UFMG são guiadas por uma política institucional coordenada pelo NAI. O NAI possui como responsabilidades “propor, organizar, coordenar e executar ações que garantam a inclusão, eliminando ou reduzindo barreiras pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação e de acesso à informação”. Dentre os serviços propostos pelo NAI, destacam-se: i. acolhimento e diálogo para estudantes e servidores com deficiência; ii. Apoio pedagógico; iii. Empréstimo de tecnologia assistiva; iv. Produção de material em diferentes formatos; v. suporte quanto à acessibilidade em eventos institucionais; vi. Tradução e interpretação de Libras-Português; vii. Transporte Acessível; viii. Treinamento e capacitação (UFMG, 2025a).

4.3.2 Entrando em campo

Como servidora da universidade, entrar em campo foi um processo, de certo modo, tranquilo, mas não confortável. Considerando o objeto de pesquisa já formatado, ou pelo menos já delimitado, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, pude experienciar os *campi* de um modo diferente, avaliando-os sob o ponto de vista dos meus objetivos. De certo modo, já com a revisão teórica formatada, pude equalizar questões inseridas em pesquisas empíricas com temáticas semelhantes à minha. Pude, ainda, observar as estruturas da instituição com um olhar mais crítico, com um olhar não neutro, principalmente no *campus* Pampulha, cujos espaços e unidades, em sua maioria, ainda não eram totalmente conhecidos por mim, considerando que meu local de lotação é no campus Saúde. Este, porém, ainda longe de abarcar condições universais de acesso e acessibilidade, já era por mim avaliado sob esta condição crítica, principalmente quando comecei a observar a sua importância para o entorno de onde se encontra localizado, no coração hospitalar da cidade de Belo Horizonte. Ou seja, no *campus* Saúde, visualizamos um conglomerado de servidores, trabalhadores do entorno, pacientes, estudantes, professores que, em muitas situações, necessitam usufruir cotidianamente das estruturas das unidades acadêmicas e hospitalares localizadas naquele *campus*.

No *campus* Pampulha, por outro lado, observamos que o público que ali circula é, majoritariamente, formado pela própria comunidade acadêmica. Por diversas vezes, a caminho do *campus* nesse período de coleta e escrita da tese, utilizando transporte de aplicativo ou serviço de taxi, ouvi muitos relatos de que era a primeira vez que ali entravam e que não sabiam que naquele espaço havia tantas áreas livres e possíveis de serem usufruídas. As pessoas não sabiam que o acesso ao *campus* é livre para a população de forma geral.

Retornando ao início desta seção, quando apontei ‘não confortável’, estou aqui expondo o meu posicionamento diante da temática “educação e deficiência”, considerando que não possuo experiência familiar ou próxima de vivenciar rotinas de exclusão do meio social pela condição do corpo. Porém, conversando com a minha orientadora, colegas e até mesmo com alguns dos participantes da pesquisa, encarei esses dilemas com vistas a continuar na empreitada e concluir este trabalho.

Outro fator que influenciou a minha entrada em campo foi a minha experiência enquanto servidora da universidade. Nesses dezesseis anos de vivência de trabalho na universidade, pude observar as profundas transformações ocorridas nos seus espaços ao longo dos últimos anos. Logo que entrei, no ano de 2008, a universidade passava pela expansão estrutural em decorrência do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e alguns anos depois, com a promulgação da Lei de Cotas, as transformações foram perceptíveis gradativamente, com o ingresso cada vez maior de estudantes de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Assim, como já mencionado, o interesse pela temática se deu a partir dessa vivência e, nesses moldes, progressivamente, pude observar percalços estudantis que se apresentavam a mim, enquanto servidora, no decorrer do desenvolvimento das minhas atividades técnico-administrativas.

Nesse sentido, conforme apontado por Becker (1993, p. 91), o contato contínuo do pesquisador com o campo permite avaliar e coletar dados por diversos modos e nas mais variadas possibilidades e por diversos “estados de espírito”. Ainda nessa vertente, essas outras possibilidades de coletar dados, permite que o pesquisador “faça cruzamentos de suas conclusões para verificação e volte a testá-las repetidamente, de modo a poder ter certeza de que seus dados não são um produto de um procedimento específico ou de alguma situação ou relação particular” (Becker, 1993, p.91). Em reforço ao que foi aqui apontado, destacamos que, de acordo com Becker (1993), o pesquisador não deve se limitar ao que coleta por meio de entrevistas.

Quando, por exemplo, algum participante fazia referência a locais da universidade, ora pela falta de acessibilidade, ora pela falta de conhecimento, foi possível assimilar o que o mesmo estava se referindo por, também, já ter observado e quando isso não ocorria, me deslocava até o local para associar objetivamente o que era relatado. A exemplo: um participante relatou:

> E esse elevador, ele estava com uns defeitos muito perigosos que eu falei: ‘Olha, tem uma chance de eu morrer aqui. O que que vocês vão fazer?’ Agora, mesmo não tendo mais o problema da segurança é um elevador caótico. Ele sempre está com problema.

Eu me desloquei até o local para presenciar o que se tratava aquele relato.

Em outro relato:

> o acesso até o auditório da reitoria não tem nenhuma rampa, não é bom para quem faz uso de muletas. Há uma elevação que eu não consigo atravessar sozinha, e também não consigo passar pelas pedras, pois o risco de queda é alto. Mas naquele dia eu fiz questão de participar da atividade [a estudante precisava se deslocar até o auditório da Reitoria], pensei: 'Eu tenho direito à presença. Eu vou nem que eu tenha que pedir para alguém que eu não conheça para me ajudar a descer o degrau, mas eu apareço lá'".

Neste último caso, eu, mesmo conhecendo o local e o considerando acessível, ao revisitá-lo, pude compreender o que o estudante estava relatando. Ou seja, o acesso não permite deslocamento autônomo e seguro para quem faz uso de muletas ou andadores. Ainda como exemplo, ao obter como relato "agora eu fico o dia inteiro e atualmente o que tem me incomodado são bebedouros que não têm sensores. Eu não consigo encher [a garrafa de água]". Direcionei-me até as unidades e pude presenciar o que estava sendo relatado. Passei a observar que, na maioria das unidades, os bebedouros não permitem autonomia para estudantes com determinados tipos de deficiência motora.

A propósito, conforme salienta Braun e Clarke (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa nos permite obter um conhecimento ciente da existência de vieses e, assim, são incorporados à análise. A pesquisa qualitativa reconhece a subjetividade tanto dos dados analisados quanto das análises produzidas. Quando apontamos "subjetividade", estamos nos referindo à ideia de que o se observa pode refletir em nossas identidades e experiências, assim como nos horizontes de nossa existência e a pesquisa qualitativa considera este fator intrínseco a uma análise contextualizada (Braun; Clarke, 2012).

Por fim, a universidade é um local deslumbrante para quem ela permite usufruir de todos os seus serviços. São espaços amplos, com belos jardins e áreas verdes, obras de arte, arte urbana, pichações com expressões visuais dentre outras estruturas que compõem os seus *campi*. Porém, a minha entrada em campo foi marcada por este contraste, ou seja, ter novas experiências nos espaços da universidade e, ao mesmo tempo, observar como estes espaços estão longe de permitirem pleno acesso tanto para a sua comunidade acadêmica, quanto para a população de uma forma geral.

4.3.3 Aspectos técnicos da coleta

A coleta de dados da pesquisa ocorreu por meio de entrevistas baseadas na abordagem Relatos Orais (Rigotto, 1998; Shikida, 2005). De acordo com Shikida (2005), os relatos orais fazem parte da modalidade de transferência de conhecimento desde os primórdios da sociedade, evidenciando e guardando as vivências comunitárias. Trata-se de uma modalidade social significativa tanto para transmitir tradições culturais, bem como para manter o sentido de unidade e processo identitário de um grupo (Shikida, 2005).

Dentro dos preceitos apresentados por Rigotto (1998), as técnicas de relatos orais situam o indivíduo em um lugar de destaque, juntamente com a sua cultura, já que registram o conjunto de comportamentos, valores e contexturas ideológicas de determinado grupo ou sociedade. Por meio do relato oral, torna-se possível "desvendar, na cultura, as teias que ligam os macroprocessos econômico-sociais e as pessoas, captando o que sucede na encruzilhada indivíduo-sociedade, sujeito-estrutura". (Rigotto, 1998, p.128). Rigotto (1998) indica cinco denominações que podem se situar dentro da técnica de relatos orais, são eles: História Oral, História de Vida, Depoimento Pessoal, Autobiografia e Biografia.

De maneira resumida, a História Oral trata-se daquelas narrativas cujos participantes atuaram como testemunhas de algum fato ou acontecimento, aproximando o objeto de estudo com quem o vivenciou. A História de Vida se refere aos depoimentos que situam os indivíduos em suas próprias narrativas de vida, sobre a suas existências no decorrer do tempo. Quando Rigotto (1998) apresenta o Depoimento Pessoal, faz referência à constituição de experiências individuais sobre algo, trazendo tanto a percepção de si quanto a percepção que acredita que os demais têm dele. A Autobiografia diz respeito ao registro pessoal do indivíduo sobre si mesmo, uma narrativa da sua existência em que ele mesmo será responsável por narrar e manipular os meios de registro. Por fim, a Biografia é a história do indivíduo, mas aqui ela será narrada por outra pessoa (Rigotto, 1998).

Dentro dessas distinções, considerando o objeto de interesse desta tese, optamos pelo Depoimento Pessoal (Kosminsky, 1986; Rigotto, 1998). Com isso, concentramos nas trajetórias dos estudantes com deficiência dentro de um espaço e “lapso de tempo mais reduzido”, mas que nos permitiu aprofundar nos quesitos de interesse e no detalhamento, a partir da concepção dada por cada participante, nas minúcias que circundam esse espaço, uma maneira singular de compreender a sua vivência (Rigotto, 1998, p. 119).

Na concepção de Kosminsky (1986), os relatos orais enquanto depoimentos pessoais permitem ao pesquisador aprofundar a análise de determinado e preciso espaço, considerando o nível de informações e detalhamento sobre esse espaço repassadas pelos indivíduos entrevistados. A partir da década de 1940, os relatos orais começaram a ser utilizados nas ciências sociais brasileiras, sendo bastante difundida entre as décadas de 1970 e 1980 (Santos; Oliveira, Susin, 2014). Estratégias metodológicas dessa natureza que visam o estudo de trajetórias dos indivíduos nos auxilia na compreensão de quesitos que por vezes são apenas pressuposições; fornece-nos o lado subjetivo de processos institucionais (Becker, 1993).

No que se refere às técnicas, Kosminsky (1986) nos aponta algumas estratégias que nos permitem trabalhar de forma mais interessante com depoimento pessoal. A entrevista (depoimento) deve se manter fidedigna no processo de análise, assim como as expressões dos informantes e a maneira de cada um desenvolver os fatos narrados. Além disso, cabe ao pesquisador conduzir de maneira livre, sem muitas intervenções, mesmo que as informações repassadas estejam desordenadas, pois dessa maneira, transmitirá muito mais a realidade (Kosminsky, 1986).

Haja vista o que foi apresentado, as entrevistas foram realizadas em formato não diretivo e baseadas em roteiro de entrevistas semi-estruturado (APÊNDICE A). No roteiro, as questões foram abertas e amplas de modo a permitir essa confluência de informações, mas inseridas no nosso interesse tal qual apontam Kosminsky (1986) e Rigotto (1998) sobre Depoimento Pessoal. Na pesquisa qualitativa, a entrevista é uma técnica bastante utilizada para a coleta de dados (Braun; Clarke, 2012; Batista; Matos; Nascimento, 2017). Gaskel (2002) denomina o roteiro da entrevista de “tópico guia” e enfatiza que o mesmo é vital para que o processo de entrevista seja bem sucedido,

ou seja, deve transmitir as questões que darão conta de atingir os objetivos da pesquisa.

Dada a heterogeneidade que integra o indivíduo, a tentativa foi captá-la a partir da trajetória e cada ponto que transmitisse crises, negociações, dúvidas, hesitação frente às possibilidades, resistências ou, ainda, pressões (Lahire, 2004). Ainda nessa perspectiva, Becker (1993, p. 103) contribui:

> Para entender porque alguém tem o comportamento que tem, é preciso compreender como lhe parecia tal comportamento, com o que pensava que tinha que confrontar, que alternativas via se abrirem para si; é possível entender os efeitos das estruturas de oportunidade, das subculturas delinquentes e das normas sociais, assim como de outras explicações comumente evocadas para explicar o comportamento, apenas encarando-as a partir do ponto de vista dos atores.

O desenvolvimento do roteiro envolveu questões que visavam compreender três tópicos da trajetória de vida dos estudantes. O primeiro grupo de questões pretendeu captar elementos pessoais dos estudantes como idade, família, diagnóstico, curso escolhido e vivências de cunho familiar e pessoal. O segundo grupo envolveu a vivência no ambiente universitário, processos de aprendizagem, nuances da interação com servidores, professores, colegas e serviços da instituição. O terceiro grupo de perguntas dispunha de componentes comparativos dos ambientes frequentados no ensino fundamental e médio com o ensino superior. No decorrer da entrevista, outros questionamentos foram emergindo a depender do desenrolar dos relatos.

Dentro dos pressupostos dados por Braun e Clarke (2012) e Kosminsky (1986), a formulação e ordem das perguntas foram contextuais e responsivas e dependeu do desenvolvimento do relato de cada participante. Ou seja, houve flexibilidade e atenção para os casos em que os participantes iniciaram discussões importantes para si, por vezes não previstas, que os mesmos consideraram oportuno abordar, e que foi dada total liberdade para aprofundamento e discussão (Kosminsky, 1986; Braun; Clarke, 2012).

Além do roteiro, as impressões pessoais acerca do processo da entrevista, convite, aceite, propostas de local da entrevista, chegada ao local no dia, primeira abordagem, sensações no decorrer da interação foram todas registradas posteriormente em um arquivo denominado “diário de campo”. Esse procedimento, inicialmente, foi realizado

de forma a manter o registro da memória acerca da interação individualizada com cada participante. Esse registro possibilitou, na análise, integrar a seção descrita como “retratos em construção”.

4.3.4 Aspectos éticos

A presente proposta de pesquisa foi formulada com base nas diretrizes legais da Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e da Resolução Nº 510/2016, de 7 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS), submetida para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP/UFMG). A coleta de dados, ou seja, as entrevistas ocorreram após a obtenção de parecer aprovado do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG sob o número CAAE 83654924.1.0000.5149.

O contato com os participantes ocorreu por meio de redes sociais, eletrônico ou via telefone, momento em que foi realizado o convite para a participação na pesquisa. Foram prestados todos os esclarecimentos acerca dos objetivos e fases da pesquisa, bem como os motivos que os incluíram na amostra do estudo. Outras informações foram prestadas aos participantes acerca da voluntariedade, da possibilidade de questionar a participação a qualquer momento ou solicitar a retirada da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Aos participantes que aceitaram o convite, foram realizados novos contatos com o intuito de agendar as entrevistas, ora por e-mail, ora por telefone (WhatsApp). Foram providenciados ainda, a formalização do consentimento de cada participante, mediante aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) e, também, do Termo de Ciência de Gravação (Apêndice B), autorizando a gravação da entrevista. No momento da gravação, todas as informações repassadas e descritas no TCLE foram reforçadas de forma a contemplar o completo entendimento da participação. Em cada entrevista, realizada por meio de roteiro (APÊNDICE C), foram prestados outros esclarecimentos sobre a voluntariedade da participação e que o entrevistado poderia se retirar a qualquer momento da investigação.

Os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa foram: (i) alunos de graduação com deficiência da UFMG, em curso, egressos, ou evadidos. Critério de exclusão: foi adotado como critério de exclusão estudantes sem deficiência. No que se refere aos riscos, foram envidados todos os esforços de forma a minimizar os possíveis riscos da pesquisa e a garantir a confidencialidade, o sigilo, o conforto e, principalmente, o respeito ético aos participantes em todas as fases da pesquisa. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente. Com vistas a garantir uma interação mais cuidadosa e respeitosa com os participantes, foram consideradas as orientações do NAI, disponíveis no site do órgão, Of. Circular/NAI/Nº 003/2022 (ANEXO A).

Pontua-se que os aspectos éticos foram observados, ainda, na análise dos dados, estruturação dos resultados de forma a garantir o sigilo e confidencialidade dos participantes da pesquisa. Entende-se que a garantia do bem-estar e o respeito aos entrevistados são requisitos a serem respeitados para uma condução ética das pesquisas de forma a evitar quaisquer prejuízos ou adversidades decorrentes das atividades realizadas no processo de construção do conhecimento científico (Cooper; Schindler, 2011). Além disso, conforme pontuam Braun e Clarke (2012), o pesquisador deve atuar com ética em todas as fases da pesquisa, considerando tanto o envolvimento com os participantes, denominada “microética”, assim como com a sociedade, denominada “macroética”.

4.4 Análise dos dados

Os dados coletados foram transcritos e a análise ocorreu por meio da Análise Temática de Conteúdo (Braun; Clarke, 2006; Braun; Clarke, 2012). Para Braun e Clarke (2006), a análise temática fornece liberdade teórica ao pesquisador e, com isso, enquadra-se como uma flexível e útil ferramenta por meio da qual se torna possível obter um conjunto complexo de dados, porém bastante detalhado e rico de informações temáticas. Em termos conceituais a análise temática é “um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes” (Braun; Clarke, 2006, p.6).

Em termos operacionais, a análise temática de conteúdo envolve: i. transcrição e familiarização dos dados; ii. codificação das características dos dados; iii.

agrupamento dos códigos em temas potenciais; iv. revisão dos temas com a geração de um “mapa” temático; v. refinamento dos temas; vi. relatório de análise (exposição dos achados). (Braun; Clarke, 2006; Braun; Clarke, 2012).

As entrevistas foram transcritas e compiladas enquanto *corpus* da análise, compreendendo um total de 388 páginas (Braun; Clarke, 2006; Braun; Clarke, 2012; Yin, 2016). A partir deste momento, deu-se início ao processo de codificação dos dados. Braun e Clarke (2012) descrevem a codificação como um processo que se faz necessário para a análise temática, pois é por meio dela que iremos identificar componentes dos dados que dizem respeito à pesquisa propriamente dita. Ou seja, na codificação, após exaustivas leituras e releituras das transcrições, é que iremos nos familiarizar com o que será extraído do *corpus* da análise.

Na codificação, há duas abordagens, a codificação seletiva e a codificação completa. A codificação seletiva diz respeito a estreitar os dados em “instâncias” do seu objeto de pesquisa, com vista a uma redução de dados. Na codificação completa, o refinamento analítico que interessa ao pesquisador vai se desenvolvendo durante o processo. Aqui, busca-se identificar todos os quesitos de interesse ou relevantes para responder a pergunta de pesquisa e atender os objetivos da mesma (Braun; Clarke, 2012). Na codificação completa “Um código é uma palavra ou frase curta que captura a essência do motivo pelo qual você acredita que um determinado dado pode ser útil.” (Braun; Clarke, 2012, p. 207, tradução nossa).

Braun e Clarke (2012, p. 211, tradução nossa), enfatizam:

> A codificação é um processo orgânico e em evolução. À medida que sua codificação progride e você começa a entender um pouco mais a forma e a textura dos seus dados, provavelmente modificará os códigos existentes para incorporar novo material. Depois de concluir a primeira codificação do conjunto de dados, vale a pena revisitar tudo, pois seus códigos provavelmente terão se desenvolvido durante a codificação.

Neste momento, retomamos as nossas questões de pesquisa: Quais são as percepções dos estudantes com deficiência de uma instituição federal de ensino superior sobre as suas trajetórias no ambiente universitário? É possível perceber, por meio das trajetórias, uma cultura estigmatizante no ambiente pesquisado? No ambiente pesquisado, os formatos de ensino e aprendizagem, a interação social e

atendimento aos estudantes com deficiência traduz aspectos de representação da normalidade?

Tendo como base esses pressupostos, a codificação dos corpus foi completa. Nesse momento, a organização da codificação envolveu compreender na totalidade dos dados, trechos, palavras ou frases curtas que consideramos ser útil para a pesquisa, de maneira a capturar os elementos mais importantes com vistas a responder as questões de pesquisa. Braun e Clarke (2012) apregoam que nesse processo, o pesquisador pode utilizar diversificados meios de apoio, a exemplo de *softwares* especializados de análise. A estratégia escolhida foi retirar do *corpus os* trechos escolhidos, inserindo-os em outro arquivo, agrupando as passagens no bojo de temáticas mais amplas. Ou melhor, realizamos a seguinte sequência:

> Leitura e familiarização; anotação de itens de potencial importância... codificação... procura dos temas... revisão de temas (produção de um mapa dos temas e subtemas provisórios e das relações entre eles – também conhecido como 'mapa temático')... definindo e nomeando temas... escrita, finalização da análise (Braun; Clarke, 2012, p. 202, tradução nossa).

A familiarização foi a etapa realizada após a coleta. Nela foi possível ler, reler as transcrições ou, por vezes, ouvir repetidamente as entrevistas em áudio. Essa etapa foi de suma importância, considerando que, neste momento, é que surgiram os primeiros pontos de interseção. Ou seja, momento em que foram observados similaridade, ou possíveis padrões de barreiras ou vivências acadêmicas. Nesta fase, foram realizadas anotações de maneira a sinalizar as primeiras ideias de codificação.

Na fase seguinte, codificação, foi gerada uma listagem inicial de ideias para o processo. A partir da assimilação apropriada do conteúdo, esses códigos foram emergindo com mais facilidade, relacionando conteúdo dos dados e conteúdo teórico. Foi uma etapa trabalhosa, considerando as constantes idas e vindas no material de análise e aporte teórico. Neste momento, também foram confeccionadas algumas tabelas contendo informações dos participantes, algumas incluídas nesta tese. Outras foram utilizadas apenas para fins de localização rápida das informações. As tabelas também auxiliaram a escrita de um resumo do perfil de cada estudante. Com esse formato de trabalho, foram identificados os códigos, associando trechos que seriam agrupados em cada tema.

A busca por temas foi a fase seguinte em que os dados já estavam codificados e agrupados por similaridade de assunto ou assuntos que denominamos de “diversos”. Alguns temas emergiram quase que em conjunto com a codificação. Para outros, foram necessárias novas idas e vindas no aporte teórico. A partir disso, foi-se nomeando cada um, momento em que houve a necessidade de estruturar o mapa temático. Em seguida, deu-se início a análise dos resultados.

As temáticas aqui propostas, expostas logo mais, partiram da congruência entre dados e aporte teórico, ou como Braun e Clarke (2012, p. 224, tradução nossa) denominam “conceito organizador”, aproximando-nos das pesquisas no cenário do ensino que compreendem o conceito de “barreira” vinculada ao estigma (TRAMMELL, 2006). Tal preceito adquire vigência, também, com as análises que vinculam as problemáticas de acesso e permanência no ensino superior enquanto “barreiras” para os estudantes com deficiência (Alves, 2016; Silva, 2016; Dolmage, 2017; Araujo, 2020; Pagaime, 2022; Carvalho, Saço; Ferreira; 2023; Pinto; Cândido, 2024; Rußmann; Netz; Lörz, 2024).

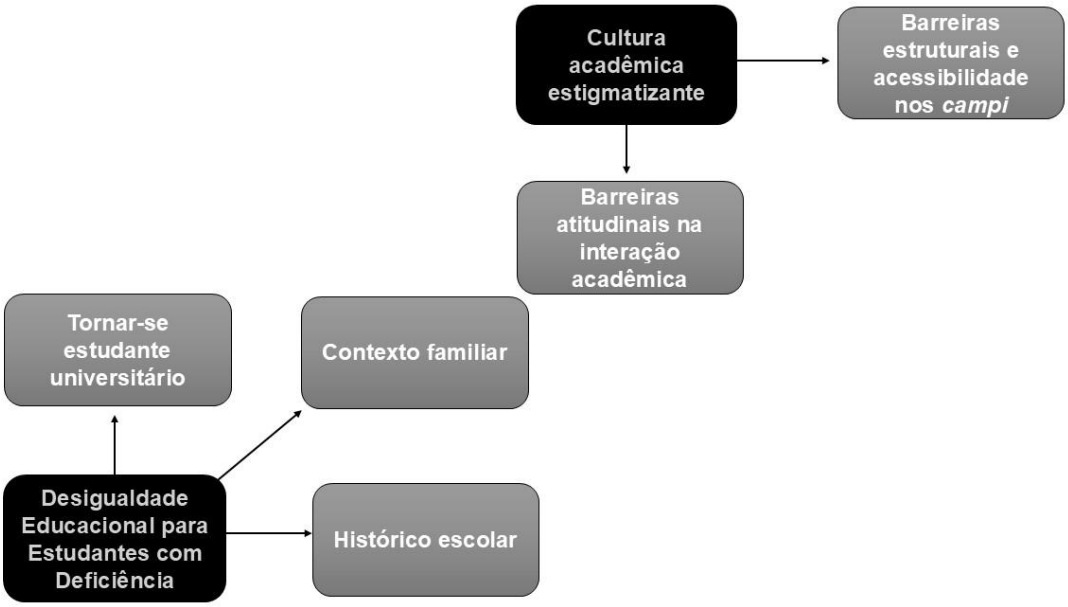
Dentro desse escopo, retomemos aqui o termo cunhado por Dolmage (2017), “capacitismo acadêmico”, que diz respeito aos ambientes de ensino de maneira a reforçar que tanto na arquitetura, quanto no processo relacional, os ambientes acadêmicos afastam determinados tipos de corpos de seus espaços, em uma inacessibilidade que transita além do tangível, atingindo processos mentais, intelectuais e sociais desses estudantes. A intenção de proceder a uma análise e a uma interpretação dos dados, ambas inseridas no bojo de uma estrutura teórica se qualifica e, assim, dispomos aqui, de maneira que sua apresentação não se manifeste apenas de forma descritiva, mas consubstanciada (Braun; Clarke, 2012).

Isto posto, operamos com os seguintes conceitos organizadores:

- o ambiente acadêmico possui uma cultura estigmatizante que atua como barreira na trajetória acadêmica de estudantes com deficiência”;
- o ambiente acadêmico é reprodutor das desigualdades educacionais formatadas a partir da não adequação dos corpos, marginalizando estudantes com deficiência em processos guiados por aspectos da normalidade.

Foram formatados os temas abrangentes “Cultura acadêmica estigmatizante” e “Desigualdade Educacional para estudantes com deficiência”. Inseridos neles, desmembramos cinco temas, conforme destacamos na figura 2, que também pode ser descrita como mapa temático. Aqui, optamos por mapa temático como forma de explorar visualmente os temas propostos para a análise (Braun; Clarke, 2012).

Figura 2 - Mapa Temático da análise dos dados



Fonte: Elaboração própria de acordo com o modelo apresentado em Braun e Clarke (2012, p.233).

De acordo com Braun e Clarke (2012), há uma hierarquia nesse tipo de mapa temático e por meio dele será possível demonstrar a diversidade e a amplitude dos dados. Os cinco temas dispostos na Figura 2 serão discutidos no próximo capítulo.

5 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os dados levantados tanto através das entrevistas quanto de documentos institucionais, identificando pontos de contato ou problemas comuns e buscando cotejar os dados com as problemáticas apresentadas pela literatura disponível a fim de sintetizar possíveis resultados.

5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

O grupo de alunos participantes da pesquisa, formado por 16 estudantes com deficiência, pertence a áreas de ensino variadas da universidade. Com vistas a manter sigilo dos mesmos, optamos por inserir nomes fictícios e, ainda, incluir apenas a área de estudo. A caracterização dos participantes da pesquisa encontra-se descrita na Quadro 2. A sequência seguiu a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

Quadro 2 - Participantes da Pesquisa

Nome	Tipo de deficiência	Idade	Área de estudo
Simone	Deficiência Motora	22	Saúde
Marisa	Deficiência auditiva	47	Saúde
Ângela	Deficiência auditiva	32	Linguística
Viola	Deficiência motora	38	Linguística
Carla	TEA*	35	Ciências Humanas e Sociais
Lourenço	TEA*	23	Artes
Lélia	Deficiência visual (baixa visão)	25	Saúde
Cora	Múltiplas (Motora, TEA*)	40	Linguística, Saúde
Paul	Deficiência visual (baixa visão)	27	Ciências Humanas e Sociais
Alberto	Deficiência visual (baixa visão)	48	Ciências Humanas e Sociais
Francisco	TEA*	26	Saúde
Vladimir	Deficiência visual (cego)	21	Ciências Sociais Aplicadas
Inácio	Deficiência motora	35	Artes, Ciências Sociais Aplicadas
Fernando	Deficiência visual (baixa visão)	18	Ciências Sociais Aplicadas
Gilberto	Múltiplas (TEA*, TDAH**)	26	Ciências Biológicas
Nina	Deficiência motora	22	Ciências Humanas e Sociais

* Transtorno do Espectro Autista
** Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Dos participantes, foram entrevistadas oito mulheres e entrevistados oito homens. A maioria dos estudantes entrevistados encontram-se em curso. Quatro estudantes estão na segunda graduação, dois estudantes são egressos. Temos também uma estudante que estava com trancamento total de matrícula na ocasião da entrevista. Em relação aos tipos de deficiência, a amostra seguiu parcialmente o padrão da UFMG, seguida de maior número de estudantes com deficiência física e visual. Quanto ao número de estudantes com TEA, este foi superior ao de estudantes com deficiência auditiva, o que distinguiu da UFMG, nesse quesito. Na sequência, estudantes com deficiência intelectual e múltiplas, conforme descrito no gráfico 6. No gráfico, o número de deficiências será maior, considerando os estudantes que apresentarem deficiências múltiplas.

Gráfico 6 - Tipos de Deficiência 2025

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No que se refere as áreas de conhecimento, replicamos a tabela 4 (p. 111), acrescentando os dados da pesquisa, cujas informações mescladas estão dispostas na Tabela 5.

Tabela 8 - Percentual de estudantes com deficiências, por área do conhecimento dos cursos *versus* dados da pesquisa (UFMG)

Área de conhecimento	SISU 2018	Até 2022	Entrevistados
Agrárias e Biológicas	5,4%	7,27%	6%
Engenharias	14,8%	7,27%	0%
Exatas e da Terra	8,1%	5,45%	0%
Humanas	9,4%	10,91	23%
Linguística, Letras e Artes	6,7%	14,55%	23%
Saúde	30,0	28,18%	24%
Sociais Aplicadas	25,6	26,36%	18%

Fonte: Elaboração própria com dados da UFMG (2024) e dados da pesquisa (2025).

Nota-se que a maioria dos entrevistados foram da área da Saúde, na sequência Humanas e Linguística, Letras e Artes. Em seguida, temos estudantes da área de Ciências Sociais Aplicadas e Biológicas, o que permaneceu um percentual, na amostra, condizente com os números de ingressantes com deficiência da UFMG. No entanto, não participaram da pesquisa estudantes das áreas Engenharias e Exatas e da Terra.

Na seção seguinte, denominada Retratos em construção, introduzimos a nossa percepção sobre cada um dos participantes a partir de nossa interação com os mesmos e com seus relatos.

5.1.1 Retratos em construção

"*Portraits-in-progress*" (retratos em construção) é o termo utilizado por Connor (2008, p.69, tradução nossa) para se referir ao processo de criação híbrida que se faz ao apresentar os dados, em que está inserida a experiência dos indivíduos. Retrato, de um lado, pois se trata de uma representação a ser construída pelo pesquisador a partir de um ponto de vista privilegiado para se criar uma "semelhança" do indivíduo. Do outro lado, o que foi narrado pelo indivíduo, a fonte original que, mesmo que forjada, apresenta sua experiência, altamente pessoal (Connor, 2008, p. 71).

Nesta seção, portanto, apresentaremos o retrato de cada participante da pesquisa, introduzindo-os sob nosso ponto de vista para, em seguida, entrelaçar suas narrativas de maneira a consubstanciar nossos achados.

Simone

Simone, uma estudante no auge dos seus 22 anos, passou a fazer uso de cadeira de rodas após um acidente de moto que sofreu no ano de 2022, lesionando uma vértebra da coluna o que causou paraplegia. Chegou no local da entrevista um pouco apressada, após passar quase duas horas dentro de um ônibus. Ao adentrar na sala, cumprimentou-me com sorriso e olhar amigáveis. Cabelo, maquiagem e roupas impecáveis, causando uma impressão de ser bastante vaidosa. No início, demonstrou timidez com a entrevista, mas no decorrer da conversa foi se soltando e, a partir disso, foi possível perceber toda sua eloquência ao relatar sobre a sua trajetória e o quão importante era estar ali, no ambiente universitário. É militante das questões de inclusão e acessibilidade na universidade, atuando como membro em diversos órgãos representativos.

Marisa

Marisa, que já nasceu surda e cuja atenção da família para este fato só se deu quando ela já tinha cerca de cinco anos, chegou no local da entrevista muito radiante e comunicativa. Demonstrou muita generosidade comigo, que não sei Libras e precisei de um intérprete para me comunicar com ela. Nossa comunicação foi bastante fluida e foi perceptível como ela adorava contar suas histórias. No decorrer da nossa conversa, fiquei surpresa e honrada em ser “batizada” por ela, ganhando um sinal, que passou a ser minha identificação cultural na comunidade surda. O meu sinal é a letra F, gesticulada com ondulações próximo ao cabelo. Marisa relatou, com muito orgulho, sua trajetória até chegar e vivenciar a universidade, enfatizando que foi a primeira da família a ingressar em uma universidade federal. Nesse trecho, causou-me certa comoção compreender a importância que foi para Marisa realizar a prova do ENEM em Libras, após quatro tentativas frustradas.

Ângela

Ângela chegou no local da entrevista bastante tímida, quase não mantinha contato visual comigo, sempre com o intérprete. Isso me causou certo desconforto, principalmente, por não saber me comunicar em Libras. Com Ângela, também precisei de intérprete de Libras. Diagnosticada desde criança com surdez, frequentou escolas para surdos até o ensino fundamental. No ensino médio, estudou em escola inclusiva, com colegas ouvintes, com tradutora de Libras que ficava à sua disposição nas aulas. Ela relatou que foi um período de muita adaptação. No seu primeiro curso universitário, também tinha uma intérprete à disposição. Atualmente, Ângela está na sua segunda graduação, um curso bilíngue, em que grande parte dos colegas e professores sabem Libras. Assim, a comunicação é praticamente 100% em Libras e isso a deixa mais confortável. Ângela fez poucos relatos sobre a sua vivência na UFMG, mas foi bastante perceptível sua compreensão acerca de locais pouco ou nada inclusivos. A impressão que passa é que para Ângela, é um grande avanço ter um curso bilíngue (Português/Libras).

Conceição

Fui de carona com Conceição e um amigo dela até sua casa, onde fomos recepcionados pela sua mãe, oferecendo-nos suco de maracujá e uma deliciosa torta de frango que acabava de sair do forno. Conceição foi diagnosticada com paraplegia espástica ainda bebê, ocasião em que os pais receberam a notícia de que ela não se desenvolveria intelectualmente. Contradizendo o que os médicos disseram, Conceição frequentou todos os períodos escolares e, no ensino superior, as únicas barreiras que existiam entre ela e o ensino eram as arquitetônicas e atitudinais. No relato de Conceição, percebe-se que, constantemente, foi desacreditada por docentes e colegas. Diz ter se acostumado com questionamentos capacitistas, mas o tempo foi capaz de torná-la paciente e didática para situações dessa natureza. Em algumas, utilizando sua vivência, realizava uma espécie de letramento inclusivo às pessoas que apresentavam falas ou atitudes capacitistas no seu cotidiano acadêmico.

Carla

Fui recebida por Carla com um café quente e muito bem-vindo. Carla teve o seu diagnóstico de TEA tardio. Relatou que, após o diagnóstico, conseguiu assimilar muitas situações de sua vivência cotidiana e de sua trajetória universitária, principalmente no que diz respeito à interação social. Na universidade, detinha grande dificuldade de manutenção de amizades e interação social com docentes e colegas. Relata que não fez grandes amigos em seu período escolar e, tampouco, na graduação e que, na época, sentia-se culpada por isso.

Lourenço

O diagnóstico de TEA chegou para Lourenço no seu segundo ano do ensino médio. Relatou que sempre teve dificuldade de se comunicar e sempre foi uma criança com altas habilidades. Começou a ler aos três anos de idade, época em que os pais perceberam que seu vocabulário também era bastante avançado para a sua idade. Lourenço cresceu sabendo que era diferente dos colegas e seus pais, por vezes, atribuía isso a sua capacidade de aprendizagem, mas no ensino médio, começou a apresentar muita dificuldade de interação, com episódios de “colapso socioemocional”. Relatou que compreendeu que era autista um pouco antes do diagnóstico médico, ao ler um livro em que o personagem tinha o diagnóstico de TEA. Lourenço relatou que se identificou bastante com as passagens do livro. Além do autismo, Lourenço também apresenta Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC).

Lélia

Lélia é uma estudante bastante tímida e de fala baixinha. Aos três anos de idade, seus nervos ópticos foram lesionados em decorrência da retirada de tumor ocular. Desde então, Lélia tem cegueira no olho direito e baixa visão no olho esquerdo. Relatou ter bastante dificuldade no início da graduação, em que necessitava de textos e provas adaptados. Com o decorrer do curso, foi aprendendo a se virar, pois suas solicitações tanto aos professores quanto à universidade não eram atendidas em tempo hábil, o que ocasionou a ela *déficit* no processo de aprendizagem. Atualmente, Lélia está com o curso trancado, mas com a pretensão de retomar logo e finalizar sua graduação.

Cora

A entrevista com Cora ocorreu em um local ao ar livre. A princípio, fiquei um pouco apreensiva se daria para registrar tudo no meu gravador, em decorrência do barulho externo e talvez ela tenha percebido a minha ansiedade. Cora é uma mulher de fala firme e muito objetiva. A entrevista foi bem rápida, mas expressiva de conteúdo. Cora possui deficiência neuromotora devido a uma má formação do sistema nervoso. Faz uso de muletas ou quadriciclo para se locomover. Atualmente, também, foi diagnosticada com TEA. Cora está inserida em muitos espaços representativos e coletivos da universidade. Relatou que foi uma das fundadoras do Mudi. Está em sua segunda graduação na UFMG, onde também é paratleta. Relatou muitas dificuldades em sua trajetória acadêmica em decorrência da falta de adaptação arquitetônica, mas principalmente, das barreiras atitudinais.

Paul

Paul é um estudante de fala bastante eloquente. A conversa fluiu bastante com ele e, na ocasião, também conversamos sobre política, seu trabalho e sobre coisas banais do nosso dia a dia. Tomamos café na cantina da unidade em que ocorreu a entrevista. Paul possui baixa visão desde a infância e relata, com certo pesar, que em suas interações, trabalho e estudo, a sua deficiência sempre sobressai. Ou seja, acredita não ser totalmente merecedor de suas conquistas, enfatizando, por vezes, que elas sempre ocorrem por conta da sua deficiência.

Alberto

Alberto possui baixa visão em decorrência de um acidente doméstico em que teve o olho perfurado por um prego, já adulto. Tem muito orgulho de ser estudante universitário, mas também relata bastante dificuldade em seu processo de aprendizagem. Quanto a interação, diz não ter feito amigos na faculdade, talvez pelo fato de ser o mais velho da turma, mas acredita também que pode ser em decorrência de preconceito por parte dos colegas.

Francisco

Francisco é um estudante consciente dos processos de capacitismo e exclusão que sofrem as pessoas com deficiência no ambiente universitário. Teve o diagnóstico de TEA tardio, após uma série de diagnósticos equivocados, nos quais precisou tomar medicamentos que ocasionaram outros sintomas, com baixa qualidade de vida. Ainda faz uso de medicamentos, mas agora com dosagem específica que permite a ele ter uma vida melhor.

Vladimir

Vladimir nasceu com uma condição que o deixou cego logo na infância. Faz uso de bengala para se locomover. Relata muita dificuldade para ter acesso às obras acadêmicas do seu curso em formato acessível. Diz ter muita dificuldade, também, para se comunicar com as bibliotecárias da sua unidade, pois é um estudante que cobra seus direitos. Ou seja, exige atendimento e acesso aos materiais que são solicitados pelos docentes e, muitas vezes, depara-se com negativas das servidoras bibliotecárias. Acredita que há muitas barreiras na universidade que o impede de usufruir de forma plena os serviços.

Inácio

A conversa com Inácio fluiu bastante. Foi realizada em sua unidade de estudo, espaço no qual ele pareceu estar bastante familiarizado. Está em sua segunda graduação. Faz uso de cadeira de rodas em decorrência do seu diagnóstico, Esclerose Lateral Amiotrófica (ELA), doença neurodegenerativa. Relatou situações desgastantes ligadas a barreiras arquitetônicas. Em relação a interação social com docentes e colegas, enfatiza que possui muitos amigos e não possui problemas de socialização. Notou diferença nesse sentido quando compara com a sua primeira graduação, mas em decorrência da idade, pois atualmente, seus colegas são mais novos do que ele.

Fernando

Fernando sempre quis estudar em uma universidade pública. Foi diagnosticado com Ceratocone desde a infância, uma doença que atinge a córnea e devido a isso tem baixa visão. Necessita de apoio para ampliação de provas e materiais didáticos,

enfatizando que na universidade esse apoio é bem melhor do que na sua antiga escola de ensino médio, mas ainda necessita de melhorias. Relata, por exemplo, que os docentes poderiam auxiliar melhor o envio de materiais didáticos, para que tivesse sempre acesso em tempo hábil para estudo. Disse que não se sente confortável para usar cordão de identificação de deficiência, pois tem medo de ser estigmatizado.

Gilberto

Fiquei um pouco envergonhada ao chegar no local da entrevista com Gilberto. A princípio, tive a impressão de que minha ansiedade o deixou igualmente ansioso. Tive um contratempo com minha filha nesse dia e não consegui chegar primeiro no local. Ao perceber o impacto da minha ansiedade nele, mudei meu tom de voz e fui me acalmando, numa tentativa de deixá-lo mais à vontade para a entrevista. Com o passar do tempo, deu a impressão de que ele também foi ficando mais tranquilo. De fala pausada e bem baixinha, foi se abrindo aos poucos quando passou a se sentir mais confortável interagindo comigo. Foi diagnosticado com TEA e TDAH em 2012. Disse que seu percurso até o diagnóstico foi intenso, com diagnóstico de esquizofrenia paranoide, o que causou muita piora no seu quadro, devido às constantes medicações a ele receitadas que não lhe faziam bem. Relata que foram nove anos de troca de medicação até que em 2012, o cenário mudou quando uma residente em psiquiatria sugeriu ao seu preceptor que reavaliasse o diagnóstico. Na universidade, Gilberto relata interagir bem com docentes, mas exalta a falta de apoio em suas solicitações junto ao NAI.

Nina

Nina chegou bastante desconfiada no local da entrevista, mas com sorriso largo. Devido a complicações no parto, ela ficou com movimentos limitados nas pernas e braços, necessitando do apoio de muletas para se locomover. Adora o seu curso, sendo o escolhido desde o início do ensino médio. A história de Nina me deixou bastante desconfortável, pois ela relatou que por vezes fica na universidade horas e em alguns dias, o dia todo, mas devido à falta de acessibilidade nos bebedouros da sua unidade, passa o dia com apenas uma garrafa de água. Disse que fica desconfortável em pedir ajuda aos colegas para encher a sua garrafa.

Nas seções seguintes, apresentamos a discussão a partir das temáticas propostas.

5.2 Desigualdade Educacional para estudantes com deficiência

5.2.1 Contexto Familiar

A composição desta categoria gira em torno das percepções dos estudantes acerca da família e em que medida encontram nela suporte e apoio para a trajetória estudantil. Decidimos dar continuidade aos retratos em construção (Connor, 2008). Porém, uma questão que se apresenta nessa categoria é que, alguns estudantes não aprofundaram os relatos quando questionados sobre as suas famílias. Disseram dados de forma geral, mesma havendo alguma insistência nas perguntas. Assim, em alguns dos relatos, essas informações se apresentaram evasivas ou simplesmente não se apresentaram no quesito contexto familiar. A formatação desses relatos, dessa maneira, é integrada por passagens que dizem respeito à vivência universitária que mesclavam com informações de cunho familiar.

Isso não retirou da nossa compreensão a impressão de que algumas nuances foram perceptíveis no decorrer desses relatos. A exemplo de situações em que ficou claro o papel da família no quesito isolamento domiciliar dos estudantes ou quando houve encaminhamento para instituições especializadas (Thomas, 2004; Maior, 2017). Em nenhuma situação, percebemos, no entanto, negativa de apoio para as fases escolares desses estudantes. O que houve, em dois relatos, foi a suspensão de expectativas em relação aos estudos (Ferrante 2020).

Simone

Simone mora com seus pais e irmã mais velha. Na época do seu acidente, a família precisou realizar adequações na casa para adaptação de mobilidade da cadeira de rodas. Desde, então, ela não frequenta o segundo andar da casa. A mãe, que é diarista, e o pai, que trabalha na indústria, passaram a ficar à disposição dela para apoio junto ao transporte, nas instituições hospitalares e, quando ingressou na UFMG: “Quando ingressei, minha mãe ou meu pai sempre me traziam e ficavam esperando a aula acabar.”

A sua autonomia para uso de cadeira de rodas foi trabalhada no Hospital Sarah Kubitschek, que ocorreu recentemente. Agora, Simone já consegue se locomover sozinha até a universidade: “Eu comecei a ter mais independência e agora eu tenho maior autonomia. Então, consigo me locomover sozinha, mas em espaços que eu já conheço.” Simone relatou que a sua mãe é a sua maior incentivadora, mas em relação ao pai e à irmã, esse apoio é nulo. Reflete:

> Por parte da minha mãe, ela sempre me incentivou a estudar. Ela sabe que é o meu sonho... Minha mãe sempre me incentivou muito a correr atrás dos meus sonhos. Mas eu não tive essa mesma receptividade com o resto da minha família. Por eles, eu acho que eu nem sairia de casa. Eu acho que assim, na sociedade como um todo, o capacitismo está enraizado assim como racismo, machismo. É estrutural. E eu não entendo como pode isso, pensar que uma pessoa com deficiência não é capaz. O capitalismo faz isso também né? Faz com que pessoas que não estejam adaptadas ao ambiente que se excluam. Se você não produz, no sentido de trabalhar, você não o pode estar ali. A lógica é que agora eu sou sempre um gasto para o Estado do que alguém que está trabalhando. Eu, por exemplo, não estou trabalhando, dependo de medicamentos, dependo de insumos. Eu sou um gasto, eu entendo isso. Mas eu não aceito isso. Não é porque eles me colocam nessa caixinha.

Além da graduação, Simone está fazendo um curso técnico. Tem uma rotina intensa dentro e fora da universidade:

> Igual, atualmente eu tô fazendo Hotelaria e [trecho suprimido], que começa às 16 horas que vai até 18:30, sabe? Aí, eu tenho pegado essas oportunidades porque atualmente eu não tô trabalhando. Eu ainda não trabalho. Eu participo de alguns projetos aqui da escola, DA, faço parte do DCE, que é, né, o diretório central de estudantes. Eu no projeto de central a empresa [Empresa Júnior do seu curso], que nós estamos fundando, na verdade, ela ainda não foi fundada por inteiro. A gente tá fazendo todos os planos, sabe, de abrir uma empresa. Mesmo sem fins lucrativos. E faço iniciação científica.

Há dias em que ela fica horas na universidade e relata que sempre carrega itens de higiene e, ainda, suas refeições, pois não consegue se deslocar até a cantina/restaurante do *campus*. Também, relatou que a sua condição financeira não a permite a compra de lanche todo dia:

> Eu preciso de trazer algo para eu usar o banheiro, porque eu preciso de higienizar o banheiro. Eu preciso de trazer o lanche, porque eu não tenho acesso ao restaurante, eu não tenho acesso ao RU [Restaurante Universitário] e não tenho acesso à cantina. Então eu trago lanche, até porque eu também não consigo bancar.

Percebe-se um engajamento muito grande da Simone nas questões de inclusão e acessibilidade na universidade e, também, no seu contexto familiar. Ela convive sempre com questionamentos da sua irmã e de seu pai. Diz compreendê-los enquanto frutos de uma realidade social construída tendo como base o capacitismo, mas não aceita tais questionamentos:

> E aí eu não dependo dela para nada. E quando eu dependo do meu pai, é sempre essa questão de: 'Ai, [Simone], nossa, não sei para que você tá inventando isso'. Mas assim, eu falo: 'Ó, vai me ajudar? Você pode me ajudar? Posso.' Então, se não for me ajudar, não fica falando na minha cabeça. Se não for, pode deixar que eu me viro, eu chamo alguém, eu ligo para alguém, eu espero, né, às vezes minha mãe chegar, ou então peço para minha mãe, né, voltar mais cedo. Igual eu falei, a minha mãe trabalha limpando a casa das pessoas, ela não é CLT, aí eu falo 'Mãe, infelizmente amanhã eu vou precisar da senhora'. Aí ela só não vai trabalhar, mas também não ganha, né?

Marisa

Marisa nasceu surda e logo criança teve que sair de casa para ir para um "colégio de freiras". Morava na zona rural de uma cidade do interior de Minas com mãe, pai e três irmãos. Uma tia, preocupada com o seu desenvolvimento, procurou saber sobre a educação de surdos e descobriu um colégio interno de freiras em Belo Horizonte. Então, Marisa veio criança para esse internato. Relatou que tem lembranças difíceis dessa época, sensação de abandono, mas acredita que, com isso, pôde cursar os anos escolares. No colégio, ela foi oralizada. Ela não compreendia sua condição: "Eu não entendia que eu era surda, eu não sabia que outras pessoas também eram surdas."

Relatou que, hoje em dia, as crianças já aprendem Libras antes do Português e que isso é muito bom. Na sua época, entende que seu processo foi mais dificultado por conta das intervenções de oralização, tanto na escola quanto com fonoaudiólogos:

> Mais ou menos com 12, 13 anos que eu fui descobrindo a Língua de sinais, eu falei: 'Olha, é isso que eu quero para minha vida'. Mas depois que eu aprendi Libras, eu sinto que eu consegui desenvolver muito melhor, de forma mais rápida, de forma até mesmo mais segura. E eu sinto que isso me gerou mais força. Porque hoje eu consigo me comparar, se for parar para pensar com os ouvintes, eu me sinto no mesmo patamar, sabe? Em relação ao desenvolvimento.

Disse não ter encontrado apoio posterior da sua mãe para continuidade dos estudos: “A minha mãe falava ‘Mas você já acabou os estudos na oitava série, tá bom, você não precisa estudar mais.’ E aí eu falava ‘Não, mas olha, meu irmão já se formou, minha irmã, todo mundo da família tá indo, continuando os estudos, eu vou ficar em casa sozinha? Eu não quero isso.’”

No ensino médio, teve a certeza de que queria fazer vestibular e, foram várias tentativas até conseguir:

> E aí eu falei: ‘Olha, eu quero fazer vestibular’, mas naquele período não tinha intérprete, né, era um tempo que a Libras ainda não era tão difundida. Mas eu falei: ‘Nossa, não, UFMG não tem Libras, que que eu vou fazer?’ E aí beleza, eu pensei, ‘Então, eu vou tentar o Enem’. Eu tive muita dificuldade no Enem. Eu fiz quatro vezes durante quatro anos, né? Porque é um texto muito grande, muito complexo para mim. Tentei em 2015, 2016, 2017 e a última vez, se eu não me engano, foi em 2018, foi quando eu me senti muito emotiva porque a prova foi em língua de sinais. Foi quando lançou a Videolibras. Então, antes eu ficava preocupada muito com português, né? Eu sentia muita tontura, dores de cabeça, ficavam textos muito extensos a redação também.

Relatou a felicidade que foi, quando pôde realizar a prova do ENEM em Libras:

> Mas em 2018, eu fiquei muito feliz porque, além da prova impressa, chegou a novidade para gente de que teria a Video Libras. Com notebook, com o DVD, para a gente assistir as perguntas em língua de sinais. Então eu fiquei muito feliz por isso, né? Anteriormente eu ficava muito triste, eu era reprovada, né? Durante esses outros anos, mesmo fazendo cursinho, mesmo estudando de forma particular, eu era reprovada, mas em 2018, eu fui aprovada, fui muito feliz.

Quando chegou na UFMG, era a única surda de uma turma de 40 estudantes:

> Então, foi um choque para mim muito forte, porque eu cheguei, vi uma turma com 40 alunos, todo mundo ouvinte, e eu, a única surda. Eu me senti desconfortável. E eu lembro que eu me sentia um pouco retraída no primeiro período. Mas eu falei: ‘Tá, não vou desistir’.

Marisa, que em 2021 precisou se afastar da universidade para tratar um câncer, relatou com felicidade a sua cura e retorno aos estudos “Mas agora que eu voltei, eu tô indo bem devagarzinho no meu tempo. Todo conhecimento que eu tive anteriormente, ele tá aqui acumulado, isso tem me ajudado muito... a não desistir, a aprender cada vez mais.” Marisa é casada e tem um filho adolescente.

Ângela

Ângela nasceu surda e é a única de toda sua família. Atualmente mora com os pais. Seu irmão e irmã são casados. Relatou que tem uma proximidade muito grande com a irmã, que também sabe Libras. Irmão e pais sabem pouco a Língua. Inicialmente, foi matriculada em escola com alunos ouvintes “Todo mundo era criança, então a gente brincava bastante.”

Com o passar do tempo, por volta dos 5 anos, após diagnóstico conclusivo de surdez, um amigo da família indicou uma escola para surdos. E foi matriculada nessa escola, onde aprendeu Libras. Permaneceu nessa instituição até o oitavo ano, quando passou para uma escola inclusiva, com alunos ouvintes. Tinha um intérprete para a tradução das aulas, cotidiano muito diferente para Ângela:

> E para mim foi assim um choque muito grande, foi um desafio porque são culturas totalmente diferentes. Porque a minha primeira língua é Libras e o que a gente utilizava nessa escola especial, nessa outra escola, que foi até o ensino médio, era o português escrito, então eu tinha um pouco de dificuldade.

Na universidade, Ângela atualmente está matriculada em um curso cujas aulas são dadas totalmente em Libras. Há ouvintes na turma, mas todos os estudantes sabem Libras: “Então a interação é totalmente na minha língua, então é um lugar que eu me sinto muito mais confortável.”

Conceição

Conceição mora com a mãe. Perdeu o pai faz alguns anos. Já passou por várias cirurgias e, atualmente, faz uso de andador para se locomover. Sua casa é toda adaptada: “A questão da minha deficiência que, em decorrência da lesão, eu não reconheço minhas pernas. Então, eu tenho que fazer o trabalho de pensar para caminhar, sempre fazer sempre fisioterapia, estimular. Já passei por várias cirurgias.

Relatou que o pai teve uma participação fundamental em seu desenvolvimento. Quando os médicos disseram que ela não se desenvolveria, foi ele que, observado o seu dia a dia, percebeu detalhes que contrariavam esse diagnóstico: “Na minha infância, os médicos diziam que eu não aprenderia, não frequentaria a escola. Me pai que foi observado e percebeu que eu aprendia. Então, conversou com minha mãe e, em seguida, me colocaram na Escola.” Foi para a escola com seis anos.

Relatou que sempre se destacou em Biologia e sonhava em ser Bióloga, mas entendeu que talvez não seria uma profissão tão apropriada para ela e, então, optou pela área da Linguística. Na época do vestibular, contou com ajuda dos pais e amigos para estudar: “Então, meu pai me dava aula de química, física e matemática e aí eu estudei em casa e, também, tive ajuda de professores, amigos.”

Carla

Carla atualmente é casada. Tem pai e mãe e um irmão. Relatou que a sua relação com a família é ruim:

> A relação com minha família é péssima. Sempre foi ruim. No decorrer dos anos houve períodos mais ruins. Mas acredito que pela questão de ser autista, certamente atravessou essa questão da comunicação. Sempre foi ruim. O diagnóstico não melhorou a situação.

Enfatizou que ninguém da sua família acreditou no seu diagnóstico de TEA, e a partir disso, decidiu se afastar de uma forma mais brusca, sem muito contato:

> Ninguém acreditou, diziam que não tinha nada a ver. Meu irmão ficou dizendo que eu não era autista, pois ele tinha alunos autistas. Dizia ‘Eu sei como é que é... você não é autista’. Meus pais também não acreditaram não.

Carla acredita que sua trajetória de vida teria sido diferente caso tivesse o diagnóstico precoce de TEA: “Eu acho que a minha vida é uma coisa, é muito exemplar sobre o quão prejudicial foi não ter tido o diagnóstico o quanto antes.” E relatou ter sofrido na convivência com sua família:

> Eu acho que sofri muita discriminação dentro da minha própria família. Eles reclamavam do meu jeito. Havia críticas do meu jeito de socializar. Mas aí quando veio o diagnóstico que explicava muita coisa, eles não acreditaram.

No percurso acadêmico diz ter feito pouquíssimos amigos e aqueles que tinha, geralmente era para saídas. Enfatizou:

> Eram amigos de um grupo que ia beber. E aí também tem isso, o uso do álcool para socializar, que também é um recurso que pessoas autistas podem se valer disso, né? E era uma interação muito superficial, assim, que eu me lembre. Por exemplo, assim, eu não tenho nenhum amigo do tempo da graduação.

O ingresso na universidade ocorreu, de acordo com Carla, de forma tardia, já com 23 anos. Atualmente, Carla está inserida na pós-graduação da UFMG.

Lourenço

Lourenço cresceu no interior de Minas com sua mãe e duas irmãs mais velhas. Disse ter outros irmãos por parte de pai, mas convive pouco com eles. Relatou que foi uma criança difícil de se comunicar, mas começou a ler com três anos. Entrou, na adolescência, em um projeto de música da sua cidade e aprendeu a tocar violino. Depois disso sua socialização melhorou:

> Eu comecei a tocar violino... eu tive uma comunicação uma conexão muito forte. Eu passava horas tocando. Muito do que eu sou hoje é por causa da música, porque eu era uma pessoa que não tinha muito contato com outras e com a música eu comecei, depois, a tocar numa orquestra e aí eu tinha um amigo e você na orquestra de manhã você não tá sozinho, você tem colegas com quem você senta.

Na universidade, hoje Lourenço diz ter amigos e não apontou dificuldades de socialização.

Lélia

Lélia mora com os pais e três irmãos. Relatou que a sua mãe se preocupa muito com ela em ficar andando, sempre pede cautela, cuidado ao andar. Não gosta muito quando ela tem que se deslocar ao *Campus* Pampulha. Lélia pretende finalizar logo a graduação para começar a trabalhar e diz pensar em pós-graduação, mas futuramente. Fala com um pouco de pesar de ainda não ter se formado e, devido a isso, agora não tem tantos amigos na faculdade como antes, pois está em turmas diversas por estar irregular no curso. Lélia precisa cursar uma disciplina prática, geralmente realizada em cidades do interior, onde precisa morar por seis meses. Está com dificuldade para justificar ao seu colegiado a sua preferência de realizar esse estágio em Belo Horizonte, por questões práticas de deslocamento.

Cora

Cora mora sozinha em uma residência que fica nos fundos do terreno que pertencia ao seu avô. Tem uma filha, hoje casada. Cora frequenta a universidade desde o ensino médio, pois estudou no Colégio Técnico. Atualmente, está na segunda graduação e,

com orgulho, relatou que é paratleta da universidade em diversas modalidades: “Eu faço arremesso de peso, lançamento de dardo e corrida com a cadeira de rodas.”

Acompanha de perto as ações da UFMG em relação à inclusão de estudantes e, nesse aspecto, relatou que há um caminho longo a ser percorrido pela universidade. Disse ter sido uma das fundadoras do MUDI, mas atualmente o Coletivo está sem grandes mobilizações.

Paul

Paul mora em uma república. Disse não ter relação com seus pais:

> Tenho um pai biológico que não me registrou, digamos ‘foi comprar cigarro, e não voltou’. Tenho um pai não biológico, que chamo de pai, mas é padrasto, mas que faleceu em 2015. Eu tenho uma relação não muito boa com a minha mãe.

O seu primeiro emprego foi como estoquista. Diz ser locutor, mas atualmente dá consultoria em audiodescrição para uma instituição: “que particularmente eu não gosto, mas dá dinheiro e o pessoal gosta. Então, eu vou lá e faço.” Relatou que foi expulso de casa pela sua mãe em 2020. Paul acredita que é chamado para as consultorias em decorrência da sua deficiência e não se sente confortável com isso, embora precise do trabalho:

> Por exemplo, eu fiz consultoria para audiodescrição, mas sei que me chamaram porque eu sou deficiente. Me chamaram para eu fazer o controle de qualidade. Então assim, eu sou locutor profissional, mas não me chamaram para fazer locução, chamaram para fazer consultoria em audiodescrição. Poderiam ter chamado alguém muito mais qualificado do que eu, mas eles queriam ter o carimbo ‘o cego que está aqui com a gente’.

Paul relatou ser um leitor voraz e que tem dificuldade de conseguir livros acessíveis na universidade. Tem uma vida boêmia e gosta dela, mas com amigos externos à universidade. Lamenta que na maioria dos seus relacionamentos, a sua deficiência é muito discutida. Relatou que interage bem com a sua turma, mas acredita que não tem muitos amigos por conta da sua idade:

> Então, nesse sentido a interação é boa. É, eu diria que as pessoas gostam de conversar comigo, mas eu não tenho uma amizade profunda com as pessoas. Inicialmente, porque eu não tive tempo, né, para trabalhar isso, pois além da pandemia tem a diferença de idade. Eu estou com 28 anos quase e eles são um pouco mais jovens. Então, eu acho que tem essas questões assim, os gostos deles são diferentes dos meus. O cara quer jogar truco,

> jogar buraco, jogar china. Nem sei o que que é China. Aí eles ficam jogando isso lá.

Francisco

Francisco mora com a avó. Relatou que ficou um semestre com a matrícula trancada em decorrência do adoecimento da avó. Tem uma relação muito próxima com ela. Faz uso de medicamentos, com os quais percebe ter uma vida mais equilibrada:

> Em 2022 introduzi uma medicação que fez toda a diferença na minha vida. Eu era muito caótico e com a medicação, consegui organizar um pouco minha vida. Se ocorresse alguma coisa que fugisse um pouco do planejamento, o dia todo estava perdido. O dia todo estava arruinado. Podia ser até um simples amassado de roupa.

Na universidade, relatou que teve acolhimento do NAI no início, mas depois percebeu que o servidor de referência duvidou da sua deficiência e, após entrar no Coletivo Autista percebeu que, a sua experiência de acolhimento inicial era bem individual, que os demais colegas com TEA não tiveram essa mesma impressão em relação ao NAI.

Em relação as amizades, relatou que gostaria de ter feito amigos, criado vínculos, mas não consegue realizar o que denominou de “manutenção de amizade”, pois não consegue sentir falta das pessoas.

Vladimir

Vladimir mora com seus pais e seus 5 irmãos. Estava em uma relação estável, mas acabou recentemente. Quando não conseguia apoio institucional para acessibilidade nos estudos, esse apoio ficava a cargo da família e, nesse sentido, relatou com carinho a dedicação do seu avô:

> Meu avô, que já era aposentado e tal, ele ficava literalmente o dia inteiro digitando livro para mim. Ele digitava tudo à mão os livros para mim. E essa foi a minha forma de ter acesso aos livros na escola. Tirando, assim, apostilas e atividades do dia a dia que, que de fato, essa parte a escola me auxiliava.

Na universidade, sua família o apoia igualmente. Já viajou para a Suíça para participar de um evento internacional sobre deficiência:

> Eu e mais uma colega fomos selecionados para participar dessa conferência em que nós expusemos os nossos resultados de pesquisa e tal. E foi bacana, porque eu fui a única pessoa com deficiência na conferência. Assim, pelo menos na qualidade de pesquisador, né?

Inácio

Inácio está em seu segundo casamento. Relatou que sua família é toda do interior, mas que veio para Belo Horizonte com 17 anos para estudar. Ingressou, em seguida, na universidade. Está na sua segunda graduação na UFMG, mas ainda não é o curso que tem desejo em fazer que é Direito. Foi um dos fundadores do MUDI, mas se afastou um pouco, pois considera que o coletivo não tem hoje o mesmo propósito de antes:

> É muito engraçado porque quando ele [MUDI] foi criado, ele foi criado com uma outra visão. A gente queria trabalhar realmente a questão da inclusão aqui dentro do *campus*. E o que que é inclusão? O que é que a gente tinha em mente que que era inclusão? Inclusão era você ter corpos diferentes no mesmo espaço.
> Não fazia sentido você ter um grupo, por exemplo, de WhatsApp que só tinha pessoas com deficiência. A graça era, o divertido da coisa era você ter pessoas sem deficiência enxergando a nossa causa. Aí depois o grupo desvirtuou... hoje eu nem sei mais como é que anda.

Uma grande mudança para a sua autonomia foi adquirir uma cadeira motorizada: “. Agora uma grande mudança foi uma mudança mais subjetiva minha, que foi a questão de eu ter e começaram a utilizar cadeia motorizada. Então acaba que isso me deu independência.”

Fernando

Fernando é do interior da Bahia e veio para Belo Horizonte para estudar: “É uma experiência bastante nova para mim, mas eu tô tentando lidar com tudo que vem, os ônus de os bônus”. Está morando na moradia universitária. Deve faz uso de muitos colírios e lubrificantes oculares, medicações caras que, desde a sua chegada na universidade, não consegue acessar: “Então assim, eu desde que eu cheguei na faculdade, eu não tô fazendo tratamento médico. Porque eu não tenho, é, condições financeiras”.

Relatou que, por conta da sua deficiência ser oculta, sente que não há muita estigmatização por parte da comunidade acadêmica, no primeiro momento.

Gilberto

Gilberto mora sozinho, em uma residência próxima à casa dos pais. Gilberto passou uma grande parte da infância sob muito estresse e com episódio de depressão no ensino fundamental, fato que o levou ser acompanhado por assistentes sociais que, de acordo com ele, fazia visitas constantes à sua residência. Demorou a ter o diagnóstico, o que fez com que sua família aceitasse as recomendações médicas da época, e Gilberto fez uso de muitas medicações que não eram adequadas para ele, o que piorava sua situação; Que pioraram a sua situação. Após esse período turbulento, sua qualidade de vida melhorou e hoje sua medicação é adequada e melhora a sua rotina:

> Eles fizeram vários outros diagnósticos, como ansiedade generalizada. Fizeram um diagnóstico errado na época de esquizofrenia paranoide. Porém, começaram a dar medicações e aí só foi piorando, piorando e piorando. E aí finalmente, durante 9 anos de tratamento não funcional, o diagnóstico veio.

Nina

Nina mora com sua mãe adotiva e com sua irmã. Tem uma irmã gêmea que nasceu “normal”, conforme suas palavras. Não sabe ao certo o que causou a sua deficiência, mas saber que foi ainda na gestação. Disse não conversar muito com a sua mãe biológica sobre o assunto:

> A gente nasceu prematuras, não sei de quantas semanas, eu sei que a gente nasceu bem prematuras. E sei que a gente ficou internada um bom tempo. E que eu acho que no começo não sabiam muito bem se eu tinha alguma coisa assim, no começo. Depois é que foram vendo: ‘Ah, ela tá andando, ela não tá". Aí, tipo, foi percebendo que tinha alguma coisa ali.

Para Nina, a relação com sua irmã é bem conflituosa, pois ela fica bastante irritada quando Nina lhe solicita ajuda em alguma situação dentro da universidade. Atualmente, sua irmã também é aluna da UFMG e Nina se sente um pouco reprimida com isso.

Percebemos o quanto as expectativas lidas como normativas contaminaram parte dos familiares de alguns estudantes com deficiência, no sentido de desacreditar que poderiam dar continuidade aos estudos. Isso fica claro, por exemplo, nos relatos de Simone e Marisa. Ferrante (2020) nos apresenta esse cenário como marcante na vida das pessoas com deficiência, não sendo lidas como plenamente capazes de galgar caminhos rumo aos estudos, trabalho, constituição de família, dentre outros, assim

como pioneiramente refletiu Hunt (1966). Faz-nos lembrar, ainda, do que coloca Maior (2017), sobre quando as nuances de interação interpessoal colocam as pessoas com deficiência em posições de incapacidade, restando a elas apenas o isolamento e o confinamento domiciliar. Hunt (1966) já dizia isso décadas atrás. Então, a conjuntura teórica aqui apresentada nos faz refletir, também, sobre a importância de Paul Hunt para uma nova guinada de estudos dentro da Sociologia que tragam e conceituem essas relações. No caso aqui apresentado, essa aceitação ao meio era conceituada por Hunt (1966) de resignação estéril, conforme trouxemos em passagens no decorrer desta tese.

Em relação a Ângela e a Marisa, percebemos como o ambiente familiar também atua em processos de exclusão, quando relatam que seus familiares não sabem se comunicar em Libras. Este fato faz com que elas não tenham tanta proximidade, por exemplo, com alguns de seus irmãos. Murta, Felomeno e Fernandes (2014) chamam a atenção para o cenário histórico excludente que vivenciaram as pessoas surdas.

Bayton (2013) aponta também para o histórico de vivência das pessoas com deficiência, constituindo-as em torno de pressupostos que as colocam como “problema”. Esta vivência foi percebida no relato de Simone, Paul e Nina. Ainda a respeito desse panorama, Diniz (2007) nos coloca como o corpo deficiente era lido como inabilitado para o trabalho produtivo, por meio de premissas opressoras e excludentes. Nesse sentido, a alocação profissional das pessoas com deficiência passa por vieses de incapacidade, cuja avaliação de posto de trabalho passa a ser imposta pelo empregador (Becker, 2019). Assim, remetemos ao que apontou Paul acerca de sua profissão de locutor, que não consegue exercer, ficando com cargos em que a deficiência é requerida como chancela. Ou seja, Paul presta assessoria em trabalhos de audiodescrição. No seu relato, ele aponta que a instituição que o contrata necessita que ele referende as atuações de acessibilidade para pessoas cegas.

Os relatos dos estudantes permitem uma reflexão acerca de situar a problemática da deficiência naqueles que estigmatizam (Hunt, 1966), a nós, às instituições, aos gestores. Trata-se de um desvio de percepção, alocando esses atores no cerne da cultura estigmatizante que paira em nosso cotidiano.

5.2.2 Histórico Escolar

Nossa intenção em incluir esta categoria Histórico Escolar está envolvida com o que aponta Trammell (2009) sobre o ambiente universitário para estudantes com deficiência. Nesse meio, os estudantes não detêm a mesma ingenuidade que apresentavam nos anos escolares anteriores, o que pode acarretar o aumento da vulnerabilidade, nesse sentido. Assim, a tentativa foi de comparar os ambientes escolares desses estudantes nos ensinos fundamental e médio com o ensino superior. Dentro dessa perspectiva, um relato que chamou a atenção foi o de Inácio e como foi, para ele, perceptível essa mudança em seu modo de assimilação do capacitismo que o circundava no decorrer de seus anos escolares:

> Adolescente é aquele negócio, principalmente, nas idades antes do ensino médio, era tudo muita festa. Como eu não tinha cadeira motorizada, era menino pegando minha cadeira e empurrando para baixo e para cima. A gente rodando a cidade inteira que eu vivi, sabe? ... No ensino médio começa a fase dos pares, que é das paqueras, das festas e tal. Aí você começa a ver o capacitismo e aí eu vi o capacitismo ali nessa fase, que eu era um pouco excluído. Na minha primeira graduação foi a mesma coisa, mas eu tinha muitos amigos. Agora que voltei, por isso, por ter essa mentalidade um pouco mais evoluída... começa na parte atitudinal, quando eu voltei pro *campus*. Aí eu já voltei com outra cabeça, entendendo como funciona. Entendendo os capacitismos que eu sofri lá atrás, que eram muito velados. Só que para mim já não eram mais, já eram bem claros quando eu estava assim sofrendo capacitismo, quando não.

Assim, destacamos outros relatos:

> Meu ensino médio foi um tanto quanto complicado, porque eu estudava numa escola que, embora formalmente reconhecesse o meu direito enquanto pessoa com deficiência, não fazia questão de efetivar. Então, algumas adaptações básicas e razoáveis. Por exemplo, a prova ser de um tamanho maior, né? Eu tenho deficiência visual, mas eu não sou totalmente cego. Eu enxergo quando tem uma letra ampliada, um tamanho de ponto maior. Então, a escola, por exemplo, não fornecia isso. E isso já gerou bastante transtorno em situações, principalmente no meu ensino médio, em que o ambiente é um tanto quanto diferente da faculdade, porque é, eu já fui bastante descredibilizado. Mesmo eu tendo um laudo médico, por exemplo, colegas, professores dizendo que eu não precisava de adaptações. É, na faculdade, eu nunca tive esse problema (FERNANDO).

Para Fernando, no ambiente universitário existe mais abertura para discussões sobre acessibilidade, em situações em que ele não tenha experiências desagradáveis e que não seja descredibilizado: “Então, na prática a gente passa por desafios, mas a gente tem mais abertura e diálogo, tem pessoas pesquisando, tentando tornar esse ambiente melhor.”

No sentido dado por Trammell acerca do desenvolvimento do indivíduo que passa a não ser mais ingênuo sobre o meio que o circunda. Hunt (1966, p.147, tradução nossa) também trabalha com o resultado dos efeitos que transpassa a individualidade e passa para a compreensão de Ser em seus relacionamentos cotidianos, em sua interação com os ditos “normais”. Essa percepção vai se apresentado às pessoas com deficiência como problemática, “o senso do seu próprio valor”. Isso foi percebido no relato de Vladimir:

> O que eu acho e tem uma outra questão também ainda elencando pontos positivos com a dimensão da universidade. Eu tive possibilidade maior de ter contato com os movimentos sociais, com as iniciativas, de conviver com pessoas com deficiência. Então, de fato, foi depois que eu entrei na universidade que eu tive a percepção da dimensão política e acadêmica e também das questões a ver com pessoa com deficiência. Então hoje eu sou ativista, hoje eu sou pesquisador. Mas de fato, foi por conta de estar aqui nesse ambiente da universidade que eu tive a possibilidade de ter esses contatos.

No caso de Nina, a diferença está na questão da acessibilidade. Por meio do seu relato, percebemos que, principalmente, o ensino médio foi realizado em um ambiente traumático para a sua mobilidade:

> Na minha escola de ensino fundamental, que é sétimo, oitavo, oitavo e nono, havia uma rampa bem íngreme, não tinha nada do lado, ela era aberta. Parecia que eu tava numa corda bamba. E aí tipo não tinha o que fazer, era isso mesmo, não tinha o que fazer. Não tem nada para você reclamar. Então, eu acho que isso mudou bastante.

O que ocorreu, de maneira parecida, com Cora:

> Na minha formação, na educação básica, eu tive um pouco mais de dificuldade porque eu não conseguia fazer educação física porque eles não conheciam nada de atividade adaptada. Inclusive hoje eu sou paratleta, eu participo de algumas modalidades paradesportivas. Então, durante a minha formação eu não participava da educação física, eu raramente ia nos passeios da escola, por falta de adaptação. Coisa que também tive aqui no ensino médio porque no prédio do COLTEC, só tem escada ou elevador. Se o elevador estraga, você não consegue subir. Então eu tive esse problema. Aqui quando eu entrei no curso [de graduação], eu tive que buscar apoio da reitoria, fazer reclamações no setor responsável.

Em outros relatos, percebe-se que os ambientes escolares anteriores foram bastante cruéis, com muitos episódios de *bullying*:

> Até o sétimo ano eu sofria bullying demais, demais, demais, demais. Assim, muito mesmo. No ensino médio foi mais tranquilo, eu consegui fazer alguns laços que tornava, tipo, uma rede de apoio até para questão de prevenção de bullying. Agora na faculdade eu tive muito mais dificuldade, continuo tendo, na estruturação dessa rede de apoio, eu acho que as relações são muito mais impessoais. Sabe? (VLADIMIR, 2025, comunicação pessoal).

> No ensino fundamental e médio eu sofri muito bullying, muito bullying. A ponto de uma colega do ensino fundamental falar que se eu passasse em vestibular, ia formar quando eu tivesse 90 anos. Então, sofri muito bullying, muito preconceito, inclusive por ser boa aluna, por tirar notas boas, porque o pessoal sempre falava assim: 'Ah, não, você tem ajuda de professor. Professor passa a mão na sua cabeça, você fica mais tempo com prova'. Que eu nem sabia que a gente tinha esse direito, né? Que a gente tem o direito, mas eu não sabia. Então, eu já ficava a mais porque eu demorava mesmo para escrever. Na universidade mudou assim o impacto que eu causei, eu acho que foi assim muito visual. Que às vezes eu fui a primeira pessoa que estava numa sala de aula com deficiência. Então, assim, isso impactou. Então, foi sempre essas perguntas assim 'Como você chegou até aqui? Você teve muita ajuda? Você passou por cota?'" (CONCEIÇÃO, 2025, comunicação pessoal).

A construção social da realidade (Berger; Luckmann, 2005) e a vida cotidiana dos indivíduos opera inserindo interpretações lidas como coerentes ao mundo que ali está posto, uma realidade predominante e, nesse aspecto, as pessoas com deficiência convivem com o desconforto rotineiro de serem julgadas e estigmatizadas. De acordo com Hunt (1966, p. 149), são pressionadas a se sentirem "inúteis". Aqui, com os relatos dos estudantes, refletimos que o *bullying* sofrido no período escolar carrega preceitos de comparação com uma compreensão socialmente imposta do que seja um mundo saudável e "normal". Mello e Nuernberg (2012) salientam que a interação social é fadada por uma produção social e cultural de corponormatividade, fazendo com que as variações corporais sejam lidas como inferiores ou até mesmo incompletas. Aqui encontramos, logo nos anos iniciais dos indivíduos, episódios que se desdobram na reprodução de relações envolvidas por poder e controle (Parker, 2013). Esses relatos se aproximam aos achados de Vale e Carvalho-Freitas (2022), quando apontam os sentimentos dos estudantes, marcados por vivências negativas na trajetória estudantil.

Vale destacar que no ambiente universitário tais vivência negativas permanecem marcantes na trajetória desses estudantes. No entanto, conforme pontuamos acima, na universidade, o terreno se torna mais favorável a questionamentos e discussões de maneira a melhorar os processos e os relacionamentos, o que pode não significar, entretanto, que isso fortalecerá laços com os seus pares (*cf.* Trammell, 2009), como percebido em alguns relatos.

Ao contrário, no que se refere às interações, grande parte dos estudantes consideram que no ensino médio conseguiam manter amizades e fazer laços mais duradouros, sendo que na universidade isso se torna mais difícil. De acordo com Carla:

> Quando eu estava na escola, no ensino médio, eu sempre tive pouquíssimos amigos, mas aquele ambiente lá de alguma maneira ele me ajudava a ter, vamos supor, uma amiga que for.

Para Marisa, a escola básica era mais acolhedora: “Na escola eu tinha apoio, era mais assistida, meus colegas me ajudavam. Aqui na universidade eu sinto que é um trabalho mais solitário.” Assim como para outros entrevistados:

> Então, com o passar do tempo, eu fui colocado em uma escola onde tinham alunos ouvintes. Mas como todo mundo era criança, a gente brincava bastante (ÂNGELA).

> Eu sinto que na minha época de escola eu tinha alguns laços. Não vou dizer que, assim, eu era amigo de todos, não era sobre isso. Mas eu tinha determinados laços mais aprofundados que possibilitava que eu tivesse, de uma maneira mais clara para mim, uma rede de apoio (VLADIMIR).

> Adolescente é aquele negócio, principalmente, nas idades antes do ensino médio, era tudo muita festa. Como eu não tinha cadeira motorizada, era menino pegando minha cadeira e empurrando para baixo e para cima. A gente rodando a cidade inteira que eu vivi, sabe? Com uma pessoa me empurrando, o outro trocava ‘não eu que quero empurrar agora’. E é brincadeira (INÁCIO).

O aprofundamento dessa questão fugiria aos limites de escopo do nosso trabalho. No entanto, a partir das entrevistas, vemos que é no ensino fundamental e médio que as pessoas com deficiência indicam maior facilidade para criar e escolher redes de apoio, ambientes estes compreendidos como sendo mais favoráveis, dotados de interações atitudinais mais inclusivas.

5.2.3 Tornar-se estudante universitário

Tornar-se estudante universitário carrega sentimentos contraditórios para os estudantes, pois ao mesmo tempo em que estar na universidade se tornou um percurso comum a se seguir, ou até mesmo a realização de um sonho, por outro lado, eles continuam a lidar com o impacto das barreiras em suas trajetórias acadêmicas, cuja falta de apoio nesse percurso escolar e na permanência pode gerar sentimentos de não pertencimento, o que é problematizado constantemente por esses estudantes.

Simone, por exemplo, relata “Era meu sonho, eu sempre quis estar aqui... E eu não estou aqui de favor. É meu direito. Eu tenho direito a estudar. Eles aceitaram a minha matrícula.” Carla acreditava que não era suficientemente inteligente para estar em uma universidade, mas após ter seu diagnóstico confirmado, compreendeu sua trajetória escolar:

> Quando eu entrei na graduação, eu já estava com 23 [anos]. Depois descobri que isso é comum entre os neurodivergentes. As poucas pessoas que eram da minha idade parecia que estavam muito mais integradas do que eu.

Lélia relata, com certo pesar, que já era para ter se formado “Eu entrei em 2018, mas eu estou muito irregular, pois eu não consigo acompanhar o batidão da UFMG.” Paul, por vezes, não se reconhece como merecedor de estar na universidade:

> Por mais que eu seja aluno da UFMG, acho bacana, por exemplo. Eu entrei aqui por cota. Não que eu acredite em meritocracia, eu precisava desse auxílio. Então a sensação que eu sinto é que eu estou no lugar certo, eu gosto de estar aqui, mas eu me sinto meio peixe fora d’água porque é como se nada do que eu fizesse ou quase nada do que eu fizesse na minha vida tivesse a ver com algum mérito meu.

Francisco relatou que já se questionou bastante acerca da sua capacidade, mas hoje isso não ocorre mais: “Por 2 anos e eu ainda tava com aquela coisa de tipo: meu Deus eu não sei matemática, eu não sei física. Eu não aprendi, eu não consigo fazer essa matéria. Eu sou burro, eu sou incapacitado e, enfim.”

Hunt (1966) associa esses sentimentos à constante opressão social que sofrem as pessoas com deficiência. A sensação das pessoas com deficiência, de acordo com esse autor, é a de que mesmo fazendo algo bom ou ruim, isso estará sempre associado à deficiência que possui. A sociedade constantemente inculca nas pessoas com deficiência rótulos subjetivos de que preconceitos dessa natureza não existem e, para Hunt (1966), a frustração dessa interação se encontra aí. Por meio dos relatos, fica perceptível essa relação, a sociedade questionando a subjetividade de cada estudante, reproduzindo processos excludentes e discriminatórios sendo que, no ambiente universitário, essa projeção é nitidamente percebida.

Além do mais, por esse ângulo, a aproximação se concretiza com o que indica Trammell (2009) sobre o ensino superior e a premissa de que nele os estudantes estariam mais autônomos e independentes. Porém, esses estudantes podem não estar aptos a vivenciar as trocas sociais complexas que ali se formatam no que diz

respeito à deficiência. Supor o contrário pode ser uma premissa equivocada e discriminatória (Trammell, 2009).

O ambiente escolar pode apresentar tais contradições aos estudantes, pois ao mesmo tempo em que se coloca como local central para ensino-aprendizagem, também pode se tornar um ambiente hostil à medida em que reproduz desigualdades e práticas discriminatórias a esses estudantes.

Por outro lado, o ensino superior se apresenta a esses estudantes como fator de formação profissional. Trata-se igualmente de uma fase escolar por meio da qual a pessoa se desenvolverá intelectualmente e ampliará suas habilidades técnicas com vistas a um destino que requer tal formação (Salata; Bringhenti; Miranda, 2025). No caso de Conceição, ela relatou que teve apoio primordial de sua mãe e amigos para ingressar na universidade: “Eu tive ajuda de professores amigos. Minha mãe é psicopedagoga e os conhecia. Então eles me prepararam, me deram aula.”

Outros estudantes também relataram sobre o processo de ingresso na UFMG. Para Nina, ingressar no seu curso sempre foi a sua primeira opção:

> Eu acho que foi no ensino médio que comecei a gostar, eu fiquei apaixonada por [trecho suprimido], especificamente, porque as outras áreas eu nunca tive, né? Mas é, eu fiquei muito apaixonada pelo conteúdo e aí eu arrisquei chegar aqui. É um pouco diferente, mas nada que tenha me decepcionado, assim.

Para Conceição, a universidade foi algo transformador e, no seu relato, apesar de ter muitas passagens com situações em que se deparou com barreiras, ela diz: “Eu passei a ver como a universidade transforma a gente né. Como ser humano.” Essa relação também foi observada na fala de Lourenço:

> E aí eu mudei para [trecho suprimido], e até então percebo que é aqui que eu quero estar mesmo. Não só estou fazendo uma coisa que eu gosto como eu tenho um propósito dentro daquilo que eu faço... porque é quem eu sou.

Marisa também relatou: “Nossa, eu gosto muito disso. Então, é algo que eu posso trabalhar”. Paul relatou: “Eu gosto daqui. Eu vou sentir saudades do povo da [trecho suprimido]”.

Para os estudantes com mobilidade reduzida, ter autonomia na universidade é algo fundamental e colabora com o processo de sua autoestima. Para Simone, seu ingresso na universidade também colaborou para sua independência no uso da cadeira de rodas, já que na rotina cotidiana de idas e vindas à universidade, ela passou a ficar mais segura com o percurso, fazendo-a se tornar mais autônoma. Isso, é claro, em conjunto com um trabalho médico voltado para a promoção da autonomia de pessoas com deficiência que fazem uso de cadeira de rodas: “Essa autonomia foi fundamental para mim, para meu psicológico. E, claro, o fato de eu estar em um ambiente universitário colaborou muito para minha autonomia”.

Integrar o ambiente universitário foi percebido, também, como um meio de empoderamento para alguns desses estudantes. O ambiente universitário tornou-se um espaço para promover e qualificar socialmente os formatos de convivência por meio de suas presenças. Quando aqui colocamos o termo “qualificar socialmente”, estamos nos referindo a Hunt (1966). Simone relatou que, desde seu ingresso, faz parte do corpo de representantes de diversificados órgãos colegiados como Congregação da sua unidade, Colegiado de Graduação e, além disso, compõe o Diretório acadêmico de seu curso e o Diretório Central dos Estudantes da UFMG – DCE. Do mesmo modo para Vladimir, estar nesses espaços é uma forma de cobrar ações dos gestores: “Eu já fiz parte do centro acadêmico, e assim, ele é muito enfraquecido hoje. Mas, na época da minha gestão, eu tentei mexer com essas questões da deficiência [cobrando por mais investimento na acessibilidade da unidade] diretamente com a diretoria.”

Inácio relatou:

> O MUDI, né, que é o movimento universitário de inclusão, eu fui um dos fundadores dele. É muito engraçado porque quando ele foi criado, ele foi criado com uma outra visão. A gente queria trabalhar realmente a questão da inclusão aqui dentro do *campus*. E o que que é inclusão? O que é que a gente tinha em mente que que era inclusão? Inclusão era você ter corpos diferentes no mesmo espaço.

No relato de Cora, percebe-se como esses espaços são importantes para a integração e apoio aos estudantes que ali ingressassem:

> E, 2018, um grupo de PCD's da FAFICH tava fazendo uma pesquisa sobre a vivência da mulher com deficiência dentro da universidade. A partir dessa pesquisa, a gente criou o MUDI, que é o movimento universitário de inclusão que veio para trabalhar a interação da pessoa com deficiência dentro do

> âmbito acadêmico, para recepcionar, para poder tentar diminuir um pouco esses conflitos que a pessoa encontrava quando entrava na quando ela ingressava no ensino superior. Para tentar trabalhar ali mais a interação, socialização, trazer um pouquinho de amparo para essas pessoas.

Igualmente para Francisco:

> Acho que é meio que o coletivo [Coletivo Autista] meio que tenta fazer isso, de tipo tentar não deixar a pessoa tão sozinha na faculdade. De tentar manter ela próxima a um grupo de pessoas e tipo a gente dá o auxílio, meio que mútuo.

E Fernando:

> E, assim, de via de regra, eu consigo sentir que, é, que tem um caminho, sabe? É, claro, esse caminho ele é difícil, mas a gente já vê progressos. E eu penso que além dessas situações, é muito coisa de mudança, de pensamento coletivo.

Dentro do ambiente universitário, nota-se que esses espaços, além de empoderar os estudantes, podem atuar como ambientes de apoio, cuja escolha de integração foi delas mesmas, ao mesmo tempo em que podem dirimir as circunstâncias que circundam estigma, saúde mental e atitude social (Ballesteros; Roncancio; Guzmán, 2024). Na UFMG, percebemos ser saliente a organização de estudantes no sentido de integrar coletivos ou órgãos de representação.

No que diz respeito à saúde mental dos alunos, uma boa parte demonstrou já ter passado por episódios de depressão, conforme relatos abaixo:

> Eu já entrei em depressão. Tipo assim, ‘ah, não vou fazer mais essas matérias, hoje mesmo não tenho aula’. E aí, tipo, sabe? Ou são aulas muito fora da realidade, muito teóricas” (PAUL).

> Até porque é uma coisa que eu não relatei é que, desde o meu acidente, eu entrei no processo depressivo, faço uso de medicação, inclusive. depressão e ansiedade também. Então assim, eu desenvolvi algumas coisas que antes [do acidente] eu não tinha (SIMONE).

> Eu, em 2011, eu perdi é, uma, um ano do fundamental, porque eu entrei em depressão. (GILBERTO).

> Aí eu com o tratamento estava bem, só que aí também veio a pandemia e outras coisas e aí eu estava ficando já entrando num quadro de depressão (LOURENÇO).

> Agora já está melhor, mas no começo da faculdade, eu entrei aqui, eu estava num estado de depressão muito alto. Então, minhas notas não eram assim tão boas. Agora não aceito nada menos do que um B (NINA).

A saúde mental e deficiência ainda é um tema pouco abordado na academia (Rosseto; Rufalo; Theodoro, 2022). No entanto, considerando os cenários do meio social que se apresentam, a valorização da presença dos estudantes com deficiência no meio acadêmico, assim como processos de integração e de permanência são fatores que ampliam a qualidade de vida desses estudantes no ensino superior (Marques; Barbosa, 2022).

Nesta seção, ao nos defrontarmos com os relatos a partir de uma perspectiva pessoal, em que passamos a observar o ingresso dos estudantes em quesitos que se distinguiam a depender do tipo de deficiência, iniciamos uma busca por estudos que equalizam os processos de interação social e permanência no ambiente universitário, por tipo de deficiência. Registramos nas próximas seções que tratam das barreiras, mas aqui se fez necessário pontuar que há questionamentos por parte dos estudantes acerca do processo de integração dos mesmos na universidade. Ou seja, até que ponto a universidade está incorporando as corporalidades ali presentes ou conforme questiona Alves (2020, p. 92) “Qual o espaço a que é permitido um PCD chegar na universidade?” Segundo Silva, Joaquim e Souza (2025), proporcionar essa incorporação é uma questão de permanência simbólica e está intrinsecamente relacionada à sensação de pertencimento dos estudantes ao seu ambiente de estudo. A permanência simbólica pode ser construída por meio de práticas inclusivas em todos os aspectos que circundam os estudantes a depender do tipo de deficiência (Silva; Joaquim; Souza, 2025).

Dentro desse panorama, podemos destacar o que aponta Zotesso (2025) no que se refere aos diagnósticos tardios de TEA. Este fato tem trazido muitos jovens para as universidades, mas nesses ambientes ainda persiste uma cultura de associar o autismo à infância, isolamento e convivência limitada, reforçando estereótipos estigmatizantes pela simples falta de conhecimento. Há limites para as políticas de inclusão no ensino superior, sendo que compete às instituições promover estratégias internas de integração desses estudantes ao ambiente, sensibilizar profissionais, além de promover processos mais significativos que visem, sobretudo, a desmitificação de tais estereótipos (Gharib; Vasconcelos, 2025). Do mesmo modo para Bueno e Santos (2021), a responsabilização pelo aprendizado deficitário recai sobre os ambientes escolares.

Outra particularidade que notamos, pontualmente quando observamos o ingresso de alunos surdos no ensino superior, é que a ausência de práticas bilíngues escancara que, para esses estudantes, integrar o ambiente universitário se ampara muito mais em situações de adaptabilidade ao meio do que de apoio institucional de permanência (Pereira Da Conceição *et al.*, 2025). Hunt (1966) nomeia tais situações de resignação proveitosa. A aceitabilidade, o reconhecimento e integração com a sociedade tal qual ela é. A crítica de Hunt (1966) a essa resignação carrega aversão à normalidade. A pessoa com deficiência não deve apresentar visões de si mesma como sortudas por poder viver e usufruir do mínimo que lhe é apresentado, pois não são, nas palavras de Hunt (1966), “cidadãos de segunda classe”. Situações excludentes naturalizadas com os estudantes surdos que, de acordo com Pereira Conceição *et al.* (2025, p. 167) prejudica o desenvolvimento acadêmico, sendo ineficaz o “tempo de aprendizado” desses estudantes.

Bueno (2016) salienta que as políticas nacionais para as pessoas com deficiência por vezes apresentam alcance prático, mas se mostram estagnadas sob a lente positivista, trazendo como consequência, nesse sentido, a não integração das pessoas nos ambientes escolares e sociais. É necessário pensar sobre o que seria efetivamente o limite entre “normalidade” e deficiência. Ou seja, com as condições adequadas de ensino e metodologias que agreguem um aprendizado integral, considera-se que não haveria, para os estudantes com deficiência, quaisquer tipos de desvantagens ou posições de inferioridade nesses ambientes escolares (Bueno; Santos, 2021).

5.3 Cultura acadêmica estigmatizante

5.3.1 Barreiras estruturais e acessibilidade nos *campi* e unidades

Neste estudo, quando questionamos aos estudantes sobre as “barreiras estruturais” e sobre a “acessibilidade” da universidade, os estudantes apontaram as mais variadas posições a respeito. Ou seja, foi perceptível que, a depender do tipo de deficiência, as barreiras abrangiam muito mais além do que apenas a arquitetura inapropriada de grande parte dos prédios e espaços da UFMG. E muito embora isso possa não ser

uma descoberta surpreendente, esta seção nos permitiu pensar sobre a subjetividade por trás de cada sujeito entrevistado. Isto é, acessibilidade ultrapassa quesitos de um desenho universal de estruturas, ela diz respeito, também, às questões culturais arraigadas tanto na sociedade de forma geral, quanto nos próprios estudantes.

Para estudantes com surdez, uma barreira estruturante no processo de aprendizagem é o português. Marisa relatou, nesse sentido:

> Quando eu cheguei na graduação eu vi e falei: 'Meu Deus, é muito português, é muita influência do português, como é que eu vou fazer? É muita palestra, é muito conhecimento para pouco tempo para absorver... Nossa, eu sou surda, não sou inteligente tanto quanto eles'.

E continuou:

> Então, por exemplo, eu ia para o estágio... e eu ia tirar dúvida com o professor, mas não tinha um intérprete, eu escrevia português, *né*, no papel, por mensagem. O professor não entendia. Então não tinha essa comunicação. Então eu tentava só observar o que estava sendo feito.

Para Marisa, o seu estágio foi um grande desafio de aprendizagem, já que na maioria das atividades não havia intérprete e o professor não compreendia o que ela escrevia em português. "Então, usava estratégias, pois não entendia a teoria, mas na prática eu replicava aquilo que os meus colegas estavam fazendo. O estágio foi algo que realmente, né, foi desafiador para mim".

Ângela também relatou ter muita dificuldade de comunicação com os professores em sua primeira graduação: "eu sinto que, por parte dos professores, teve algumas problemáticas, né, algumas reclamações minhas porque faltava empatia, faltava consciência, faltava a comunicação. A interação também era bem fraca."

Para os estudantes com baixa visão, há um desconforto percebido para uso de recursos que a universidade disponibiliza, por exemplo. Paul relatou:

> Então, às vezes a gente não procura o NAI. *Pô*, os caras disponibilizam até gente para ajudar a gente a fazer plano de estudo. Quem disse que eu fui lá pedir ajuda? Por que, sabe? Eu me sinto desconfortável. Às vezes eu me sinto. '*Pô*, eu *tô* aqui incomodando os caras'. Ou, '*pô*, outra pessoa pode precisar mais do que eu'. Ou, 'eu tenho que tentar sozinho também.'

No relato de Fernando isso foi igualmente percebido:

> E essa questão de deficiência invisível é muito delicada, porque eu ainda não me sinto confortável, por exemplo, para usar o cordão de identificação. Eu

> sinto medo de ser estigmatizado. Por exemplo, quando eu pego a fila preferencial dentro do restaurante universitário, eu já ouvi sussurros, já ouvi comentários negativos sobre isso como se eu estivesse cortando a fila, por exemplo, sendo que é um caixa preferencial.

Esse relato em específico nos fez remeter ao que diz Koch *et al.* (2018) e Kranke *et al*. (2018) sobre a preservação do capital social dos estudantes com deficiência. Ou seja, ao serem percebidos como “normais” estão diminuindo as chances de criar a eles ambientes de estigmatização.

Situação contrária à de Fernando, ou seja, quando o aluno quer fazer uso dos seus direitos, encontra obstáculos por parte dos docentes, como foi o caso do Fernando:

> A maior questão, a maior dificuldade, por vezes, é com professores, por vezes. Por exemplo, eu tenho o direito de fazer uma prova com maior tempo, tempo estendido, só que a maioria dos professores impõem obstáculos, desafios, e às vezes por dizer que não tem ninguém para acompanhar, às vezes por dizer que não tem como como fazer, mesmo sendo um direito que, inclusive, tá previsto no regulamento (FERNANDO).

No caso de alunos com cegueira ou baixa visão, outra questão apontada foi em relação ao material de estudo. Ora pela falta de envio com antecedência por parte dos professores, ora pela falta de apoio das bibliotecas da universidade ou pela morosidade de adaptação realizada pelo NAI:

> Eu não consigo geralmente ter acesso aos textos da melhor forma possível, mas eu acabo lendo muito. Por quê? Porque nem sempre tá adaptado. Então, se nem sempre tá adaptado, o que que eu tenho que fazer? Eu tenho que me virar. Eu me viro, eu caço os textos, pergunto: "Professor, tem algum outro livro para me indicar, já que esse não tá adaptado"? Me viro. Eu não fico reclamando (PAUL).
>
> A biblioteca aqui da [trecho suprimido] é muito refratária a nos dar algum tipo de apoio. Por exemplo, eles têm aqui um scanner digital que foi adquirido especificamente para que eles fizessem a digitalização dos livros para mandar para o NAI. Mas esse scanner tá literalmente dando cupim. Eles não usam e quando a gente vai lá solicitar que eles façam essa digitalização, eles não fazem (VLADIMIR).
>
> Mas assim, em geral eu quase nem vou na biblioteca, porque eu ia muito no início do curso. Só que aí pega livro, aí manda para o NAI digitalizar. Aí digitaliza, se for só por foto, igual eu estou te falando, é rápido, mas não tem como. Aí se for para digitar, como se fosse um ebook, livro digital mesmo, aí demora assim, horrores, aí já não adianta mais, porque já passou (LÉLIA).

São percepções que se aproximam com o que colocam Chatzitheochari e Butler-Rees (2023) sobre os formatos de estigma que se formulam a depender do tipo de deficiência, os estigmas contextualizados. Pensamos, ainda, sobre as adversidades de inclusão que apontam Sen (2009), Nussbaum (2009) e Almeida (2019), quando o

meio apresenta à pessoa com deficiência prejuízo em decorrência da privação de elementos que permitiriam a essa pessoa o uso integral de suas capacidades.

Ainda nesse sentido, Dolmage (2017) apresenta o conceito de “capacitismo acadêmico”, que diz respeito aos ambientes de ensino formatados para reforçar que tanto na arquitetura quanto no processo relacional, há o afastamento de determinados tipos de corpos de seus espaços, uma inacessibilidade que transita além, ela atinge processos mentais, intelectuais e sociais desses estudantes.

Isso vai além, é uma nítida apreensão de como a recorrente configuração do “normal” se atrela aos processos de aprendizagem. Ou seja, a normalidade enquanto preceito inquestionável que torna perene as atrocidades e a negativa de reconhecer direitos de certos grupos, aqui os direitos dos estudantes com deficiência (DAVIS, 2013; BAYTON, 2013).

Percebemos que, para todos os estudantes, cuja deficiência estava relacionada ao uso de cadeira de rodas, andadores, muletas ou bengalas, parte dos relatos envolvia falta de acessibilidade para deslocamento, com situações de risco. No relato de Nina, percebemos que sua adaptação foi dificultada pela estrutura dos espaços: “no começo eu tomava muito tombo”.

Atualmente, sua dificuldade são os bebedouros de sua unidade que não possuem sensores, o que impossibilita Nina de encher sua garrafa com autonomia: “agora eu fico o dia inteiro e atualmente o que tem me incomodado são bebedouros que não têm sensores. Eu não consigo encher [a garrafa de água]”. E continua: “Porque às vezes a pessoa deve pensar ‘Ahh, ela não se importa em pedir ajuda, já deve estar acostumada’. Não, não é nada agradável, mesmo sendo uma pessoa conhecida.”

Para Simone, a dificuldade atual está no elevador da sua unidade: “no meu primeiro dia de aula, elevador estragado, já começou dessa forma.” Problema que persiste até hoje: “Diversas vezes ele [o elevador] apresenta degrau entre a plataforma e o piso. Eu, por exemplo, já esperei ele rodar e voltar alinhado. Eu não me arrisco, pois ele não tem um sensor eficiente. Então, não posso me arriscar.”

Para Cora e Lélia, também: “Já deixei de fazer atividades por conta da acessibilidade. Atividades que ocorrem no CEU [Centro Esportivo Universitário]... eu não consigo ir, mesmo que tenha carro para levar, lá dentro não é acessível...” (Cora). “Eu não participo tanto de evento não. Tem matérias que é no *campus* Pampulha. Nossa, é bem complicado. Eu já caí muito lá. Nossa, eu já caí demais.” (Lélia).

Fernando também apresentou, em seu relato, problemáticas de acessibilidade do *campus* Pampulha: “É... não é um lugar que é bom... eu sempre estou tropeçando lá, para princípio de conversa, porque o terreno é muito desnivelado, muito irregular...a gente tem pouca sinalização e a gente não tem, por exemplo, piso tátil, né!?”

estudantes com TEA relataram desconforto com algumas situações que, para a vivência cotidiana, foram consideradas como barreira no processo de aprendizagem. Gilberto relatou:

> Eu travei na prova e aí a pessoa teve que reaplicar depois porque ela escreveu esse negócio... [trecho suprimido]. E eu não conseguia entender de jeito nenhum. Eu não consegui passar da primeira questão. Isso me criou um problema absurdo. Uma questão de como se eu fosse incapaz, né, de entender a prova.

Na situação vivenciada por Carla:

> Quando eu cheguei na palestra tinha um ventilador, tinha dois ventiladores muito barulhentos na sala. E aí eu lembro que eu já, tipo assim, tinha sido o dia que eu tinha dado aula no meu estágio, então eu já tinha dado um gás, uma energia tremenda. Aí, eu cheguei lá na hora, eu lembro que o negócio atrasou. E, ainda, tava aquele barulho de ventilador... Chegou uma hora que eu não aguentava mais e eu ‘Gente, licença e tal’, desliguei o ventilador. E foi na época que estava uma onda de calor assim, bizarra, mas não tinha condição. Só que aí na hora que eu desliguei o ventilador, eu já tinha... já tinha tido o que eles chamam de, acho que é a expressão em inglês, eu sempre esqueço, mas era um desligamento [*shutdow*]. Que aí meu cérebro dá. É tipo um curto-circuito porque tem uma sobrecarga. Então, eu fico meio apática assim. Meio muito apática, e aí, é, tipo eu não consegui trocar ideia no negócio.

Lourenço relata uma situação similar:

> chegou um momento que eu não conseguia mais tocar, foi um momento que eu chamo de ‘meu colapso’. Porque foi um momento em que eu tava, sei lá, dentro do meu corpo preso e meu corpo tava funcionando no automático e eu não conseguia sentir nada, é, nenhum sentimento, eu não conseguia falar, é, também não conseguia me comunicar direito.

No ambiente universitário, há ritos que deixam os estudantes com TEA em situações de desconforto, como é o caso de apresentação de trabalhos. Francisco relatou:

> Eu tinha muita dificuldade com apresentação. No ponto assim, de eu chegar quase em crise e ficar travado na hora de falar. Quando, tipo assim, eu tinha domínio sobre o conteúdo, sabia o que era para ser feito, o que era para ser falado e o que era para ser abordado, mas por uma questão geral eu não conseguia, tipo assim, eu travava mesmo. Ficava muito, muito nervoso.

Carla relatou, também:

> E lembro que eu cheguei a faltar de aula porque eu tinha que apresentar trabalho. Não tinha condição de chegar lá na frente na sala e apresentar. E nos debates em sala. Até hoje para mim, eu perco o *time*... Para mim é difícil eu conseguir participar desse momento da aula, por causa do *time*. Assim, às vezes levanto a mão e tal, às vezes o cara não me viu, aí eu começo a ficar constrangida, aí eu começo a ficar nervosa e tal.

Nesses relatos, percebemos similaridade com o que apontam Crocker e Garcia (2008) no que se refere ao desconforto iniciado pelo medo da desvalorização e inferiorização em determinada circunstância. Experiências que, ocasionalmente, afetam a autoestima dos indivíduos (Crocker; Garcia, 2008).

De maneira geral, como parte dos relatos dos estudantes, apresentamos outras situações percebidas acerca de falta de acessibilidade. Sobre os sistemas da UFMG, por exemplo, tivemos os seguintes relatos.

Vladimir, que é cego, expôs “eu até consigo dar um jeito, às vezes, de fazer essa matrícula, mas não é lá muito acessível não, sabe?” Vladimir faz uso de programas de leitura para navegar em sites e relata que nos sistemas da UFMG essa possibilidade é limitada. E para Paul, que tem baixa visão, “Nem sempre os sistemas são atualizados, acessíveis. Melhorou muito. Às vezes, também, você precisa entrar em vários sistemas para realizar uma coisa simples.”

No caso de Carla, que é autista, os sistemas são de usabilidade complexa, com muitas ações e caixas de opção. “Existe um termo que usam muito em determinados sistemas que é ‘autoexplicativo’. Tipo ‘Não, isso aí você começou a fazer e você vai’. Eu não entendia, não funciona comigo, não adianta.”

Diante dessas experiências, os relatos dos estudantes também dimensionam essas problemáticas à questões de negligência e “pouco caso” de gestões acadêmicas. Vladmir relatou que, constantemente, aciona a diretoria da sua unidade para a

resolução de questões de acessibilidade. Em uma dessas situações, citou a mais emblemática:

> Aqui nós temos um elevador específico para pessoa com deficiência que leva para o bandejão, que é tipo um porão aqui da faculdade, né? E esse elevador, ele estava com uns defeitos muito perigosos que eu falei: 'Olha, tem uma chance de eu morrer aqui. O que que vocês vão fazer?' Agora, mesmo não tendo mais o problema da segurança é um elevador caótico. Ele sempre está com problema. Por exemplo, agora atualmente o problema é o seguinte: que eu não consigo fechar ele por dentro, alguém precisa fechar ele para mim por fora. É, esse elevador sempre tem algum tipo de problema com ele. Pessoa cadeirante, por exemplo, não consegue usar ele sozinha, porque ele não dá autonomia.

E continua: "É como se a minha dignidade e a minha autonomia fossem uma questão menor." Paul acredita que a Reitoria deveria realizar um trabalho integrativo de conscientização de professores e servidores:

> Precisa ter um trabalho da reitoria pra treinar os professores e servidores. Às vezes o cara [servidor TAE] não sabe que tem um aluno com deficiência na turma e coloca aulas em salas totalmente inacessíveis. Percebe? Falta essa integração, essa consciência.

Simone também aponta essa falta de coesão da gestão universitária:

> a partir do momento que a UFMG aceita minha matrícula, ela teria que estar preparada para me receber, o que não ocorreu. Aconteceu comigo, acontece com milhares de pessoas com deficiência nos espaços de ensino.

Inácio, cujo desejo era o de ingressar no curso de Direito da UFMG, relatou que não escolheu o curso devido à falta de acessibilidade no prédio. Ele cursou algumas disciplinas na unidade, mas registrou:

> O direito é uma coisa assim bizarra, sabe? Eu acho que os gestores do prédio de Direito deveriam ter vergonha. Você fala assim abertamente, eles deveriam ter vergonha porque eles não têm condição de receber pessoas com deficiência lá e eles perdem muito, porque tem muita pessoa com deficiência que é muito boa. Entendeu?

E complementa:

> Em algum tempo da minha vida, eu quero ter uma graduação em Direito. É, e eu assim, eu cheguei bem próximo de fazer direito e eu desisti da ideia. E falei: "Cara, é bizarro, sabe? Como é que eu vou viver nesse lugar? Como é que eu vou passar 4 anos na minha vida dependendo sempre de um terceiro para apertar um botão do elevador para mim. Dependendo sempre de um terceiro para abrir a porta para eu entrar no prédio que eu preciso estudar, que eu preciso fazer aula, sabe? E aí assim, às vezes, pô, eu vou lá chamar o porteiro, o porteiro abre aqui para mim e tal, por favor. É, se o cara ele tiver de mal com a vida, ele pode interpretar que tipo assim tá fazendo um favor para mim. E aí? Entendeu? Vou ter que ficar passando por isso?

Nos relatos até aqui apresentados, aproximamos nossa discussão a trabalhos que vinculam as problemáticas de acesso e permanência no ensino superior enquanto “barreiras” para os estudantes com deficiência (Farias; Cruz, 2019; Araújo; Glat, 2019; Alves, 2016; Silva, 2016; Dolmage, 2017; Araujo, 2020). Por meio de relatos contextualizados, percebemos a ocorrência de conjurações excludentes, algumas já sofridas por esses estudantes em outros ambientes que não seja o universitário, outras novas incorporadas à medida em que a instituição não percebe enquanto barreiras que, no contexto universitário, propiciam desigualdades escolares, tal qual apontam Alves (2016), Silva (2016) e Araújo (2020).

Do ponto de vista das políticas de inclusão da pessoa com deficiência no ensino, as negligências percebidas dificultam a permanência desses estudantes, retrocedendo o processo de implementação e destinação de oportunidades educacionais com a população com deficiência (Silva; Santos; Grabowski; Ferreira, 2023).

Ainda a respeito da administração universitária, na visão de Gilberto (Autista e TDAH), gestores são responsáveis pela falta de acessibilidade, mas principalmente, com a falta de gestão com o principal setor da universidade voltado para o acolhimento e permanência de estudantes e servidores com deficiência da UFMG, o NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão):

> E o próprio NAI, se a gente for falar numa questão legal, que seria prevaricação, que esses professores estariam cometendo um crime. O próprio NAI, às vezes, chega num limite que ele não tem poder nenhum.

Nos relatos foi, também, observado que o apoio do NAI é moroso e, por vezes, não atende com tempo hábil, as solicitações dos estudantes. Na percepção deles, isso faz criar uma desvantagem para o percurso do estudante como foi o caso de Lélia:

> Tanto que reprovei nessa matéria e o NAI não fez nada. Então precisou eu repetir a matéria inteira, só depois tive apoio no NAI. E aí com esse e alguns outros casos parecidos, foi que eu fiquei tão irregular no meu curso.

Paul pontua, também, “O NAI não funciona. Eu sempre tenho problema com adaptação de texto. Tem alguns professores que são mais legais, outros nem tanto.” Em outros relatos, percebe-se que os estudantes compreendem a importância de existir, na universidade, um órgão dessa natureza, porém problematizam que o mesmo deveria atuar com uma relação mais humanizada com os estudantes, mais

coerente com as necessidades de cada um e, ainda, mais efetivo. Elemento traduzido no relato de Carla: “Minha experiência no NAI foi muito ruim. O suporte que poderia existir na universidade. Acho que é importante que tenha esse setor, mas acho que deveria existir alguma espécie de formação.”

Inácio, que faz uso de cadeira de rodas, complementa:

> Tem o carro do NAI, eu acho muito interessante o carro do NAI [carro adaptado com acessibilidade]. É uma boa ideia, mas mal aplicada. Porque você tem um carro apenas e é algo que poderia ser utilizado como um fator a mais de acessibilidade, não como o fator principal. O que eu sinto ultimamente é que o NAI utiliza o carro como o fator de inclusão. E assim, cara, você tá falando de uma instituição que tem mais de 30.000 alunos.

Francisco, que é autista, em seu relato, percebe que as falhas do NAI podem desencadear intervenções de organismos externos à universidade: “Porque eu vi casos que o NAI foi muito omisso... tô acompanhando casos que o NAI é omisso e continua omisso e tipo assim, vai ser num nível que a gente vai ter que chegar no MP [Ministério Público].” Para ele, a universidade tenta imputar uma autonomia aos estudantes que, muitas vezes, e em muitos dos casos, não tem estrutura para essa autonomia:

> Eu acho que os eventos aqui não são tanto amigáveis. Então, eu acho que esbarra muito sim naquela questão de a história da autonomia que não existe. Como é que se dá autonomia para alguém que não tem infraestrutura mínima para ter uma autonomia?

Isso, portanto, não retira a importância de existir na UFMG, uma estrutura formatada para essa finalidade, para apoio aos estudantes. E alguns alunos relataram terem sido prontamente atendidos: “Sempre fui atendida em tudo. Acho que prestam um ótimo serviço” (NINA).

Núcleos dessa natureza, de acordo com Santos, Jurdi e Moretti (2022) devem atuar de maneira sensibilizada na identificação das necessidades dos alunos com deficiência pela falta de acessibilidade da instituição, sem qualquer tipo de atitudes capacitistas e, do mesmo modo, a instituição deve investir na estruturação do núcleo, enquanto setor administrativo, dotado de equipe especializada e técnica em seu corpo funcional. Dito isso, por meio do relato dos estudantes, percebe-se o NAI como um órgão de suma importância, cujas ações impactam diretamente a trajetória de estudantes com deficiência na UFMG. Porém ainda não está consolidado e apresenta

falhas, o que faz com que parte dos estudantes que o aciona não consigam obter uma resposta satisfatória, ora por atrasos, ora por falta de atendimento.

Assim, mesmo percebendo a importância do setor, os estudantes concluem que ele não atende e não abarca de maneira eficiente as demandas repassadas, percebidas como necessárias para um aprendizado e uso dos espaços e serviços de forma plena.

Entre grupos minorizados, as barreiras enquanto ameaças ao percurso estudantil afetam esses grupos tanto no desempenho intelectual, quanto no autoconceito acadêmico e nos sentimentos de pertencimento (Inzlicht; Good, 2006), o que pode ser observado em grande parte dos relatos. Ou seja, barreiras de acessibilidade ocasionam desigualdade de aprendizado e morosidade no processo formativo.

Dolmage (2017) inclui a retórica da normatividade enquanto formadora de espaços, estes moldados de forma a traduzir uma cultura do imaginário social e, assim, afirma que os espaços também se apresentam como opressores quando se tornam a representação física da injustiça, quando a estrutura física não está conectada aos corpos que ali circulam. Dada a complexidade que envolve as desigualdades educacionais brasileiras (Salata, 2022), a realidade que se apresenta no ensino superior para estudantes com deficiência revela que tais desigualdades são ampliadas para grupos minorizados, aqui contextualizados à deficiência.

Esta pesquisa não visou, como um dos objetivos, interseccionar a deficiência com classe social. Porém, quando apresentamos os quadros que envolviam a desigualdade educacional, a classe sempre era um fator presente e, nessa conjuntura, foi introduzido juntamente com o referencial teórico.

Com destaque para as desigualdades desencadeadas às pessoas com deficiência por meio das barreiras no ensino, também percebemos, por meio dos relatos, que parte dos estudantes, advinha de famílias de classes mais baixas. Foi perceptível, ainda, o impacto desse fato para a trajetória dos estudantes, agindo também como uma barreira. Apresentamos alguns relatos, nesse sentido:

> Eu moro bem distante aqui do *campus*. Tanto que eu gasto, de ônibus, duas horas mais ou menos, dependendo do trânsito, para chegar aqui. Foi o caso de hoje, eu gasto até mais de 2 horas. Igual hoje eu saí de casa 11h00, peguei

> o ônibus. Era pra eu estar aqui 13h00, mas agarrou. Então, tenho que planejar sempre a minha rotina para isso. Tipo, eu tenho que sair de casa 2 horas de antecedência para estar aqui no horário completo, sabe? E, na minha casa, a gente não tem carro, ninguém tem carro. E, também, não temos condições financeiras atualmente para comprar carro (SIMONE).
>
> Nunca participei de congresso. Eu queria participar. Mas nunca participei de nada disso não. A universidade poderia sim me auxiliar nisso. E outra coisa é que eu acho que minha mãe não gosta muito porque eu vou ficar em outro lugar, tenho que procurar hospedagem, e acaba que fica muito caro (LÉLIA).
>
> Eu não tenho computador, então uso o celular e às vezes trava, às vezes eu não consigo acessar os sistemas (CORA).
>
> Aí, tipo, eles querem discutir, sei lá, como fazer intercâmbio no exterior, mano. Eu não tenho dinheiro nem para sair daqui de Minas Gerais, aí os caras tão discutindo isso (PAUL).
>
> É porque eu evadi mais no intuito de trabalhar, de conseguir algum dinheiro para poder conquistar alguma coisa (ALBERTO).
>
> Eu tinha uma perspectiva de vida bem baixa, até porque quando eu nasci, por exemplo, eu não cheguei a fazer o teste do pezinho quando eu nasci. E essa doença minha ela era detectada no teste do pezinho. Então, assim, como eu era do interior e família pobre, tudo muito precário em termos de educação, não conhecia nada e aí a gente acabou não fazendo (INÁCIO).
>
> Por motivos assim financeiros, eu não tô morando no Caiçara porque morar sozinho tem seus custos. Então eu tô morando mais com minha avó (FRANCISCO).

Os estudantes que relataram situações dessa natureza informaram que o ingresso na universidade ocorreu por meio da Lei de Cotas. Sob este ângulo, pensamos nas condicionantes que a Lei de Cotas alterou para a população de baixa renda brasileira, tal qual apontam Santos, Grabowski e Ferreira (2023).

A Lei se junta ao rol de mecanismo e coerentes políticas implementadas no sentido de promover a inclusão de alunos com deficiência na educação superior brasileira. Além disso, por mais que as barreiras ali localizadas atuem na marginalização acadêmica desses estudantes, eles desfrutam, no ambiente universitário, de experiências não vivenciadas anteriormente, o que impulsiona a promoção de vida e bem-estar dos mesmos (Santos *et al.*, 2021).

Refletimos a respeito da gestão brasileira para o ensino superior, cujo modelo elitista sempre desfigurou a realidade. Ele não integrou, ou foi integrando de maneira bem incipiente, as características da nossa desigualdade social.

Além disso, configurada para suprir demandas da industrialização, logo não respondia aos postulados para diminuição da desigualdade e, tampouco, da inclusão da população com deficiência nos espaços escolares (Rothen, 2010).

Como é sabido que a educação, enquanto credencial em nossa sociedade, é responsável por reproduzir desfechos desiguais de salário, emprego, reconhecimento, assim como outros destinos significativos socialmente (Carvalhaes; Ribeiro, 2019), mesmo desejando formação, estudantes com deficiência estão sujeitos a destinos excludentes e com possíveis defasagens educacionais, tendo em vista, por exemplo, os baixos níveis de integração com a comunidade acadêmica ou menores recursos para continuidade dos estudos (Pinto; Cândido, 2024; Rußmann; Netz; Lörz, 2024). Na UFMG, consideramos serem altos os índices de evasão de estudantes com deficiência, conforme números aqui já descritos.

Não nos parece fortuita a observação de que seis das oito estudantes mulheres entrevistadas em nossa pesquisa sejam das áreas da Saúde ou Linguística. Assim, quando falamos em desigualdades educacionais, alguns percalços interseccionados se assemelham com a população de maneira geral, como classe e gênero.

Nesse sentido, lembramos o que aponta Saffioti (1976) sobre o sistema capitalista condicionando a mulher em uma posição desigual nas relações sociais. No caso do ensino, as pesquisas apontam que no ensino superior brasileiro, prepondera o acesso masculino a cursos das áreas “exatas” e feminino a cursos das áreas “ensino” e “cuidado”. O que poderia ser uma simples observação esbarra no que apregoam Carvalhaes e Ribeiro (2019), de que há relação entre as escolhas profissionais da mulher pela área do cuidado e a divisão social e sexual do trabalho (Hirata, 2014). Este fato, apesar de ser representativo, não ficou explícito nos relatos das estudantes mulheres. No entanto, em três situações, o curso não foi a primeira opção de escolha para ingresso na UFMG.

5.3.2 Barreiras atitudinais na interação acadêmica

O estigma vinculado à deficiência se apresenta na interação de pessoas com deficiência nos mais variados formatos. Ou seja, essa leitura social que relaciona

possíveis diferenças nos corpos como indesejadas (Brown, 2013; Ferrante, 2020) são sentidos cotidianamente pelas pessoas com deficiência. Nos relatos dos estudantes, essa sensação de estigma é percebida nas diversificadas interações cotidianas dos mesmos. Cora, por exemplo, relata que percebe que é excluída das atividades de ensino: “O fato de os professores não entenderem a minha condição ou não conseguirem adaptar e me integrar em atividades conjuntas. Normalmente faço as atividades sozinha ou não faço.” Situação lida como estigmatizante em decorrência da falta de interação, gerando desigualdade do processo formativo.

Do mesmo modo para Lélia que, constantemente, necessitava reforçar seus pedidos “Alguns professores eram mais solícitos, a maioria nem tanto. Eu tinha que falar, depois falar de novo. Na hora da prova, não tinha ampliado, eu já tinha falado antes. Mesmo eu falando várias vezes antes, chega a hora da prova fica inviável.” Simone registrou uma situação vivenciada que lhe causou bastante constrangimento:

> Em dias de chuva mesmo. Eu chegando para a aula e o professor falar ‘Uai, o que você está fazendo aqui? Achei que você não viria para a aula não’. Aí eu ‘Uai, não entendi o seu questionamento’ e o professor completou ‘É porque está chovendo, eu achei que você não iria conseguir vir’. Eu falei assim ‘Ahh não, se você marcou aula, eu vou vir. Eu estou matriculada, não estou?’ E ai o professor não entende o porquê. Parece bobeira. Entendo que a maioria das pessoas pode achar. Mas não é, me questionar o porquê estou num ambiente que é meu de direito.

Hunt (1966) associa a falta de interação ou atendimento de demandas das pessoas com deficiência a um certo desconforto que ataca a condição de invencibilidade do corpo. Ou seja, interagir com a deficiência é ter que refletir e pensar em uma realidade indesejada. Pensamos, ainda, no que colocam Davis (2013) e Rangni e Costa (2014) sobre o processo de estigmatização existente na interação com os ditos “normais”, em que os mesmos detêm uma referência de normalidade e qualquer condição que contrariar essa referência é questionada, muitas vezes, com posicionamentos discriminatórios.

Nos relatos dos estudantes, percebemos que há desconforto na interação com professores e colegas e que isso gera processos excludentes na interação no convício universitário. No entanto, foi possível perceber que esses relatos sempre traziam expressões do tipo “Não estou falando mal, mas (...)” ou “Não estou criticando, mas (...)” “Não estou reclamando, mas (...)”. Como se fosse compreensível que esses

processos excludentes ocorressem devido a suas deficiências. Marisa, que é surda, relata “Essa falta de comunicação, muitas vezes me prejudicou. Não estou falando mal, mas acho que isso foi um grande desafio para mim.” Ângela (surda), também reflete “Não estou criticando, dizendo que não houve inclusão no meu antigo curso, mas no meu curso atual quase todos os meus colegas são surdos, então tenho mais contato com eles”.

Para Simone, o desconforto circunda, ainda, a falta de compreensão da comunidade “Eu desejo, de coração, que todas essas pessoas em nenhum momento da vida precisem passar por esse tipo de situação. A deficiência é um risco que todos correm.” Em relação aos colegas, especificamente, Simone relata:

> Eu não saio com meus colegas. ... se eles escolhem um lugar que não seja acessível, eu não consigo. E não tem esse negócio de ‘Ahh [Simone], vamos sim, sô! Você quer que eu te encontre aqui na Escola e a gente vai junto? Eu te ajudo, a gente pega o ônibus tal’. Não tem isso. É sempre ‘Oh gente, nós estamos indo no bar tal’. E aí o povo vai... Ou então, eu fico sabendo depois, vendo fotos.

Igualmente para Cora, a falta de compreensão é fator inibidor de uma convivência mais próxima a colegas e professores: “Foi um pouco complicado a interação com colegas. Eles não sabiam como lidar, meus professores também não. Tive muita dificuldade de socialização, conseguir acompanhar o ritmo.” Vladimir relata que, na primeira turma em que foi matriculado logo no ingresso na universidade, as pessoas não o integravam e que a sua sensação é a de que seus colegas não o queriam ali, sendo necessário trocar de turma:

> Eu quis trocar porque eu, nitidamente, não tava me sentindo bem na turma... foi um momento péssimo na minha vida... era todo mundo muito padrão, muito branco, muito rico, muito perfeitinhos e, assim, eles nos odeiam, tipo, eles me odiavam.

E apesar de ter trocado de turma, diz não ter muitos amigos na universidade, enfatizando:

> E eu sei como a vida universitária é boêmia. Tipo assim, eu também sou universitário, né? Eu acho que tipo assim, não é natural que isso esteja acontecendo. Eu acho que tipo assim, por isso que eu estou falando, quando eu falo que tem algo que escapa, é esse algo, entendeu? Por quê? Não é óbvio que as coisas estejam acontecendo dessa forma? Se eu não tô indo é porque não tão me chamando para ir junto, né? Isso é óbvio para mim.

Nina diz não compreender o porquê de não conseguir fazer muitas amizades na universidade, e se questiona muitas vezes se o fato estaria atrelado a ela própria ou a sua deficiência:

> Mas eu acho que é um discurso muito lindo na teoria, tipo, 'nós aceitamos todo mundo'. Mas na prática não é bem assim. É claro que você não é obrigado a me aceitar por conta da minha deficiência. Mas, também, eu não sei se é isso, sabe? O que eu acho que é o mais agonizante, a gente nunca sabe se é a gente, é a nossa pessoa ou se é a nossa deficiência que tá em primeiro... mas eu não tenho muitas relações aqui.

Mas mesmo se fazendo esse questionamento, observa certo isolamento com outros colegas com deficiência também: "Tem um colega da minha turma que também tem deficiência e eu não vejo ele andando com ninguém".

No caso de Franciso, ele relata conseguir vivenciar o ambiente universitário, mas não consegue manter amizades:

> Consigo vivenciar muitas coisas. Queria fazer mais amizades, ter um grupo, desenvolver mais laços com as pessoas, mas para mim é difícil a manutenção. É muito complexo, às vezes. Eu já deveria ter formado, mas estou irregular. Eu conheci pessoas que gostei, mas eu não consigo manter, é difícil ter saudade de alguém. Eu não procuro, geralmente eles me procuram. Situação um pouco complexa, às vezes.

Paul, por outro lado, mantém um círculo de amigos na universidade, mas fora da sua unidade: "A maioria dos meus amigos é fora da [nome da unidade]. Eu não consigo interagir com todo mundo".

Para Conceição, lidar com os questionamentos de colegas em relação à sua deficiência faz parte do seu cotidiano. Ela tenta interagir de maneira a conscientizá-los sobre o aspecto da deficiência, mas relata que uma certa vez foi pega de surpresa com uma pergunta vinda de um colega "Conceição, por que que os deficientes pegam os melhores lugares?". Podemos aqui citar novamente o que Hunt (1966) nomeia de resignação proveitosa, de forma que a partir do reconhecimento da sua condição, há consciência do que a sociedade apresenta às pessoas com deficiência em quesitos de opressão e situações de poder. Há nessa relação, um estigma velado, são interações em que o poder se manifesta e que coloca esse indivíduo típico em posição legitimada para realizar qualquer tipo de questionamento. Na situação vivenciada por Conceição, a pergunta "por que os deficientes pegam os melhores lugares?" há, ainda, aspectos da meritocracia formatada, em que os corpos são julgados

merecedores ou não. Quando o corpo passa a sofrer cotidianamente questionamentos de apenas existir, podemos refletir que nesses ambientes, as pessoas estão apenas tentando existir, talvez até criando estratégias de ali sobreviverem, estratégias essas que acabam cedendo e se adaptando a essa normalidade que lhes é imposta.

Assim, a falta de compreensão da comunidade acadêmica acerca da deficiência se torna um fator bastante percebido pelos estudantes no dia a dia, assim como as situações de exclusão vivenciadas na interação com a comunidade, conforme outros relatos:

> Eu tenho a impressão de que as pessoas não fazem a menor ideia do que seja a neurodiversidade... Às vezes, mesmo quando a pessoa sabe que você é autista, tipo quando vê o cordão. Eu acho que elas pensam 'Ahh, deficiência oculta'. Mas mesmo que a pessoa saiba que eu sou autista, a gente não tem noção disso na sociedade. É uma questão muito alheia. A minha leitura social é muito ruim (CARLA).
>
> Os profissionais que estão aqui para nos receber não estão preparados. Inclusive, eu já tive comentários indelicados, desrespeitosos, capacitistas, por parte do pessoal da Escola, diretoria e professores. Esse olhar capacitista que as pessoas têm, é algo que eu sempre noto. Não deixo de me posicionar quando vejo necessidade. Encontrei uma Escola despreparada para receber pessoas com deficiência (SIMONE).
>
> Num primeiro momento eu sentia que meus colegas olhavam pra mim e pensavam 'Nossa, ela é deficiente, ela não vai conseguir'. Eu me sentia inferiorizada por isso. Mesmo assim eu não desisti, eu arregacei as mangas e continuei os meus estudos (MARISA).
>
> A questão da inclusão é muito ruim fora do meu curso. Já no meu novo curso é totalmente diferente, os alunos são surdos e a interação é totalmente na minha língua. Eu me sinto muito mais confortável (ÂNGELA).
>
> Eu sofria com a parte do capacitismo, sim. Essa eu nunca deixei de sofrer, sabe? Das pessoas se afastarem de mim ou não quererem se aproximar. Não é nem questão de se afastar, questão de não querer se aproximar de mim pelo fato de eu ser deficiente. E isso sempre aconteceu (INÁCIO).

No processo de formatação das categorias de análise, idas e vindas ao referencial, para esta, considerando os relatos até aqui apresentados, julgamos ser a categoria que mais se aproxima com o exercício da violência simbólica e como ela se configura para resultado das desigualdades educacionais (Bourdieu; Passeron, 1982; Coulon, 1995; Bourdieu, 2001). Pudemos presenciar relatos que incluem a universidade como um ambiente escolar de reprodução das desigualdades. No caso dos estudantes, a comunicação pedagógica ou a falta dela demonstra como atores ali inseridos legitimam as relações de poder existentes em que há a incorporação da estrutura, por meio da naturalização de uma possível correta classificação dos indivíduos.

Assim, consideramos que os processos excludentes, em situações de interação com os estudantes, podem atuar a partir de uma reconfiguração da transmissão da cultura das classes dominantes, na construção de uma relação tida como natural. Então, valores e normas quando não consideram a diversidade dos corpos ali existentes, são percebidos como violência simbólica reconfigurada para a trajetória dos estudantes com deficiência dentro do ambiente universitário. Nesse ponto de reflexão, acrescentamos que essa violência pode parecer plausível e ambientada a partir de uma ordem social circunscrita nos aspectos na normalidade (Bayton, 2013).

Uma outra situação percebida na interação com a comunidade acadêmica diz respeito ao caso de Lourenço que também possui altas habilidades. No seu relato, percebe-se que o mesmo não tem problema de socialização, muito pelo contrário, diz que sempre interage com as pessoas de maneira bastante fluida, porém aponta que tinha dificuldade na manutenção de vínculos, o que não ocorre mais na sua unidade atual:

> Com colegas, sempre tive respeito. Eu sempre tive uma facilidade de conversar com as pessoas. Tenho dificuldade de criar vínculos. Mas coisas em comum, eu tinha relação tranquila. As pessoas sempre mostraram interesse em chegar em mim, pelo menos com respeito. Hoje eu tenho vínculo de amigos. Minha atual unidade tem uma situação distinta, todo mundo se conhece. Gosto muito do prédio, acho aconchegante (LOURENÇO).

Esta ocorrência de interação nos chamou atenção e, talvez, uma explicação pode estar no ambiente da unidade de seu curso. Ou seja, percebemos que a interação de Lourenço com colegas e docentes não foi prejudicada no ambiente acadêmico. Considerando o relato de Lourenço, decidimos realizar uma busca na literatura para averiguarmos pesquisas que trabalhassem com a diferenciação no processo de interação social de pessoas com TEA que também tem altas habilidades, mas não localizamos nenhum caso. A interação é, também para os casos de dupla excepcionalidade, uma barreira para esses indivíduos (Simões; Pereira; Oliveira, 2013; Soares; Oliveira, 2020; Coutinho-Souto; Fleith, 2021; Cipriano; Zaqueu, 2022; Rabelo, 2024).

Esclarecemos que os autores denominam situações parecidas como “dupla excepcionalidade”, ou seja, indivíduos que, além das altas habilidades, têm o diagnóstico de TEA. Situação que combina tanto as extraordinárias potencialidades,

como também, as dificuldades de interação e compreensão do mundo (Rabelo, 2024), nos moldes da normalidade (Bayton, 2013). Registramos, no entanto, que em nenhum momento o estudante se descreveu dessa maneira e a situação de dupla excepcionalidade requer diagnóstico médico.

Esta seção nos permitiu refletir sobre grande parte dos relatos dos estudantes e, alinhando com o que já estava exposto no referencial teórico, compreendemos que a interação desses estudantes com os demais integrantes da comunidade acadêmica, por vezes, é prejudicada em decorrência de uma cultura estigmatizante integrante da construção social que degenera e dificulta os processos de aproximação (Hunt, 1966). Evitar interação com estudantes com deficiência nos remete a uma leitura de que esse fenômeno se torna explicado pelo fato de que os indivíduos ditos “normais” não se sintam tensionados e necessitem, assim, controlar suas impressões (Nizet; Rigaux, 2016).

As impressões de evitação são observadas por estudantes com deficiência no ambiente universitário como, por exemplo, naquelas em que docentes realizam as atividades sem considerar todos os alunos matriculados em suas disciplinas, com o devido planejamento de recursos que poderiam auxiliá-los nas dinâmicas de ensino. Outras passagens dessa pouca interação foram observadas naquelas situações em que colegas não integram todos os seus pares nos momentos de lazer externos ao meio acadêmico. Pode parecer pertinaz a nossa intenção de trazer esse processo como fluxo de uma construção social, mas por meio dos relatos, percebemos como o ambiente acadêmico espelha a ocorrência desse fenômeno na vida dos estudantes.

Nota-se que, no ambiente universitário, a vivência dos dolorosos formatos de discriminação e exclusão ainda se apresentam de forma imperativa, onde a alteridade dos indivíduos passa a ser resumida e chancelada por terceiros (Mendes; Venosa, 2021). As causas e efeitos do estigma, dos quais tratou Goffman (2019), não são percebidos pelos indivíduos ditos “normais”, muito pelo contrário, são por eles normalizados sem questionamentos de qualquer natureza. E em decorrência disso, presenciamos relatos de experimentações dolorosas, angustiantes e, de certa maneira, solitárias do estigma.

5.4 Tipos de Barreiras observadas nos relatos dos Estudantes

Como se percebe nas discussões até aqui apresentadas, observamos diferentes perspectivas em que as barreiras se manifestaram aos estudantes com deficiência. Notamos, ao mesmo tempo que determinadas situações não foram recebidas por esses estudantes como barreiras propriamente ditas, mas que a nós desencadeou uma compreensão de que poderiam sim, ser lidas como barreiras, já que estamos as apresentando enquanto problemáticas que impedem os estudantes de usufruírem de maneira plena o ambiente universitário.

Ainda ao longo da nossa discussão, optamos por entrelaçar dados e teoria a fim de fundamentar o que ora estava sendo posto com base nos relatos desses estudantes. Aqui, contradizendo essa atenção dada às categorias anteriores, apresentaremos apenas os dados, com base em nossas observações, considerando que não localizamos na literatura, tais especificações a depender do tipo de deficiência no ambiente escolar do ensino superior.

Então, podemos aqui descrever esta seção como um *post scriptum*, adicionando esses elementos de forma a satisfazer, quem sabe, nosso intento de compreender as relações, as interações e a formatação da cultura estigmatizante reproduzida no ambiente pesquisado.

Quadro 3 - Tipos de barreiras mais observadas nos relatos dos Estudantes

Tipo de deficiência	**Barreiras**			
	Arquitetônicas	Atitudinais	Interação	Processo de aprendizagem
Física	X	X		
Auditiva		X	X	X
Visual	X	X	X	
TEA		X	X	
Múltiplas	X	X	X	X

Fonte: Entrevistas. Elaboração própria (2025).

As barreiras atitudinais são as que mais impactam os estudantes, todos sem distinção do tipo de deficiência que apresentam. Nesse quesito, o cenário não se demonstra favorável, pois depende de uma alteração subjetiva de consciência de grupo.

Consideramos que pode haver maior engajamento de gestores no sentido de promover ações que contemplem essa mudança cultural dentro do ambiente da UFMG. Como a gente produz normalidade nesse ambiente? Como estamos reproduzindo a imposição de uma corponormatividade em nossas unidades e *campi*? Considerando o que foi relatado por esses estudantes, podemos refletir acerca de um processo inverso. Ou seja, como esse ambiente reprodutor da normalidade pode ser descontruído, valorizando a presença desses estudantes em seus ambientes?

Um grande desconforto percebido na trajetória desses estudantes diz respeito à pouca ou nenhuma interação com colegas. Eles estão percebendo que algo lhes escapa, algo acontece para que não consigam, por vezes, deter uma trajetória comum aos demais estudantes, uma perspectiva de socialização além dos espaços acadêmicos. “Eu sei como a vida universitária é boêmia”, relatou Vladimir. Ele percebe que isso ele não tem. Então, a corponormatividade que se perpetua no ambiente universitário propaga danos maiores do que os de defasagem educacional, ocasionando limitações de sociabilidade aos indivíduos. Nesse sentido, proporcionar a frequente interação da comunidade acadêmica por meio de ações, projetos colaborativos, eventos culturais e científicos, avança a inclusão no ambiente universitário (Campos, 2017; Yanaga; Coimbra, 2019).

Outro impacto, relacionado por Leontiev (2004), para a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior envolve métodos pedagógicos ativos, que forneçam condições adequadas aos alunos quando necessário. Vale e Carvalho-Freitas (2022) também corroboram com essa premissa, dando destaque às ações dos docentes perante a convivência com os estudantes. A exemplo dos processos avaliativos, que podem ser adaptados à condição dos estudantes. Outra estratégia apontada por Pinto e Cândido (2024) é do reconhecimento das necessidades específicas de maneira individualizada, respeitando a trajetória desses estudantes universitários. Até então, o que se percebe são iniciativas isoladas de integração, mas que dependem de sensibilização de docentes envolvidos no cotidiano dos estudantes com deficiência (Vale; Carvalho-Freitas, 2022; Silva; Santos; Grabowski; Ferreira, 2023).

Outra barreira que se apresenta no ambiente consiste no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência auditiva. O mesmo se torna dificultado, considerando que esses estudantes necessitam de intérpretes para todos os momentos de interação no ambiente acadêmico. Mesmo sendo uma Língua do nosso território, considera-se que ela está circunscrita à população surda brasileira, seus familiares e outros adeptos simpatizantes da Libras. Desse modo, estudantes surdos acabam permanecendo marginalizados no ambiente acadêmico, considerando essa relação estruturante que gira em torno da comunicação. Não basta, por exemplo, ofertar o curso de Libras para uma comunidade acadêmica. Deve-se realizar uma política de conscientização com vistas a motivar docentes e estudantes a participarem (Yanaga; Coimbra, 2019). Notamos, por exemplo, no relato de Ângela, como estar numa turma integrada por todos os colegas falando Libras, é acolhedor e confortável para ela, tanto no quesito de socialização quanto no de aprendizado.

Colocando a atenção nas barreiras arquitetônicas, é comum localizarmos em relatórios de gestão, planos de desenvolvimento institucionais, justificativas das gestões acadêmicas para o pouco investimento nesse tipo de infraestrutura nos *campi* universitários. No PDI mais recente há a seguinte passagem:

> V. Adaptação de instalações visando à acessibilidade. Neste momento se apresenta, de maneira destacada, o desafio de adaptar os prédios da UFMG para a acessibilidade de pessoas com deficiência. Há urgência para o atendimento a esta demanda, uma vez que se houve um crescimento do número de pessoas com deficiência na Comunidade Universitária, em virtude do estabelecimento legal de cotas para pessoas com deficiência tanto nos processos seletivos de novos estudantes quanto nos processos seletivos de servidores. A magnitude desse desafio é significativa, pois os prédios mais antigos, construídos há 30 anos ou mais, requerem adaptações bastante expressivas, enquanto até mesmo prédios mais recentes ainda requerem uma avaliação global de sua acessibilidade, que certamente irá indicar a necessidade de adaptações pontuais (UFMG, 2024, p. 413-414).

No entanto, por meio dos relatos tanto de alunos que cursaram a graduação há mais tempo, como dos graduandos atuais, fica nítida a atenção que se faz necessária dos gestores, principalmente, para investimentos em adaptações de acessibilidade do *Campus* Pampulha. No ano de 2019 foi apresentado pelo projeto PIPA[5] Escola de Enfermagem o Mapa de Riscos do *Campus* Saúde da UFMG. Nesse mapa, cuja

[5] O Programa e Apoio a Inclusão e Promoção à Acessibilidade – PIPA, é ofertado anualmente pelo NAI, em parcerias com as Pró – Reitorias de Graduação, de Assuntos Estudantis, de Extensão e de Pesquisa, O programa oferece às unidades a oportunidade de apresentarem propostas para a realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão, voltadas especialmente para a promoção da acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da UFMG (UFMG, 2015).

ilustração foi divulgada em 2019 na plataforma YouTube (ANEXO B), encontram-se os locais que mais apresentam risco para pessoas que fazem uso de muletas, cadeira de rodas, ou detêm mobilidade reduzida. São acessos com escadas, rampas muito íngremes, ou com obstáculos que dificultam a locomoção dessas pessoas dentro do *Campus*. Até a conclusão desta tese, nenhuma intervenção foi realizada nesses espaços, conforme registros atuais dos mesmos espaços, realizados em dezembro de 2025 (ANEXO B). No *Campus* Pampulha registramos também alguns espaços que apresentam riscos parecidos (ANEXO C). Os locais que me pareceram especialmente não acessíveis encontram-se no Anexo D.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção desta tese, visamos contribuir para a nossa linha de pesquisa "Espaços e sociedades: desigualdades urbanas e ambientais" por meio da investigação das desigualdades educacionais que se revelam quando direcionamos a lupa para as pessoas com deficiência. Em específico, as pessoas com deficiência inseridas no ambiente universitário. Para tanto, as nossas questões de pesquisa foram: Quais são as percepções dos estudantes com deficiência de uma instituição federal de ensino superior sobre suas trajetórias no ambiente universitário? É possível perceber, por meio das trajetórias, uma cultura estigmatizante no ambiente pesquisado? No ambiente pesquisado, os formatos de ensino e aprendizagem, a interação social e atendimento aos estudantes com deficiência traduz aspectos de representação da normalidade?

As percepções dos estudantes trazem uma série de percalços enfrentados rotineiramente no decorrer de suas trajetórias na UFMG. Algumas dessas percepções já eram por nós também observadas, principalmente quando avaliamos os *campi* da UFMG a partir de um olhar para as construções arquitetônicas. Ou seja, muito já se avançou, mas os *campi* universitários não detêm acessibilidade em todos os seus espaços, o que faz com que estudantes que tenham mobilidade reduzida não sejam integrados em atividades de ensino, pesquisa e extensão, além das atividades culturais e de lazer. Nos relatos, também percebemos como é gratificante para estudantes estarem em uma renomada instituição federal de ensino superior. Com isso, apontamos que em quase todos os relatos, há entranhada nas palavras características daquela resignação estéril tal qual nos aponta Hunt (1966), que faz com que esses estudantes permanecerem no ambiente universitário, enfrentando tais percalços e seguindo o percurso. Além disso, comentários como o de Fernando demostram uma percepção do ambiente como mais propício e aberto às discussões que se formulam a partir de movimentos que destacam e valorizam a presença da diversidade dos corpos no ensino superior.

Essa percepção, contudo, não os impediu de relatarem situações cotidianas circunscritas em uma cultura estigmatizante que reproduz o meio social. Foram muitos

os relatos de exclusão no ensino, na interação com docentes e colegas, principalmente. Alguns alunos demonstraram combater ativamente situações dessa natureza, mas também foi percebido que outros preferem evitar confrontos ou situações possivelmente constrangedores.

Em diferentes momentos dos relatos vemos surgir um tipo de meritocracia marcante no espaço universitário, traduzindo tanto nos processos de ensino e aprendizagem, quanto na cultura de sua comunidade acadêmica elementos socialmente vinculados à “normalidade”, ou à imposição de uma corponormatividade. Entrevistados como Cora, Vladimir e Marisa nos falaram de suas percepções de exclusão em situações letivas como sociais, em simples decorrência de suas deficiências. Ou seja, a universidade integra de maneira segregacionista os diferentes tipos de corpos que compõem sua comunidade.

Esta pesquisa, que consistiu em compreender a percepção de discentes com deficiência inseridos em uma instituição superior quanto à experiência vivenciada ou não de uma cultura estigmatizante no ambiente universitário, foi amparada em dois conceitos organizadores: i. o ambiente acadêmico possui uma cultura estigmatizante que atua como barreira na trajetória acadêmica de estudantes com deficiência; ii. o ambiente acadêmico é reprodutor das desigualdades educacionais formatadas a partir da não adequação dos corpos, marginalizando estudantes com deficiência em processos guiados por aspectos da normalidade.

Reforçamos que as trajetórias dos estudantes com deficiência na graduação que vão desde o ingresso, à permanência dos mesmos no ambiente universitário, são pautadas por grandes e diversificados desafios. A grande maioria desses desafios se encontra alojada em práticas socialmente formatadas e culturalmente reproduzidas que traduzem uma sociedade excludente. No ambiente universitário, portanto, isso não se altera: ele reproduz uma cultura estigmatizante que marginaliza corpos. Há de se concluir que esse contexto detém fundamental influência nas vidas desses estudantes, tornando-os marginalizados no meio acadêmico. Apontamos isso, pois as barreiras estruturais e atitudinais ocasionam uma série de consequências que vão se acumulando no decorrer dessa trajetória, conforme foi aqui demonstrado.

A cultura estigmatizante reproduzida passa, inclusive, pela exclusão que esses estudantes nos narram a respeito da vida social com os colegas fora da sala de aula, como percebido nas falas de Nina, Simone, Vladimir e Francisco, por exemplo. Se esses estudantes não “estão sendo chamados” à vida boêmia universitária, como diz Vladimir, ou se são convidados a lugares completamente inacessíveis, como nos conta Simone, ou se experimentam ainda o sentimento de isolamento, como relata Nina, em todo caso vemos tomar forma uma exclusão de convivências comuns aos estudantes universitários não estigmatizados, exclusão que passa pela diferença em relação a uma corponormatividade.

Este estudo revelou que os estudantes com deficiência convivem cotidianamente com situações de discriminação, estigmatização e marginalização por parte da instituição ou por parte de docentes e de seus pares. Os estudantes foram evitados em muitas situações acadêmicas e de socialização com pares. Pode parecer um termo duro, mas é o que ocorreu, é o que ocorre rotineiramente em situações de vivência desses estudantes. Nesse sentido, foi possível compreender as barreiras vivenciadas por esses estudantes a depender do tipo da deficiência. Essas barreiras são assimiladas por esses estudantes e traduzem consequências concretas nas situações aqui expostas promovendo uma cultura estigmatizante em que esses estudantes passam a experenciar as desvantagens institucionalizadas.

Assim, esta pesquisa evidenciou que a integração e permanência desses estudantes no ambiente universitário dependem de um ambiente estruturado fisicamente e acessível, além de possibilitar acesso a materiais didáticos e metodologias que incorporem suas demandas. Efetiva inclusão dos estudantes com deficiência passa ainda por um apoio didático eficiente e, do mesmo modo, flexibilidade no dimensionamento das formas de avaliação. A premissa de que esses estudantes vivenciam uma cultura estigmatizante no ambiente universitário é notória e requer que haja acompanhamento por parte dos gestores para a implementação de medidas que reduzam barreiras e propiciem a sociabilidade da comunidade acadêmica de forma plena. A “nós estigmais”, integrantes dessa comunidade, recai a responsabilidade de nos alocarmos nesse meio enquanto indivíduos dotados de privilégios, com a possibilidade de auxiliar o processo de permanência plena desses estudantes.

Na realidade da pesquisa, esses achados partiram dos relatos dos estudantes com deficiência que identificam pouca ou nenhuma acessibilidade em ambientes de ensino, prática e pesquisa, além da morosidade a que se deparam no acolhimento de suas demandas. No processo de interação com a comunidade universitária da UFMG, prevalece um ambiente estigmatizante, sobretudo no convívio desses estudantes com docentes e outros colegas. Ou seja, essa percepção foi nítida nos relatos dos estudantes que se depararam com atitudes negativas tanto de professores como de colegas. A pouca ou nenhuma interação social dos entrevistados com colegas, lhes causa sentimentos de não vivência plena do ambiente.

Por meio dos relatos, constatamos que são grandes os desafios cotidianos enfrentados pelos estudantes na trajetória acadêmica do ambiente universitário pesquisado. Observamos que esse ambiente, ainda que demonstre avanços com políticas inclusivas, segue reproduzindo condições cristalizadas e impostas ao meio social de uma cultura estigmatizante, tendo a normalidade como ponto de partida para a atuação no ensino superior. Por outro lado, o ambiente universitário se apresenta como sendo muito importante a esses estudantes, cuja maioria demonstrou estar orgulhosa de frequentar o curso, de frequentar os espaços da UFMG.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, consideramos que a técnica escolhida foi importante ferramenta para atender aos objetivos propostos e às perguntas que emergiram nesta tese. Em relação à coleta, notamos que tivemos retorno de cerca de 10% dos estudantes contatados no decorrer do período destinado para tal. Ou seja, foi uma problemática vivenciada em que tivemos que recorrer a muitas alternativas de aproximação com os estudantes. Nesse sentido, uma sensação que tivemos é a de que, talvez, esses estudantes já estejam saturados de serem considerados tema de pesquisa.

Essa foi a nossa percepção e decidimos aqui relatar como uma motivação para pesquisas futuras. Ou seja, estudos no âmbito do ensino superior podem se concentrar nos indivíduos denominados “normais”, que convivam cotidianamente com pessoas com deficiência, incluindo, servidores Técnicos, alunos, docentes e gestores. Essa guinada de estudos pode gerar achados para a raiz cultural do estigma, trazendo novas perspectivas do ponto de vista daqueles que estigmatizam “them stigmals” (ou

como aqui propusemos, *we stigmals*, nós estigmais, ou nós estigmatizadores). Este termo não parece inédito, mas aqui faremos uma referência à escassa literatura de análise que encontramos sobre a obra e pensamento de Paul Hunt, quando questionava o termo “normal”, sinalizando algo como “*them stigmals*” (ou “eles estigmais”, “eles estigmatizadores”). Nesse sentido, temos o exemplo dos estudos da branquitude, em que o tema de interesse se volta para o privilégio da população branca a partir da opressão secular que vivencia a população negra (BENTO, 2022).

Dito isso, não poderíamos deixar de citar outras possibilidades de estudos, que emergiram como pontas de *iceberg*, mas cuja discussão aprofundada fugiam do escopo desta tese. Pesquisas futuras podem se concentrar na interseccionalidade entre deficiência, raça e gênero no ensino superior, porém por meio da pesquisa qualitativa. Sugerimos nesse formato, pois é preciso identificar, em conjunto, as particularidades de cada tipo de deficiência. A subjetividade dos estudantes com deficiência é princípio fundamental para compreendermos os estigmas contextualizados. Consideramos que pesquisas quantitativas podem não contemplar esse aspecto.

Outro grupo de pesquisas pode se concentrar no adoecimento mental de estudantes com deficiência no ambiente universitário. Por meio dos relatos, foi possível perceber que uma parte considerável dos estudantes apresentara falas que sugeriram ter vivenciado períodos depressivos. Estudantes com mobilidade reduzida, mas, principalmente, no caso de estudantes com TEA. Nesse sentido, nota-se que na UFMG, a política de saúde mental é muito recente e, devido a isso, poderíamos afirmar que esses estudantes estão encontrando acolhimento às demandas de saúde mental?

Outro questionamento surgiu no decorrer da pesquisa, na ocasião de um encontro formativo ministrado pelo Prof. José Geraldo Silveira Bueno, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). O professor levantou uma questão acerca do aparente aumento do número de alunos com diagnóstico de TEA ingressantes nas universidades brasileiras através de cotas. Como o próprio acesso ao diagnóstico de TEA já denota certo suporte familiar e condição socioeconômica, tais alunos poderiam ter condição relativamente favorável de ingresso por ampla

concorrência, mas em seguida receber suporte institucionalizado. Ele aponta que as desigualdades sociais devem ser levadas em consideração nesse sentido, já que as deficiências que mais acometem a população vulnerável se concentram nas do tipo motora, cegueira e surdez. Mesmo que a atualização da Lei de Cotas já tenha realizado essa correção, ou seja, agora o estudante cotista pode passar para a vaga da ampla concorrência, a depender da sua nota de corte, estudos podem se concentrar em dados quantitativos do ingresso de estudantes com TEA entre 2018 e 2022, com vistas a mapear também as políticas internas voltadas para esses estudantes.

Outras pesquisas podem se concentrar no processo de interação com os estudantes TEA, no sentido de apresentarem as particularidades cotidianas de barreiras a que estão sujeitos esses estudantes. Nesse sentido, pode-se voltar para normativas muito rígidas de frequência e processos avaliativos, por exemplo, que não se aplicam de maneira regular a esses estudantes. Do mesmo modo, pesquisas podem se concentrar no processo de interação acadêmica dos estudantes surdos. Para esses estudantes, há uma barreira impactante que é a da língua e isso foi considerado como fator de marginalização e exclusão da convivência plena com a comunidade universitária.

O significado apresentado por Hunt (1966) ao conceito de estigma introduz o argumento de que a deficiência não se resume apenas a uma característica materialmente localizada, mas é antes uma construção social resultante de atitudes e percepções negativas da sociedade no que diz respeito aos indivíduos com deficiência. Em sua obra, há destaques acerca das percepções compreendidas como estigmatizantes de maneira a promover visões inclusivas e positivas da deficiência. Nessa defesa, Hunt (1966) preservou a ideia de empoderamento das pessoas com deficiência nos espaços como forma de promoção e qualificação da consciência social acerca dessas experiências. Se na sociedade, ideais de prosperidade e sucesso estão ligados ao fato de ser casado, ter trabalho, ter filho, ter status, Hunt (1966) vai avaliar que a pessoa com deficiência passa a ser oprimida por desafiar tais ideais. Tanto a cultura, quanto a sociedade não aceitam isso, já que querem se impor sobre o indivíduo, integrando-o socialmente a essa corponormatividade estabelecida. Nos relatos, então, esses estudantes estão percebendo como esses ideais estão sendo a

eles impostos no ambiente universitário, essa integração ao ambiente, e lidos como “inúteis” ou “desafortunados”.

Por fim, acreditamos que este trabalho, cuja contribuição visava, sobretudo, preencher uma possível lacuna no meio acadêmico, trouxe algumas reflexões sobre a temática, longe de qualquer exaustão. Esperamos nos deparar com novas compreensões acerca da desigualdade educacional para estudantes com deficiência, alinhadas aos contextos da cultura estigmatizante que estes estudantes vivenciam cotidianamente. Esperamos, assim, que nossa percepção sobre o tema, que aqui apresentamos, possa contribuir para alavancar as pesquisas dentro do nosso programa de pós-graduação em Sociologia.

REFERÊNCIAS

ADAMS, K. S.; Proctor, B. E. Adaptation to College for Students with and without Disabilities: Group Differences and Predictors. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v.22, p. 166-184, 2010.

AFONSO, D.; MATOS, D. (Org.). **Questão negra, marxismo e classe operária no Brasil**. São Paulo: Iskra, 2013.

AGÊNCIA SENADO. **Senado aprimora Lei de Cotas, e texto já está em vigor**. Senado Federal, 2024. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/10/senado-aprimora-lei-de-cotas-e-texto-ja-esta-em-vigor Acesso em jul. 2025.

AGUIAR, C. de A.; CARVALHO, E. L. S. F. de; ROHLEDER, L. dos S. Da tormenta sanitária: o papel da interação social de Erving Goffman na educação e nos dias atuais. **Brazilian Journal of Development**, *[S. l.]*, v.07, n.02, p.17323–17334, 2021.

AL-AOUFI, H.; AL-ZYOUD, N.; SHAHMINAN, N. Islam and the cultural conceptualisation of disability. **International Journal of Adolescence and Youth**, v.17, n.4, 2012.

ALMEIDA, A. M. F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 44-59.

ALMEIDA, Felipe M. de. O Conceito de Educação nos Clássicos da Sociologia. **Revista Científic@**, v.03, n.01, p.117-128, 2016.

ALMEIDA, Luciana Alves Drumond. **Deficiência e desigualdades no Brasil:** pobreza, inserção no mercado de trabalho e renda. Belo Horizonte, 2019. Tese – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFMG, 2019.

ALMEIDA, L.A.D.; VILELA, E.M. Realmente falta escolaridade? Estudo sobre as chances de ter um emprego formal (celetista ou estatutário) ou informal entre pessoas com e sem deficiência, por gênero. **Contemporânea**, v.11, n.2, 2021.

ALVES, Jeferson. “Eu vou morar nesse metrô, querido, porque aqui eu não sou deficiente”: Interação social das Pessoas com Deficiência em ambientes universitários e suas implicações nos seus modos de subjetivação. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

ALVES, Maria Railma. Desigualdades educacionais: discriminação, estigma e retraimento no contexto do ambiente escolar e das novas desigualdades contemporâneas. **Tese** (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

ALVES, D. C. Acadêmicos Indígenas, Quilombolas e Pessoas com Deficiência no Ensino Superior: Uma Análise da Política de inclusão adotada pela Universidade

Estadual do Sudeste da Bahia (UESB). **Revista Diversidade e Educação**, v.07, n.01, p.121-150, 2019.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 3, p. 527-544, 2008.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30. 2009.

ANGELUCCI, Carla Biancha; PEDOTT, Larissa Gomes Ornelas; SANTOS, Luciana Stoppa dos. Conhecer é transformar: notas sobre a produção implicada de modos anticapacitistas de habitar a universidade. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da deficiência:** anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p.55-72.

ARAÚJO, J. O. P. A inclusão dos sujeitos com deficiência: significados e sentidos da trajetória escolar na passagem do Ensino Médio à Universidade. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2020.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior brasileiro: o não lugar feminino. Amélia Artes e Arlene Martinez RicoldiI.: Itaboraí, Nathalie Reis; Ricoldi, Arlene Martinez (Orgs.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil? Implicações demográficas e questões sociais**. Belo Horizonte, MG: ABEP, 2016.

ASSIS, Bianca Cristina Silva; BARRETO, Sandhi Maria; GRIEP, Rosane Harter; PATRÃO, Ana Luísa; GIATTI, Luana; CAMEILO, Lidyane V. A raça/cor modifica o efeito da mobilidade educacional intergeracional na satisfação com a vida e na renda familiar? Resultados do ELSA-Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v. 41, n.1, 2025.

AZEVEDO, Alexandre Mauricio Fonseca; SOBRAL, Maria Lizete Sampaio. Políticas públicas inclusivas no Brasil e o contexto internacional: diálogos sobre inclusão e deficiência. **Revista Moara**, v. 45, jan – jun, 2016.

BALLESTEROS, Lina María González; RONCANCIO, Camila Andrea Castelhanos; GUZMÁN, Jeimmi Paola Carvajal. **Relación entre Estigma y Discapacidad Psicosocial:** aportes conceptuales derivados de la intervención social com enfoque étnico. 2024 [*on line*]. Disponível em: < https://ssrn.com/abstract=4998415>. (Acesso em: 03/08/2025).

BAYNTON, Douglas C. Disability and the Justification of Inequality in American History. In: DAVIS, Lennard J. **The Disability Studies Reader**. New York: Routledge, 2013, p. 17-33.

BARKER, Roger. G. The Social Psychology of Physical Disability. **Journal of Social Issues**, v.4, n.4, p.28-38, 2010.

BARONE, Towards an Education-based Meritocracy?. **ISA eSymposium for Sociology**, 2019, v.9, n. 1.

BARRETO, A. A mulher no ensino superior distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, n.6, 2014.

BARROS, S. C. V., MOURÃO, L. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, 30, e174090, 2018.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v.11, n.03, p.23-38, 2017.

BAYTON, Douglas C. Disability and the Justification of Inequality in American History 2013. In: DAVIS, Lennard J. (ed**.) The Disability Studies** Reader. New York: Routledge, 2013.

BECKER, Gary S. **Human Capital:** a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
BECKER, Howard. Conferência: A Escola de Chicago. **Mana**, v.02, n.02, p. 177-188, 1996.
BECKER, Kalinca Léia. Deficiência, Emprego e Salário no Mercado de Trabalho Brasileiro. **Estudos Econômicos**, v.49, n.1, 2019.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A Evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Revista Diálogo Educacional**, v.07, n.22, p. 53-66, 2007.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; Doebber, Michele Barcelos; Brito, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. bras. Estud. pedagog**, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018.

BERGER, P.; L. LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

BERTOLIN, Julio; FIOREZE, Cristina; BARÃO, Fábio Roberto. Educação superior e desigualdade educacional no Brasil: herança elitista em contexto de expansão do acesso. **Horizontes**, v. 42, n. 1, 2024.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade 2012. **Acta Scientiarum. Education,** v. 34, n. 2, 2012.

BOMFIM; Duanne Antunes; SANTOS, Flávia Emily Viegas dos; FRANCO, Marco Antônio de Melo. Pandemia da COVID-19: panorama do atendimento a crianças

com deficiência nas turmas de alfabetização em escolas municipais do estado de Minas Gerais. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, v. 17, n. 4, 2024.

BOUDON, Raymond. **Education, Opportunity and Social Inequality**: Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley Interscience, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> (Acesso em: 02/08/2025).

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. (Acesso em: 02/08/2025).

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 ago. 2025.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 02/08/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº 1117**, de 5 de novembro de 2012. Brasília, DF, 2018. Disponível em < https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48448738/do1-2018-11-05-portaria-n-1-117-de-1-de-novembro-de-2018-48448535> Acesso em 15 set. 2025.

BRASIL, 2024. Ministério do Trabalho e Emprego. **Mulheres no Mercado de Trabalho: Uma Evolução Constante Rumo à Igualdade**. Brasília, Ministério do Trabalho e Emprego, 2024. Disponível em <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Marco/mulheres-no-mercado-de-trabalho-uma-evolucao-constante-rumo-a-igualdade> Acesso em 15 set. 2025.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc#:~:text=Das%2018%2C6%20milh%C3%B5es%20de,feminina%20com%20deficiici%C3%AAncia%20no%20Pa%C3%ADs. Acesso em 20.maio.2025.

BRASIL, 2025. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Texto integral e Fundamentos Legais dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasilia, DF, 2025. Disponível em https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/dez-anos-da-lei-brasileira-de-inclusao-lbi-texto-na-integra/lei_brasileira_de_inclusao_digital__1_.pdf. Acesso em 19 fev. 2026.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v.3, n.2, p77-101, 2006.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Successful Qualitative Research:** a practical guide for beginners. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage, 2013.

BRITO, Silvia Helena Andrade. A Educação no Projeto Nacionalista do Primeiro Governo Vargas (1930-1945). **HISTEDBR** Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira", 2006. Disponível em < https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/a-educacao-no-projeto-nacionalista-do-primeiro-governo-vargas-1930-1945> Acesso em 15 set. 2025.

BROWN, Lerita Colleman. Stigma: an enigma demystified. In: DAVIS, Lennard J. (ed.) **The Disability Studies Reader**. New York: Routledge, 2013, p.147-160.

BRUNE, Jeffrey A. Roadkill Truths. **Disability Studies Quarterly**, v.34, n.01, 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. O atendimento Educacional Especialização (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Topicos Educacionais**, v.1, 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira; SANTOS, Natália Gomes. As Relações de Classe, Raça e Gênero na Constituição da Deficiência Intelectual. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 3, 2021.

BUNBURY, S. Disability in Higher Education: do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? **International Journal of Inclusive Education**, v.24, n.9, p.964-979, 2018.

CABRAL, S. M. A produção discursiva de um novo paradigma sexual: a transexualidade. **Revista CEJ**, n.42, p.91-97, 2008.

CAIADO, Katia Regina Moreno *et al*. Deficiência e Desigualdade Social: o recente caminho para a escola. **Caderno CEDES**, v.34, n.93, p.241-260, 2014.

CALAVIA SÁEZ, Oscar. **Esse obscuro objeto da pesquisa: um manual de método, técnicas e teses em Antropologia**. Edição do autor: Santa Catarina, 2013. 224 p.

CAMPOS, Marcelo da Silveira. Escolha Racional e Criminalidade: uma avaliação crítica do modelo. **R. SJRJ**, n. 22, p. 93-110, 2008.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação. **Rev. Educ. Públ**, v. 26, n. 63, 2017.

CARMO, Erinaldo Ferreira; CHAGAS, José Aercio Silva; FIGEIREDO FILHO, Dalson Brito; ROCHA, Enivaldo Carvalho. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.95, n.240, p.304-327, 2014.

CARMO, Marwin Machay Indio do Brasil; GILLA, Clarissa Garcia; QUITERIO, Patricia Lorena. Um estudo sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro. **Interação em Psicologia**, v. 24, n. 01, 2020.

CARVALHAES, Flávio; RIBEIRO, Carlos A. da C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v.31, p.195-233, 2019.

CARVALHO-FREITAS, M. N.. Como os gerentes vêem a deficiência em empresas brasileiras. In: XIV Encontro Nacional da ABRAPSO, 2007, Rio de Janeiro. **Anais** do XIV Encontro Nacional da ABRAPSO. Rio de Janeiro: ABRAPSO, 2007. p. 1-10.

CARVALHO, Janine Lopes; SAÇO, Livia Fabiana; FERREIRA , Eliana Lucia. Intersecções dialéticas do protagonismo da educação especial inclusiva no ensino superior do Brasil: discursos sobre a deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1208–1228, 2023.

CASEIRO, L. C. Z. **Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

CASTILHO, Denis. Os sentidos da modernização. **Boletim Goiano de Geografia**, v.30, n.2, p.125-140, jul./dez. 2010.

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa qualitativa inter e transdisciplinar: uma abordagem complexa da família e deficiência. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres (Org.). **Pesquisa Social:** reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

CHATZITHEOCHARI, Stella; BUTLER-REES, Angharad. Disability, Social Class and Stigma: An Intersectional Analysis of Disabled Young People's School Experiences. **Sociology**, v. 57, n. 3, 2023.

CLEMENCIO, Maria Aparecida. Considerações sobre currículo, diversidades e ações afirmativas no espaço acadêmico. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 149–159, 2019. DOI: 10.5965/25944630332019149.

CONNOR, D.J. **Urban Narratives: Portraits in progress: Life at the intersections of learning disability, race, and social class**. New York, NY: Peter Lang, 2008.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de Pesquisa em Administração.** Porto Alegre: Bookman, 2011.

COSTA, Diogo Valença de Azevedo**.** Rodolfo Stavenhagen e a sociologia do subdesenvolvimento: colonialismo, classes sociais e estratificação interétnica. **Revista Brasileira de Sociologia**, v.4, n.8, p.7-38, 2016.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. São Paulo: Vozes, 1995.

COUTINHO-SOUTO, Waleska Karinne Soares e FLEITH, Denise de Souza. Inclusão educacional: estudo de caso de um aluno com dupla excepcionalidade. **Revista de Psicologia**, v. 39, n. 1, 2021.

CREPALDE, N.; SILVEIRA, L. Desempenho universitário no Brasil: estudo sobre desigualdade educacional com dados do Enade 2014. **Revista Brasileira de Sociologia**, v.04, n.07, p.211-238, 2016.

CROCKER, Jennifer; GARCIA, Julie A. Stigma and the Social Basis of the Self: a synthesis. . In: LEVIN, Shana; LAAR, Colette Van. **Stigma and Group Inequality**: social psychological perspectives. Taylor & Francis e-Library, 2008.

CRUZ, Márcia Maria; ARAÚJO, Gabriel; LUIZ, Vinicius. **Vidas Inteiras**: história dos 10 anos da Lei de Cotas. Belo Horizonte: Crivo, 2023.

CUNHA, Maria Couto; SILVA FILHO, Penildon; CUNHA, Eudes Oliveira. Direitos humanos e equidade: um olhar sobre as políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil. **Educação On-line**, n. 16, p. 66–89, 2014. DOI: 10.36556/eol.v0i16.71.

DAVIS, Lennard J. Introduction. In: DAVIS, Lennard J. (ed.) **The Disability Studies Reader**. New York: Routledge, 2013.

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

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v.06, n.11, p.65-77, 2009.

DOLMAGE, Jay Timothy. Introduction: The Approach. In. DOLMAGE, Jay Timothy. **Academic Ableism**. Michigan: University of Michigan Press, 2017.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Da Divisão do Trabalho Social**. São Paulo: Edipro, 2016.

DUTRA, Suzenny Nascimento. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) como sistema de classificação e estigmatização em instituições escolares de São Luís – MA. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Maranhão, 2022.
ELIAS, Noberto. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia,** v.08, n.02, p.187-193, 2005.

FARIAS, E. R. S.; CRUZ, G. C. A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.14, n.03, p.1139-1151, 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; OLIVEIRA, Julia Costa; FARIA, Thalia Leite. Crítica as “Medições” em educação à luz da teoria das capacidades: a meritocracia que reforça a desigualdade. **Revista Internacional de Educação Superior**, v.8, n.16, 2022.

FEREJOHN, John. PASQUINO, Pasquale. A TEORIA DA ESCOLHA RACIONAL NA CIÊNCIA POLÍTICA: Conceitos de racionalidade em teoria política. **RBCS,** v.16, n.45, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** v.01. São Paulo: Globo, 2008 [1964].

FERNANDES, Florestan. Problemas de conceituação das classes sociais na América Latina. In: ZENTENO, Raúl Benítez (coord.), **As classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FERRANTE, Carolina. La “Discapacidad” como Estigma: una mirada social deshumanizante. Una Lectura de su Incorporación Temprana em los Disability Studies y su Vigência Actual para América Latina. **Revista Pasajes**, n.10, 25pp., 2020.

FERREIRA, Dina Maria Martins. Do semelhante ao mesmo, do diferente ao semelhante: sujeito, ator, agente e protagonismo na linguagem. **RBLA**, v.17, n.4, p.619-640, 2017.

FERREIRA, C. A. A.; NUNES, S. C. Mulheres negras no mercado de trabalho: Interseccionalidade entre gênero, raça e classe social. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 43, 2019, São Paulo. **Anais**... São Paulo, ANPAD.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES** (2019).

FRANÇA, Tiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências** Sociais, v.06, n.11, p.105-123, 2014.

FREER, John; KAEFER, Tanya. Experiences matter: Educators' attitudes toward disability in higher education 2021. **Canadian Journal of Higher Education** / Revue canadienne d'enseignement supérieur, n. 51, v.4, 54–66, 2021. https://doi.org/10.47678/cjhe.v51i4.189093

FREER, John; KAEFER , TANYA. Experiences matter: Educators' attitudes toward disability in higher education. **Canadian journal of higher education**, v.51, n.4, p.54-66, 2021.
FUMP. **História da FUMP**. Belo Horizonte. Disponível em: <https://fump.ufmg.br/historia-da-fump/>. (Acesso em: 02/08/2025).

GARCIA, Vinicius Gaspar. Panorama da Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho no Brasil. **Trab. Educ. Saúde**, v. 12 n. 1, p. 165-187, 2014.

GASTALDO, Édison. Goffman e as relações de poder na vida cotidiana. **Revista Brasileira de Ciência Sociais**, v.23, n.68, 2008.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, Georges. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.64-89.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva,** v.21, n.10, p.3061-3070, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social / Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2020.

GHARIB, Poliana Mamona Abdallah; VASCONCELOS, Monica Cajazeira Santana. Transtorno do Espectro Autista e ensino superior em música: Desafios da inclusão a partir de uma experiência discente. **Anais...**XXVII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, [S. l.], v. 1, 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOASTELLEC, G.; VÄLIMAA, J. Access to Higher Education: An Instrument for Fair Societies?. **Social Inclusion**, v.07, n.01, 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE**, v.35, n.02, p.57-63, 1995.

GOFFMAN, E. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOFFMAN, E. **Ritual de Interação:** ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

GOLDTHORPE, John; HOPE, Keith. Occupational Grading and Occupational Prestige. **Social Science Information**, v. 11, n. 5, 1996. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/053901847201100502> Acesso em 15 Set. 2025.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A Educação dos Corpos, dos Gêneros e das Sexualidades e o Reconhecimento da Diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p.71-83, 2010.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; SANTOS, Natália Gomes dos. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Crítica Educativa**, v. 1, n. 2, p. p.24–39, 2015.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais, ANPOCS**, p.223-244, 1984.

GONZÁLEZ, R. Briceño; REBOLLEDO, C. Martínez; USTILOVSKY, A. Davidoff. Normalidad, discapacidad y necesidades educativas especiales: Perspectivas y experiencias de cuidadoras de niños y niñas en la educación temprana. **Revista de Investigación Educativa**, v.43, 2025.

HADJAR, Andreas; BECKER, Rolf. Education systems and meritocracy: social origin, educational and status attainment. In. Andreas Hadjar and Christiane Gross (Ed.). **Education systems and inequalities: international comparisons**. Chicago: Policy Press, 2016.

HELAL, Diogo Henrique. O papel da educação na sociedade e organizações modernas: criticando a meritocracia. **REAd**, v. 13, n. 2, 2007.

HENRIQUE, Ana; LACERDA, Wânia. Perfis dos universitários beneficiados pela política de ação afirmativa na UFV. **Educação em Perspectiva**, v.7, n.2, p.415-443, 2016.

HERRICK, Samantha J. Postsecondary Students With Disabilities: Predictors Of Adaptation To College. 2011. **Dissertation** (Doctor of Philosophy). The Pennsylvania State University, 2011. Disponível em <

https://digital.lib.washington.edu/server/api/core/bitstreams/d375a636-3b1b-4f0e-b2a3-db3961e6fabc/content> Acesso em 15 set. 2025.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v.26, n.01, p. 61-73, 2014.

HUNT, Paul. **Stigma: The Experience of Disability.** Londres: Geoffrey Chapman, 1966.

IBARRA, Elizabeth Ruando. **Ações afirmativas no ensino superior público latino-american**o. UnB, 2022. Disponível em < https://noticias.unb.br/artigos-main/5916-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-publicolatinoamericano> Acesso em 20 ago. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pessoas com Deficiência – PNAD Contínua 2022**. Rio de Janeiro: IBGE. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Senso da Educação Superior.** Brasília: INEP. 2023.

INZLICHT, Michael; GOOD, Catherine. How Environments Can Threaten Academic performance, Self-knowledge, and Sense of Belonging (2006). In: LEVIN, Shana; LAAR, Colette Van. **Stigma and Group Inequality:** social psychological perspectives. Taylor & Francis e-Library, 2006.

KIM, Seil; OGAWA, Keiichi. Exploring inequality in high school transitions within an evolving high school system: Using the effectively maintained inequality theory. **International Journal of Educational Research**, v. 122, 2023.

KNOLL, Kristina R. Feminist Disability Studies: Theoretical Debates, Activism, Identity Politics, & Coalition Building. **(Tese).** Doutorado em Filosofia da Universidade de Washington, 2012. Disponível em: <https://digital.lib.washington.edu/server/api/core/bitstreams/559d446f-8e30-4c14-a9a3-02dbb8ea95a2/content> Acesso em 12 mar. 2025.

KNOX, Caroline. Relationship between Stigma and Mood for College Students with Disabilities, 2023. Undergraduate Senior Honor **Thesis**. University & Medical Center Institutional Review Board. Greenville, 2023.

KOCH, I., Poljac; E., MÜLLER, H.; KIESEL, A. (2018). Cognitive structure, flexibility, and plasticity in human multitasking—an integrative review of dual-task and task-switching research. **Psychol. Bull**. 144, 557–583. doi: 10.1037/bul0000144

KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Pesquisas Qualitativas: A Utilização da Técnica de Histórias de Vida e de Depoimentos Pessoais em Sociologia. **Ciência e Cultura**, v.38, n.01, p.30-36, 1986. Disponível em <https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=003069&pagfis=45482> Acesso em 10 set. 2024.

KRANKE, Derrick; JACKSON, Sarah E.; TAYLOR, Debbie A.; ANDERSON-FYE, Eileen; FLOERSCH, Jerry**. Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 26, n.1, 2013.

LAAR, Colette Van; LEVIN, Shana. The Experience of Stigma: Individual, Interpersonal, and Situational Influences. In: LEVIN, Shana; LAAR, Colette Van. **Stigma and Group Inequality:** social psychological perspectives. Taylor & Francis e-Library, 2006.

LAHIRE, Bernard. Crenças Coletivas e Desigualdades Culturais. **Educ. Soc**., v.24, n.84, p.983-995, 2003.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos:** Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LANGSTEN Ray. Effectively Maintained Inequality: Access to Higher Education in Egypt Available to Purchase. In.: Robert T. Teranishi; Walter R. Allen; Loni Bordoloi Pazich; Marcelo Knobel. **Mitigating Inequality Higher Education Research, Policy, and Practice in an Era of Massification and Stratification**. Inglaterra: Emerald, 2015.

Leontiev, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de Educação Superior no Brasil na Primeira Década do Século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação,** v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013.

LOEB, S.; DYNARSKI, S.; MCFARLAND, D.; MORRIS, P.; REARDON, S.; REBER, S. **Descriptive analysis in education: A guide for researchers**. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 2017. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED573325> Acesso em 15. Dez. 2025.

LOVE, Heather. Absent Normalcy for Present Stigma: Goffman's Provocation. **Disability Studies Quarterly**, v.34, n.01, 2014.

LUCAS, Samuel R.; BYRNE, Delma. Effectively Maintained Inequality in Education: An Introduction. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 1, 2017.

LYRA, Liliana *et al.* Direito Humanitário: evolução conceitual e proteção à pessoa humana nos últimos 70 ano. In.: LYRA, Liliana *et al.* **Direitos Humanos e Vulnerabilidade e o Direito Humanitário**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

MACHADO, Lia Pinheiro. Alcance e Limites das teorias da modernização. **Adm. Emp**, v.10, n.2, 1970.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P.; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e Currículo Oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17, p.125-142, 2011.

MAGALHÃES, Janaina de Cássia; SEVERINO, Maico Roris Severino. Uma análise da institucionalização da política de cotas nas universidades federais brasileiras. CONEDU, 2017. **Anais...** CONEDU, 2017.

MAIOR, I. M. M. de L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, v.10, n.02, 2017.

MANZINI, Eduardo José. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.17, n.1, p.53-70, 2011.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.02, p.289-300, 2004.

MARTINS, José Alves; BARSAGLINI, Reni Aparecida. Aspectos da identidade na experiência da deficiência física: um olhar socioantropológico. **Interface**, v.15, n.36, p.109-21, jan./mar. 2011.

MARTINS, Carlos Benedito Campos. O legado do Departamento de Sociologia de Chicago (1920-1930) na constituição do interacionismo símbólico. **Revista Sociedade e Estado**,v. 28, n. 2, 2013.

MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

MARTINS, Felipe dos Santos; MACHADO, Danielle Carusi. Uma análise da escolha do curso superior no Brasil. **Rebep**, v.35, n.1, 2018.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GOMEZ, Andrea Jimena Viera; FERNANDEZ, Yliana Zeballos; BENETTI, Caroline da Silva. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 11, n. 18, novembro de 2017.

MARQUES, Andressa Regina; BARBOSA, Jaqueline Almeida Guimarães. A experiência da graduação por uma pessoa com deficiência: reflexões para se avançar na inclusão e acessibilidade. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 12, p. 1–16, 2022.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MCKEEVER, Matthew. Educational Inequality in Apartheid South Africa Matthew. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 1, 2023.

MEC - Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192 > Acesso em: 27/08/2025.

MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Rogerio J.; CARVALHAES, Flavio. Educational expansion, inequality and poverty reduction in Brazil: a simulation study. **Research in Social Stratification and Mobility**, v.66, 2020.

MEIRELLES, Mariana Barros; LIMA, Clovis Ricardo Montenegro. A Dinâmica Discursiva da Validação das Cotas Raciais no BrasIL: Uma análise habermasiana. In.: Clóvis Ricardo Montenegro de Lima. — **Habermas, discurso e organizações**, v. 8. Rio de Janeiro: Salute, 2025.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, v.20, n.03, p.635-655, 2012.

MELLO, Anahi Guedes. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, 2016.

MENDES, Talita; VENOSA, Barbara. Dispositivos de poder e processos de estigmatização: culpabilização, sofrimento e prestação de contas em narrativas sobre ser mãe de uma criança com dislexia. Veredas - **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 25, n. 1, 2021.

MEROE, Aundra Saa. Democracy, Meritocracy and the Uses of Education. **The Journal of Negro Education**, v. 83, n. 4, 485-498, 2014.

MILLER, Carol T. Social Psychological Perspectives on Coping with Stressors Related to Stigma. In: LEVIN, Shana; LAAR, Colette Van. **Stigma and Group Inequality:** social psychological perspectives. Taylor & Francis e-Library, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.03, p.621-626, 2012.

MOLERO, Fernando; SILVÁN-FERRERO, Prado; GARCÍA-AEL, Cristina; FERNÁNDEZ, Itziar. La Relación entre la Discriminación Percibida y el Balance Afectivo em Personas com Discapacidad Física: el papel mediador del Dominio del Entorno. **Acta Colombiana de Psicología**, v.16, n.01, p.35-42, 2013.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, v.54, n.02, pp. 389 -430, 2011.

MORAES, Maria do Rosario Queiroz; SOUZA, Dalmir Pacheco. O Idoso e a Deficiência: uma análise da situação sócio-afetiva e educacional dos alunos com deficiência intelectual em fase de envelhecimento. **Igapó**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2022. Disponível em: https://igapo.ifam.edu.br/index.php/igapo/article/view/29. Acesso em: 10 set. 2025.

MORETTO, Cleide Fátima. Ensino Superior, Escolha e Racionalidade: os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo. (**Tese**). Doutorado em Economia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

MORIN, Edgar. **O método**. Mira-Sintra : Publicações Europa-América, 1977.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B; HARRISON, K. M. P. O Surdo na História: Da antiguidade ao século XXI. In: LOPES FILHO, O. (Ed.). **Novo Tratado de Fonoaudiologia**. Barueri: Editora Manole, 2013.

MURTA, M. A.; FELOMENO, T. A. S.; FERNANDES, T. M. Ensino da LIBRAS como instrumento de inclusão educacional nos cursos de licenciatura: desafios, realidades e necessidades. **Pedagogia em Ação**, v.06, p.74-83, 2014.

NAPPI, Thiago Rodrigo. Os Indivíduos e as Estruturas Sociais: a perspectiva sociológica de Erving Goffman. **Revista Espaço Acadêmico**, n.142, 2013.

NEPOMUCENO, M. F.; CARVALHO-FREITAS, M. N. Estereótipos de pessoas com deficiência: competência versus cordialidade na questão das cotas. **Interação em Psicologia**, v.25, n.01, 2021.

NIZET, Jean; RIGAUX, Natalie. **A Sociologia de Erving Goffman**. Petrópolis: Vozes, 2016. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação Contemporânea. **Paidéia**, v.17, n.28, p.61-78, 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. O Capital Cultural e a Produção das Desigualdades Escolares Contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, v.51, 2021.

NUSSBAUM, Martha. Capacidades e Justiça Social. In: DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; BARROS, Lívia (Orgs.). **Deficiência e Igualdade.** Brasília: Editora UnB, 2010, p.21-42.

OLIVER, M.; SAPEY, B. **Social Work with disabled people**. New York: PALGRAVE, 1999.
OMOTE, Sadao. Estigma no Tempo da Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.10, n.03, p.287-308, 2004.

OSTIGUY, B. J. The Inherent Value of Disability in Higher Education. **Social Inclusion**, v.06, n.04, p.241–243, 2018.

PAGAIME, Adriana. Estudantes com deficiência e as cotas do Sisu: critérios de elegibilidade para ingresso nas universidades federais. **Tese** (Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

PAGAIME, Adriana; PRIETO, Rosângela Gavioli. Pessoas com deficiência e as cotas do Sisu: Mapeamento dos critérios de elegibilidade. **Cadernos de Pesquisa**, v.54, 2024.

PAGLIARINI, A. C.; FIORI, C. A. A pessoa com deficiência na lei brasileira: estudo sobre estigmatização. **Revista Jurídica UNIGRAN**, v.20, n.39, 2018.

PARKER, Richard. Interseções entre Estigma, Preconceito e Discriminação na Saúde Pública Mundial. In: MONTEIRO, Simone; VILLELA, Wilza. **Estigma e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013. p.25-43.

PASSOS, A. A.; TEIXEIRA-MACHADO, Lavinia . The interlacement of expressive body movement of people with disabilities in school environment. **Research, Society and Development**, v.10, 2021.

PELUSO, Leonardo. Diversidad, discapacidad, minoridad y disidencia: entre la ideología de la normalidad y las luchas por el reconocimiento. In: JANOARIO, Ricardo; PELUSO, Leonardo (Orgs.). **Diferencia y Reconocimiento:** Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidade. Montevideo: Universidad de la Republica Uruguay, 2020. p.61-92.

PEREIRA DA CONCEIÇÃO, Eduardo da Conceição; SOUSA, Alice Barroso; SOUZA, Adriano Lopes; DE MORAIS, Milena Pedro. Narrativa autobiográfica de um graduando surdo do curso de educação física: reflexões sobre a formação para a docência na perspectiva inclusiva. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 26, n. 2, 2025.

PEREIRA, Orcione Aparecida Vieira. Desigualdades de oportunidades educacionais: perspectivas teóricas contemporâneas. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 6, p. 9-27, 2016.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019. 159 p.

PIMENTA, A.J. Análise da Decisão do Supremo Tribunal Federal na ADPF 186/DF e sua Repercussão na Lei de Cotas. **Revista Programa Conexões**, v. 3, 2018.

PINTO, Jessica Hilario; VIEIRA CANDIDO, Glaucia. Um breve estudo sobre desigualdades vivenciadas por alunos com deficiência na pandemia da COVID-19 em Damolândia-Goiás. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 51, p. 1–22, 2024.

PICANÇO, Felícia. Juventude por cor e renda no acesso ao Ensino Superior: somando desvantagens, multiplicando desigualdades? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.30, n. 88, 2015.

PICANÇO, Felícia; MORAIS, Juliana. Estudos sobre estratificação educacional: síntese dos principais argumentos e desdobramentos. **Educ. Soc**., v. 37, n. 135, p.391-406, 2016.

PIOTTO, Débora C.; NOGUEIRA, Maria Alice. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educ. Pesquisa**, v. 47, 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lúcia Pereira. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, v.33, n. especial 3, p.87-106, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais

da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.03, 2017.

PUPPIN, Andrea Brandão. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.80, n.195, p.244-261, 1999.

RABELO, Rachel. Dupla excepcionalidade – O Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades ou Superdotação. **Revista Sala de Recursos**, jan-jun, 2024. Disponível em: <http://www.saladerecursos.com.br>. Acesso: out./2025.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. **Educar em Revista**, n.53, p.187-199, 2014.

REIS, Sheila Cristina Gomes dos. Os Pressupostos Funcionalistas da Teoria da Modernização. **Habitus**, v.14, n.1, p.07-28, 2016.

REIS, Joab Grana; ARAÚJO, Suéllen Melo; GLAT, Rosana. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. **Revista Educação Especial**, v.32, 2019.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil**. Bauru: Edusc, 2007.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Classe, Raça e Mobilidade Social no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, v. 49, n. 4, 2006.

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo Marschaner Alves. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta. **Trajetórias das Desigualdades:** como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: UNESP, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: companhia das letras, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 40-52.

RIBEIRO, A. F. M.; VIEIRA, A. M. D. P. O ingresso de mulheres nas universidades no Brasil (1940-1980). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, 2023.

RIGOTTO, Raquel Maria. As Técnicas de Relatos Orais e o Estudo das Representações Sociais em Saúde. **Ciência e Saúde** Coletiva, v.03, n.01, p.116-130, 1998.

RÍOS, Alexander Yarza de los; ANGELINO, Alfonsina; FERRANTE, Carolina, ALMEIDA, María Eugenia; PASSADA, María Noel Míguez. Ideología de la Normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina. In: RÍOS, Alexander Yarza de los; SOSA, Laura Mercedes; RAMÍREZ, Berenice Pérez. **Estudios Críticos em Discapacidad**: una polifonía desde América Latina. Buenos Aires: Clacso, 2019. p.21-44.

ROCHA, B. S.; LIMA, P. P. C. Inclusão: Desmitificando o Sentido. In: JOCA, T. T.; MUNGUBA, M. C.; CARVALHO, D. R.; ALMEIDA, N. S.; SILVA, E. C. F. (Orgs.). **Nuances da Inclusão no Ensino Superior**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

RODRIGUES, Leonardo. Estratificação Horizontal do Ensino Superior Brasileiro e as Profissões Imperiais: Os Concluintes de Medicina, Engenharia e Direito entre 2009 e 2017. **Dados**, v. 67, n.1, 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro Feitosa. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, v.31, p.419-437, 2008.

ROSARIO, Luiz Gustavo Borges do. Ações Afirmativas e Relações Raciais no Ensino Superior: Acesso, Permanência e Experiências. **Revista Diversidade e Educação**, v. 13, n. 1, p. 912-926, 2025.

ROSATO, A.; ZUTTIÓN, B.; PRIOLO, M.; ALMEIDA, M. E.; VALLEJOS, I.; SPADILLERO, A.; KIPPEN, E.; SÁNCHEZ, C.; ANGELINO, A.; ANGELINO, C. El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. **Ciencia, Docencia y Tecnología,** n.39, p.87-105, 2009.

ROSSETO, Elisabeth; RUFATO, Fabricio Duim; THEODORO, Débora Luana Crestani. **Processos Humanizadores no Ensino Superior: um olhar inclusivo sobre a saúde mental e a pessoa com deficiência**. Educere et Educare, v.17, n.43, p.536–556, 2022.

ROTHEN, J. C. Universidade de Elite ou para todos? **Revista HISTEDBR On-line**, n.37, p.109-122, 2010.

RUßMANN, Mareike; NETZ, Nicolai; LÖRZ, Markus. Dropout intent of students with disabilities. **Higher Education**, n. 88, 2024.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes:** Mito e Realidade. São Paulo: Vozes, 1976.

SAJJAD, Washim. Exploring Disability as na Epistemic Inquiry: a critical perspective. **The Criterion:** An International Journal in English, v.14, 2023.

SALATA, André Ricardo. Quem é Classe Média no Brasil? Um Estudo sobre Identidades de Classe. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, v. 58, n. 1, 2015.

SALATA, André Ricardo. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 30, n.2, 2018.

SALATA, André Ricardo. Desigualdade de resultados educacionais em meio à expansão do sistema de ensino. **CIVITAS**, n. 22, 2022.

SALATA, André Ricardo; BRINGHENTI, Taiane Fabiele da Silva; MIRANDA, Ana Carolina Homem. Origem Social e acesso ao Ensino Superior no Brasil entre 1992 e 2022. **Dados**, v. 68, n.3, 2025.

SALVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.,** vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, 2007.

SANTANA, Paulo José Conceição; SANTANA, Ivana da França Caldas. A Inclusão de Pessoas com Deficiência no Serviço Público: Avanços e Desafios. **MOITARÁ - Revista do Serviço Social da UNIGRANRIO**, *[S. l.]*, v.01, n.03, p.99–117, 2019.

SANTOS, R. A. dos. Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais. 197f, **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, Robson. Interações, poder e instituições totais: a narrativa de primo Levi e a microssociologia de Erving Goffman. **Rev. Sociol. Polít**., Curitiba, v. 17, n. 34, 2009.

SANTOS, Ana Paula de Souza; COSTA, Maria Luísa Furlan. O avanço feminino na educação superior brasileira: perspectivas de gênero, raça e classe. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.02, n.21, 2021.

SANTOS, Adelcio Machado dos; LEFFER, Danielle Martins. A Sociologia da Educação: a inclusão escolar em análise. **Lumen et Virtus**, v.16, n.44, p.234-244, 2025.

SANTOS, Wederson. Deficiência avaliada pela interação social: contribuições a partir de uma releitura de Erving Goffman. **Cahiers franco-latino-américains d'études sur le handicap**, n.01, 2023.

SANTOS, Isabela Samogim; PESSOA, Alex Sandro Gomes; GOMES, Ariane Rico; FURUKAWA, Leticia Yuki de Araújo. Processos de Resiliência em Estudantes Universitários com Deficiência. **Revista Subjetividades**, v. 21, n. 3, 2022.

SANTOS, Jamile Ferreira Lima; BRITO, Marcelo Fulgência Guedes. Educação inclusiva: modelo prático de peixe para alunos com deficiência visual no ensino de ciências e biologia. **Revista Ciências e Ideias**, v. 10, n. 3, 2019.

SANTOS, M. C., JURDI, A. P. S., MORETTI, M. F. B. Núcleo de acessibilidade: algumas reflexões sobre os avanços e desafios da inclusão no ensino superior. In

Martins & P. Bordón (Coords.), **Políticas inclusivas de educación superior** (pp. 33-49). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2022.

SANTOS, Adelcio Machado dos; LEFFER, Danielle Martins. A Sociologia da Educação: A Inclusão Escolar em Análise. **Lumen et Virtus**, v.16, n.44, p.234-244, 2025.

SANTOS, Hermílio; OLIVEIRA, Patricia; SUSIN, Priscila. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira: Revisão e perspectivas. **Civitas Revista de Ciências Sociais,** v.14, n.02, p.359-382, 2014.

SANTOS, Silvana; PEQUENO, Anne Aluska da Silva; GALVÃO, Cláudia Regina Cabral; PESSOA, André Luiz Santos; ALMEIDA, Ednno dos Santos; PEREIRA, Josecleide Calixto; MEDEIROS, Jovany Luiz Alves de; KOK, Fernando Kok. As causas da deficiência física em municípios do nordeste brasileiro e estimativa de custos de serviços especializados. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.19, n. 2, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, p.10-16, 2009.

SCHWEIK, Susan. In Defense of Stigma, or at least its Adaptations. ***Disability Studies Quarterly**, v.*34, n.01, 2014.

SEN, Amartya. **The Idea of Justice**. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2009.

SHAKESPEARE, Tom; WATSON, Nicholas. Defending the Social Model. **Disability & Society**, v.12, n.02, p.293-300, 1997.

SHIKIDA, Aparecida Maciel da Silva. **Informação, História e Memória: a constituição social da informação em relatos orais**. Belo Horizonte, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – UFMG, 2005.

SILVA, A. G.; PESSANHA, J. S.; COSTA, M. B. Políticas Públicas de Acesso e Permanência no Ensino Superior Público Brasileiro: o caso da UFRJ. **Movimento-Revista de Educação**, v.05, n.09, p.220-244, 2018.

SILVA, Alexandre Barbosa; SILVA, Denner Pereira; MERQUIDES, Rahiza Karaziaki. A efetivação da pessoa com deficiência como agente econômico por meio das startups de Tecnologia Assistiva. **R. Themis**, v. 20, n. 1, p.19-38, 2022.

SILVA, Bruna Caroline Moreira; XAVIER, Wescley Silva; CALBINO, Daniel. Política de Cotas e Meritocracia: Uma Análise da Percepção de Professores Universitários. **DADOS**, v.65, n.01, 2022.

SILVA, José Augusto Medeiros. AMORIM, Wellington Lima. Estudo de Caso: O pensamento sociológico de Max Weber e a Educação. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v.06, n.01, p.100-110, 2012.

SILVA, Alexandre. **Meritocracia, Educação e Matemática: um estudo relacional**. Campinas, 2013. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, 2013.

SILVA, Milleny Santos; JOAQUIM, Nathalia de Fátima; SOUZA, Mariana Barbosa. Dificuldades de permanência de pessoas com deficiência no ensino superior. **Revista Contrapontos**, v. 25, n. 1, 2025.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, v.43, p.423-445, 2000.

SILVA, José. Estigma, Preconceito e Escolarização da Criança com Deficiência: Percepções e Expectativas Familiares. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2016.

SILVA, F. C.; ASSIS, L. B. de. O processo de implementação da Lei de Cotas em uma universidade mineira: Uma análise a partir da teoria institucional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, p. 174, 2022.

SILVA, Antônio Soares Júnior Da; SANTOS, Everton Rodrigo; FERREIRA, António Gomes; GRABOWSKI, Gabriel. Políticas de inclusão da Pessoa com Deficiência no Instituto Federal do Paraná Silva Filho. **Revista Estudos Interdisciplinares**, v. 5, n7. 2023.

SIMÕES, Luís; PEREIRA, Marcelino; OLIVEIRA, Guiomar. Síndrome de Asperger e Sobredotação Intelectual: análise diferencial. **Revista Sobredotação**, v. 13, p. 136-137, 2013.

SIPRIAMO, Jailson Araújo; ZAQUEU, Lívia da Conceição Costa. A dupla excepcionalidade altas habilidades/superdotação associada ao transtorno do espectro autista: compreendendo as especificidades. **Conjecturas**, v. 22, n. 1, 2022.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de Acessibilidade para a Inclusão de Pessoas com Deficiências no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16, n.01, p.127-136, 2010.

SOARES, Marcia Torres Neri; ARAÚJO, José Reinaldo. Demonização e sobrenaturalidade: influências religiosas na/para concepção de deficiência. **Caminhos**, v.19, n.3, 2021.

SOARES, Larissa de Sousa; OLIVEIRA, Geane Silva. Síndrome de Asperger: manifestações clínicas e sua relação com a dupla-excepcionalidade. **Revista Interdisciplinar em Saúde**, v. 7, p. 551-562, 2021.

SOUSA, N. A. **Desafios à inclusão de pessoas com deficiência:** aspectos da trajetória escolar de crianças com lesão medular por mielomeningocele. Dissertação – (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, 2009.

SOUSA, Jhully Luiza Silva; MASSETTE, Palloma. Hoje Eu tô do jeito que o CAPS não gosta: Cultura, Estigma e os Desafios da Desinstitucionalização da Saúde Mental. **Práxis em Saúde**, v. 2, n. 1, p. 01–17, 2025.

SOUZA, Maria Aparecida Barrem. O Impacto da Escolaridade sobre a Mobilidade Social e o Acesso ao Mercado de Trabalho das Pessoas Negras. (**Monografia**). Economia da Universidade Estadual de Campinas, 2022.

SOUZA, Sandra Duarte de. Educação, Trabalho e Socialização de Gênero: quando ser mulher pesa mais na balança da desigualdade social. **Educação e Linguagem**. n.18, p.170-185, 2008.

SOUZA, Elias Souza dos, *et al.* **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

STROMQUIST, Nelly. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.85, n.209-211, 2004.

TAVARES, A. S.; RODRIGUES, J. M. C. Das leis inclusivas às práticas sociais no âmbito de uma sociedade para todos. Revista on line de Política e Gestão Educacional. **Araraquara**, v.24, n. 3, p. 1474-1483, set./dez. 2020.

THOMAS, Carol. How is disability understood? An axamination of sociological approaches. **Disability & Society**, v.19, n.06, 2004.

THOMSEN, Jens Peter. Maintaining Inequality Effectively? Access to Higher Education Programmes in a Universalist Welfare State in Periods of Educational Expansion 1984–2010. **European Sociological Review**, v. 31, n., 2015.

THOMSON, Rosemarie Garland. Feminism and Disability. **Feminist Studies**, v. 20, n. 3, 1994.

TITCHKOSKY, Tanya. Stigma Management. **Disability Studies Quarterly**, v.34, n.01, 2014.

TRAMMELL, Jack. Postsecondary Students and Disability Stigma: Development of the Postsecondary Student Survey of Disability-Related Stigma (PSSDS). **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v.22, n.02, p106-116, 2009.

TREIMAN, Donald J. Industrialization and Social Stratification. **Sociological Inquiry**, v.40, 1977.

TREIMAN, Donald J. Industrialization and Social Stratification, in E. O. Laumann, **Social Stratification: Research and Theory for the 1970s**. Indianapolis, Bobbs-Merrill, pp. 207-234. 1970.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UFMG. **Política de Permanência de Estudantes na UFMG**. Belo Horizonte, nov. 2022. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prae/wp-

content/uploads/2023/08/POLITICA-DE-PERMANENCIA-DE-ESTUDANTES-NA-UFMG-aprovado.pdf>. (Acesso em: 02/08/2025).

UFMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028**. Belo Horizonte, 2024. Disponível em <https://ufmg.br/a-universidade/gestao/plano-de-desenvolvimento-institucional> (Acesso em: 02/08/2025).

UFMG. **Apresentação**. Belo Horizonte, 2025. Disponível em < https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao> (Acesso em: 02/08/2025).

UFMG. **O NAI**. Belo Horizonte, 2025. Disponível em: < https://www.ufmg.br/nai/o-nai/> (Acesso em: 02/08/2025).

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. **Projetos PIPA**. 2025. Disponível em <https://www.ufmg.br/nai/projetos-pipa/> Acesso em 10 dez. 2025.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade:** Fundamentos da Sociologia Compreensiva. São Paulo: Editora UnB, 2004*a*.
WEBER, Max. **A ética protestante e "espírito" do capitalismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

VALE, Carina Aparecida; Carvalho-Freitas, Maria Nivalda. Influências de ações docentes na trajetória de estudantes universitários com diferença funcional. **Educação**, v. 47, 2022.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social. In.: VALLE, Ione Ribeiro; HAMDAN, Juliana Cesário; DAROS, Maria das Dores (orgs). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**, v.22, n.1, p. 179-206, 2009.

VAN PETTEN, A. M. N. *et al.* Cotas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino: desafios e perspectivas para a acessibilidade e inclusão na UFMG. In: III Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior – CIM. **Anais Eletrônicos**. Belo Horizonte: 2017. Disponível em: <https://congressos.ufmg.br/index.php/congressogiz/CIM/schedConf/presentations>. (Acesso em: 02/08/2025).

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: "Profissões Imperiais" no Brasil. **Estudos de Sociologia**, v.15, n.28, p.107-124, 2010.

VINNUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Tematicas**, v.22, n.44, p.203-220, 2014.

YANAGA, T. W; COIMBRA, R. M. A influência das ações de inclusão nos processos de resiliência de alunos da Educação Especial.**Revista Educação Especial**,32, 1-34, 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa:** do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

WG, WASHINGTON GROUP. **Washington Group on Disability Statistics: Uma Introdução ao Conjuntos de Perguntas do Washington Group sobre Estatísticas de Incapacidade, 2020**. Disponível em <https://www.washingtongroup-disability.com/fileadmin/uploads/wg/The_Washington_Group_Primer_-_Portuguese.pdf> Acesso em 13 jul. 2025.

WOLANIN, Thomas R.; STEELE, Patricia. **Higher Education Opportunities for Students with Disabilities: A Primer for Policymakers**. Washington: The Institute for Higher Education Policy, 2004.

ZILIOTTO, Denise Macedo. As políticas de acesso à educação superior e o contexto dos alunos deslocados. **Educar em Revista**, v. 41, e93036, 2025.

ZOTESSO, M. C. Desafios de universitários autistas: Da inclusão e adaptação ao adoecimento no ensino superior uma revisão de literatura. **Cuadernos de Educación y Desarrollo,** v. 17, n. 10, 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Estudo: CULTURA ESTIGMATIZANTE E ENSINO SUPERIOR: um estudo a partir das trajetórias acadêmicas de alunos com deficiência de uma instituição federal de ensino

Pesquisador Responsável: Fernanda Costa Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidad@ a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que você não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é "Compreender a percepção de discentescom deficiência de uma instituição superior quanto à experiência vivenciada ou não de uma cultura estigmatizante no ambiente universitário". Se você aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: entrevista semi estruturada, com relatos sobre as questões da sua vivência escolar.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são: 1.Cansaço e desconforto, entendidos como risco de grau mínimo, que será minimizado por meio de uma negociação para que a entrevista sejam realizada no melhor dia e horário, respeitando o tempo máximo de duração de 1 hora e meia; 2. Possibilidade de constrangimento ao responder alguma questão, entendida como risco de grau mínimo, que será minimizado pela possibilidade do entrevistado não responder questões que não queira, bem como possa desistir da participação, sem prejuízo de qualquer natureza.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são: possibilidade de rememorar fatos importantes, rever e reorganizar acontecimentos, podendo vir a ocorrer reflexões que enriquecerão a sua percepção. De forma coletiva, sob o aspecto social, os benefícios consistem na ampliação da base de conhecimento sobre a temática proposta.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso você decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e você não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos, porém, poderá receber por despesas decorrentes de sua participação [ex.: despesas de transporte e alimentação].

Caso ocorra algum problema ou dano com você, resultante de sua participação na pesquisa, você receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexo causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Sociologia e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido a você, o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação

Caso você tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Fernanda Costa, pelo telefone 31.984023194 ou pelo e-mail fernanda.corrs@gmail.com ou com o CEP/UFMG –
CEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. *Campus* Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: "CULTURA ESTIGMATIZANTE E ENSINO SUPERIOR: um estudo a partir das trajetórias acadêmicas de alunos com deficiência de uma instituição federal de ensino".

_____ Nome do participante ou responsável _____ Assinatura do participante ou responsável	Data: _____/_____/_____

Eu, Fernanda Costa Silva, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

_____ Assinatura e carimbo do Pesquisador	Data: _____/_____/_____

APÊNDICE B – Termo De Ciência de Gravação

TERMO DE CIÊNCIA DE GRAVAÇÃO

O infra assinado, participante da pesquisa intitulada “CULTURA ESTIGMATIZANTE E ENSINO SUPERIOR: um estudo a partir das trajetórias acadêmicas de alunos com deficiência de uma instituição federal de ensino” depois de compreender os objetivos e métodos da pesquisa, entender seus riscos e benefícios por meio dos esclarecimentos prestados e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), declara estar ciente de que, nos termos do TCLE, a entrevista a ser realizada será gravada para efeito de registro com vistas à transcrição posterior da mesma. Assim, AUTORIZA, por meio deste termo, a pesquisadora Fernanda Costa Silva a realizar a gravação da entrevista sem custos financeiros de qualquer natureza. O presente termo garante o compromisso da pesquisadora em: (i) disponibilizar a transcrição da entrevista ao entrevistado; (ii) utilizar os dados coletados exclusivamente para a geração de conhecimento na pesquisa de mestrado e publicações dela decorrentes em periódicos científicos e congressos; (iii) não revelar a identificação do entrevistado em nenhuma das publicações da pesquisa; (iv) guardar em segurança o material; (v) garantir a liberdade de desistência de participação na pesquisa, pelo entrevistado, a qualquer momento e, nesse caso, o entrevistado poderá solicitar a posse ou a eliminação da gravação.

Belo Horizonte, / /

Assinatura do participante

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista

Título da pesquisa: CULTURA ESTIGMATIZANTE E ENSINO SUPERIOR: um estudo a partir das trajetórias acadêmicas de alunos com deficiência de uma instituição federal de ensino

DADOS GERAIS:
Entrevista Nº_____ Data:__/___/___ Início: _____ Término: _____

Bom dia/Boa tarde! Antes de começarmos, quero expor aqui algumas informações da pesquisa, quais sejam: i. Dizer que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG; ii. ler os termos do TCLE iii. solicitar o seu consentimento; iv. Outros aspectos pertinentes avaliados no momento (se necessário).

1 – Inicialmente, gostaria que você relatasse um pouco sobre a sua vida pessoal: sua idade, onde mora, se mora sozinho ou com alguém, se está trabalhando atualmente e qual o seu curso de graduação.

2 – Gostaria que você relatasse sobre o seu percurso e experiência no ensino superior: por que/como escolheu o curso que está fazendo ou fez; dizer como está sendo ou foi o convívio com colegas, professores e comunidade em geral; relatar os pontos positivos e negativos que encontrou ou tem encontrado em sua trajetória acadêmica; qual ou quais principais problemas enfrentou ou tem enfrentando em sua jornada; dizer se há algum ou alguns fatores que dificultam/dificultaram ou facilitam/facilitaram sua permanência até a conclusão do curso; dizer sobre o envolvimento da sua família na sua experiência.

3 – Agora, gostaria que você relatasse a sua trajetória e experiência no ensino fundamental e médio, fazendo uma relação com sua vivência no contexto do ensino superior: se foi diferente, o que mudou, o que permaneceu igual com relação às interações com pares, professores, entre outros sujeitos, os problemas encontrados, os pontos positivos e negativos dessa vivência, o envolvimento familiar em sua vida escolar, entre outras experiências.

APÊNDICE D – Ambientes externos do *Campus* Saúde da UFMG, comparação entre os anos 2019 e 2025.

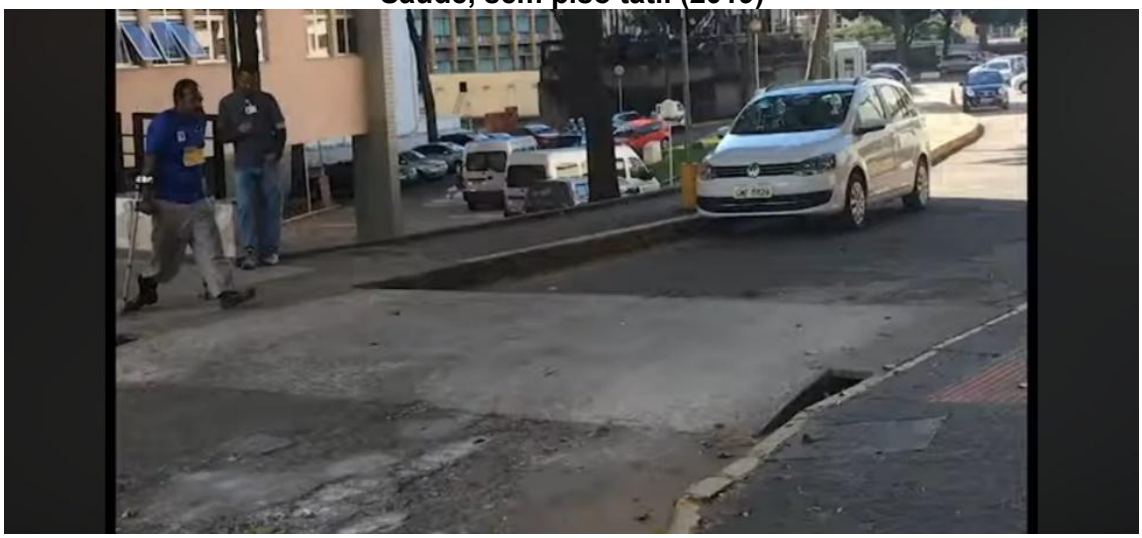
Foto 1 - Acesso ao Diretório Acadêmico da Escola de Enfermagem, sem acessibilidade (2019)

Fonte: Mapa de risco Acessibilidade no *Campus* Saúde (2019). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IXBQ9GZIS0w

Foto 2 - Acesso ao Diretório Acadêmico da Escola de Enfermagem, sem acessibilidade(2025)

Fonte: Arquivo Pessoal

Foto 3 - Passarela elevada entre a Escola de Enfermagem e o acesso ao RU Campus Saúde, sem piso tátil (2019)



Fonte: Mapa de risco Acessibilidade no *Campus* Saúde (2019). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IXBQ9GZIS0w

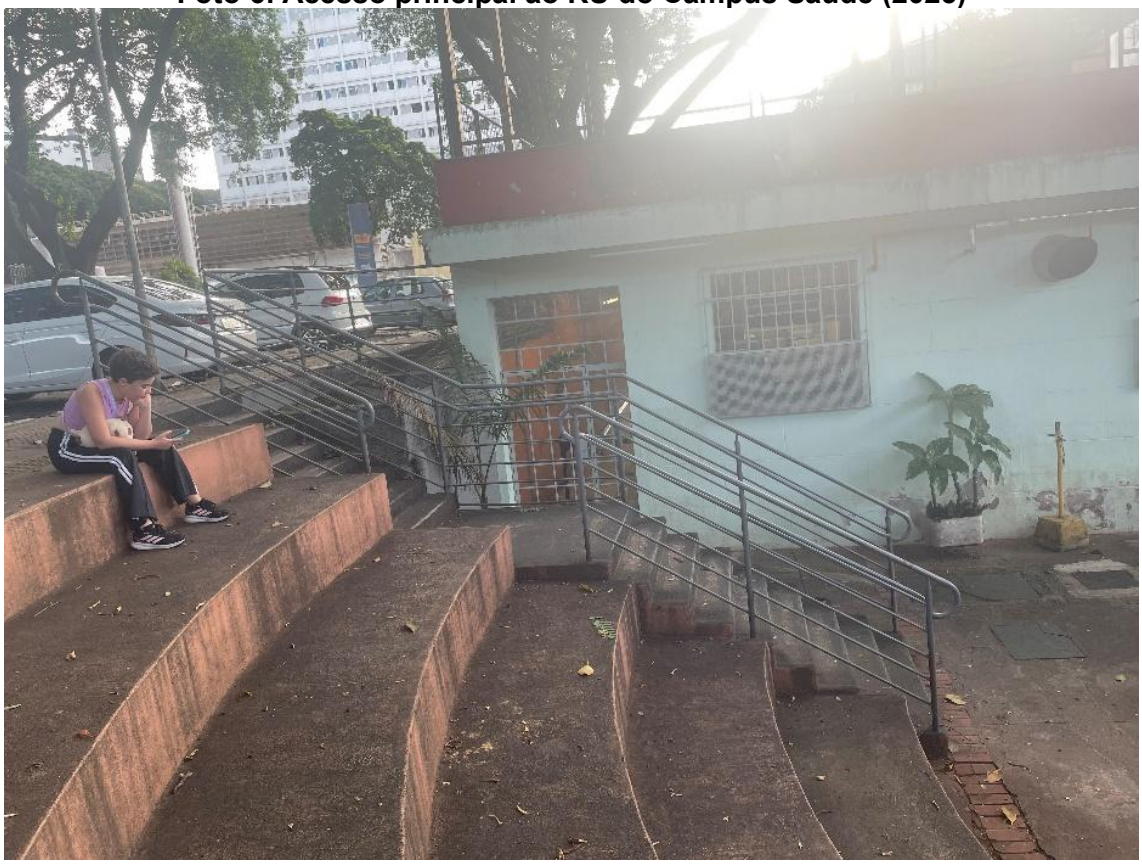
Foto 4: Passarela elevada entre a Escola de Enfermagem e o acesso ao RU Campus Saúde, sem piso tátil (2025)

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 5: Acesso principal ao RU Campus Saúde (2019)

Fonte: Mapa de risco Acessibilidade no *Campus* Saúde (2019). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IXBQ9GZIS0w

Foto 6: Acesso principal ao RU do Campus Saúde (2025)



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 7: Acesso secundário ao RU Campus Saúde (2019)

Fonte: Mapa de risco Acessibilidade no *Campus* Saúde (2019). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IXBQ9GZIS0w

Foto 8: Acesso secundário ao RU Campus Saúde (2025)

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 9: Vaga reservada para PcD no estacionamento do Campus Saúde, sem rampa para cadeira de rodas (2019).

Fonte: Mapa de risco Acessibilidade no *Campus* Saúde (2019). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IXBQ9GZIS0w

Foto 10: Vaga reservada para PcD no estacionamento do Campus Saúde, sem rampa para cadeira de rodas (2025)

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 11: Entrada do RU Campus Saúde, com obstáculos (2019)

Fonte: Mapa de risco Acessibilidade no *Campus* Saúde (2019). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IXBQ9GZIS0w

Foto 12: Entrada do RU Campus Saúde, com obstáculos (2025)

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 13: Um dos acessos à Faculdade de Medicina, rampa íngreme (2019)

Fonte: Mapa de risco Acessibilidade no *Campus* Saúde (2019). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IXBQ9GZIS0w

Foto 14: Um dos acessos à Faculdade de Medicina, rampa íngreme (2025)

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 15: Acesso à Portaria Principal do Campus Saúde para pedestres, rampa íngreme (2019)

Fonte: Mapa de risco Acessibilidade no *Campus* Saúde (2019). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IXBQ9GZIS0w

Foto 16: Acesso à Portaria Principal dos Campus Saúde para pedestres, rampa íngreme (2025)

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 17: Circulação/estacionamento do Campus Saúde, com obstáculo (2019)

Fonte: Mapa de risco Acessibilidade no *Campus* Saúde (2019). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IXBQ9GZIS0w

Foto 18: Circulação/estacionamento do Campus Saúde, com obstáculo (2025)

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

APÊNDICE E – Ambientes externos do Campus Pampulha (2025)

Foto 19: Entrada principal e primeira rampa para atravessar a avenida Prof. Mendes Pimentel (principal avenida do campus Pampulha)

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 20: Proximidades da Reitoria e Praça de Serviços, segunda rampa disponível para atravessar a avenida Prof. Mendes Pimentel (principal avenida do campus Pampulha), distância de 700 metros da primeira rampa.

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 21: Proximidades da Reitoria, piso com desnível saliente

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 22: Proximidades da Portaria Principal, fresta na passarela

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 23: Ligação da avenida principal ao gramado e Escola de Música, com passagem descontinuada

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 24: Final da ligação da avenida principal ao gramado e Escola de Música, com passagem descontinuada

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 25: Proximidades do RU Setorial I, com passagem descontinuada

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 26: Proximidades do RU Setorial I, com passagem descontinuada

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 27: Proximidades do RU Setorial I, com desnível saliente

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

APÊNDICE F – Unidades Acadêmicas

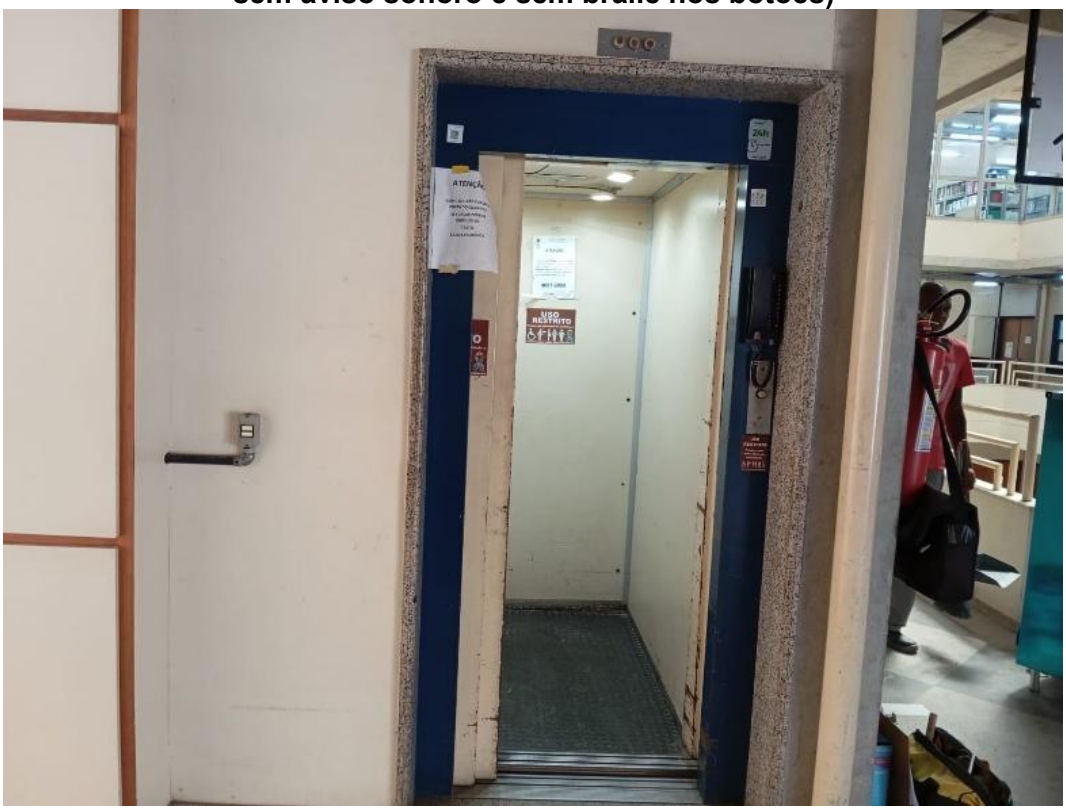
Foto 28: Entrada principal da Escola de Música, com acesso íngreme

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 29: Portaria da Escola de Música, com desnível na porta

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 30: Elevador da Escola de Música, de acessibilidade precária (entrada estreita, sem aviso sonoro e sem braile nos botões)

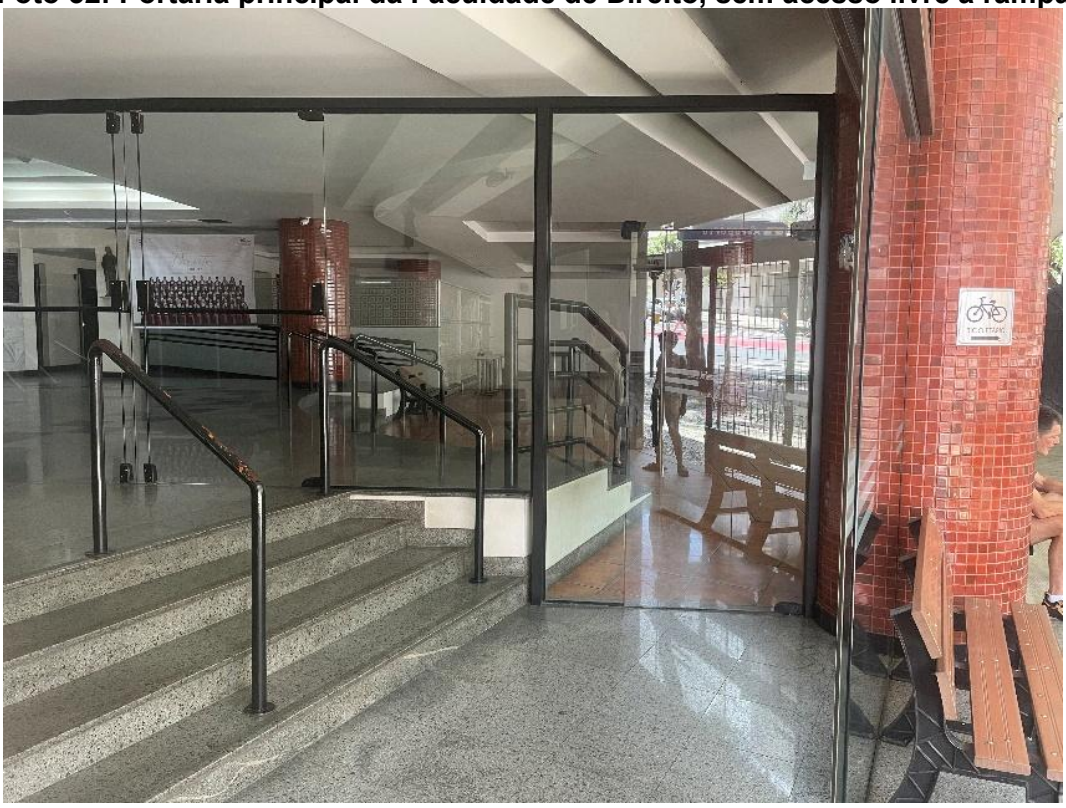


Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 31: Elevador da Escola de Música, de acessibilidade precária (parte interna)

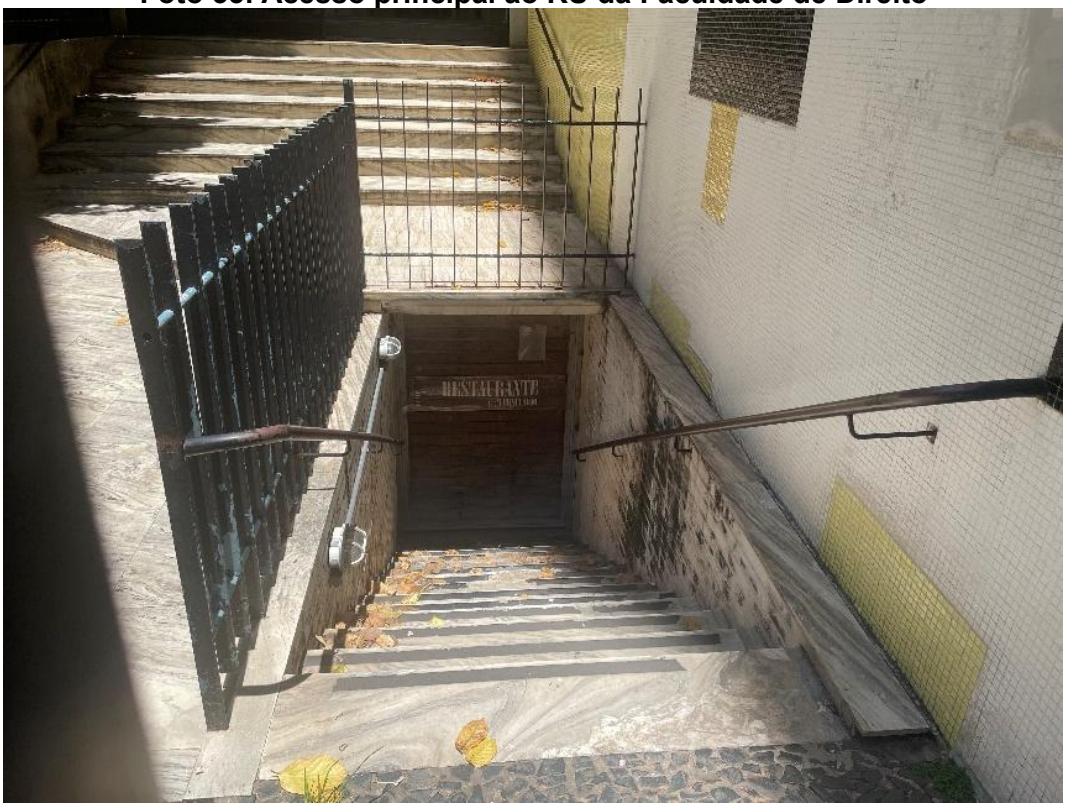
Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 32: Portaria principal da Faculdade de Direito, sem acesso livre à rampa



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 33: Acesso principal ao RU da Faculdade de Direito



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Foto 34: Elevador de acesso ao RU da Faculdade de Direito, com acessibilidade limitada (sem abertura automática de porta, sem aviso sonoro)

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

ANEXOS

ANEXO A - Orientações para atendimento de Pessoas com Deficiência em Unidades Acadêmicas e Administrativas da Universidade Federal de Minas Gerais

95 anos UFMG 1927 . 2022

NAI
NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE
E INCLUSÃO

Belo Horizonte, 17 de outubro de 2022.

Of. Circular/NAI/Nº 003/2022

Às Unidades Acadêmicas,
Servidores docentes e TAE da UFMG

Assunto: Orientações para atendimento de Pessoas com Deficiência em Unidades Acadêmicas e Administrativas da Universidade Federal de Minas Gerais

Apresentação

Serão apresentadas aqui algumas sugestões visando ao melhor atendimento possível de PcD e seus acompanhantes em unidades acadêmicas e órgãos administrativos da UFMG. Deixamos claro, desde já, que estas sugestões não excluem outras que já existam ou que porventura sejam criadas.

Inicialmente, este documento foi pensado para orientar os cuidados com as Pessoas com Deficiência (PcD) durante o período da quarentena motivada pela pandemia do COVID-19. Ao longo da sua elaboração evidenciou-se que poderia ser útil também no cotidiano da vida acadêmica e de trabalho. Lembramos que, além das orientações a seguir, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG oferece acompanhamento para o planejamento e implementação de adaptações razoáveis individualizadas, visando a permanência e participação efetiva de estudantes e servidores com deficiência na instituição.

1 - Introdução

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) é um Órgão Assessor vinculado à Reitoria da Universidade Federal de Minas Gerais (Portaria UFMG nº 015, de 27 de fevereiro de 2015), criado em 2015, nos termos previstos no Decreto nº 7.611/2011, do MEC. Tem como responsabilidade a proposição, organização, coordenação e execução de ações para assegurar e garantir as condições de acessibilidade necessárias ao ingresso, à permanência, à plena participação e à autonomia das pessoas com deficiência no âmbito da UFMG, maximizando seu desenvolvimento acadêmico, profissional e social. Além disso, busca fomentar a produção e divulgação do conhecimento acerca das deficiências e suas especificidades e contribuir para o processo de inclusão na Universidade.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - 31270-901 - Belo Horizonte / MG
Prédio CAD 1, sala 213 - 31 3409-3927 - nai@ufmg.br

De acordo com a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira da Inclusão (LBI) – Considera-se deficiência a situação vivida por pessoas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. As barreiras, que podem ser atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas e programáticas, limitam ou impedem a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

As pessoas com deficiência não devem ser preteridas com base nos impedimentos das funções ou estruturas dos seus corpos, sob pena de violação dos princípios da dignidade humana, da igualdade de oportunidades, da não discriminação e do respeito e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana.

Isto posto, as contribuições listadas neste documento têm como base, além dos protocolos internacionais de saúde, as normativas constitucionais e infraconstitucionais vigentes no Brasil, a saber:

- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015: Art. 9º, Art. 11. , Art. 18., Art. 20., Art. 21., Art. 22., Art. 24 ;
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada com valor de norma constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186/08 e promulgada pelo Decreto Executivo nº 6.949/09;
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA);

2 - Orientações para atendimento às pessoas com deficiência

As orientações a seguir estão listadas de acordo com as especificidades das pessoas com deficiência visual, auditiva/surdez, intelectual, TEA e com mobilidade reduzida.

2.1. Pessoas com deficiência visual - PcDV

- A condução da pessoa pelos espaços físicos poderá ser realizada por meio de apoio nos ombros do condutor, no caso de guiá-lo andando (a pandemia do COVID-19 acentuou a contraindicação do uso do cotovelo para estes fins);

- Avisar ao cego sobre potenciais mobiliários e objetos que estejam no trajeto a ser percorrido e que possam colocá-lo em risco;
- Indicar onde se localizam os itens e acessórios de higiene pessoal do ambiente;
- Todo procedimento deverá ser comunicado, na medida em que for executado, para que seja garantida a ciência do que está sendo feito e também o respeito a sua autonomia de decisão;
- A comunicação com a pessoa deverá ser realizada de forma que ela saiba como requisitar ajuda.

2.2. Pessoas com Mobilidade Reduzida - PcMR

- Esteja atento às necessidades da PcMR, como ir ao banheiro, entre outros;
- Certifique de que o banheiro próximo é acessível;
- Certifique-se de que o local indicado para a pessoa permanecer permita seu deslocamento com autonomia;
- Assegure-se dos cuidados de biossegurança para que a pessoa possa fazer a transferência para o assento, sofá, sanitário com segurança, de forma autônoma ou com apoio de terceiros, se assim for indicado pela pessoa ou acompanhante;
- Disponibilizar acessórios de higiene pessoal ao seu alcance, quando se fizer necessário.

2.3. Pessoas com surdez e deficiência auditiva

- A comunicação deverá ser feita em Libras ou intermediada por um profissional intérprete de Libras.
- No caso da pessoa surda não ser usuária de Libras, outras formas de comunicação deverão ser disponibilizadas, como por exemplo:

  a. Escrita em papel ou por meio digital (*tablet, WhatsApp*, etc.);

  b. Leitura labial:

  b.1 No caso da necessidade do uso da máscara, utilize algum modelo que tenha a região dos lábios transparente para permitir a visualização do gesto articulatório e leitura labial.

  c. Uso de tecnologias assistivas que facilitem a comunicação.

2.4. Pessoas com deficiência Intelectual

- Dê uma informação de cada vez e utilize linguagem simples caso ela necessite de explicações, mesmo que pareça repetitivo;
- Certifique-se do grau de compreensão das informações prestadas perguntando se a pessoa compreendeu e solicite, se necessário, que reconte o que foi explicado;
- Caso a pessoa ainda apresente alguma dificuldade, procure alguma outra forma de lhe dar tal informação.

2.5. Pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

- Certifique-se do grau de compreensão das informações prestadas perguntando se a pessoa compreendeu e deixando claro que pode perguntar se não estiver entendendo;
- Trate a pessoa com TEA conforme sua idade cronológica;
- Utilize linguagem simples caso ele necessite de explicações, não usando metáforas ou figuras de linguagem;
- Dê uma informação de cada vez, pois a pessoa pode não processar mais de uma informação ao mesmo tempo;

  a. Se for o caso, tente excluir ou minimizar possíveis fatores de estresse, repassando informações de forma a proporcionar tranquilidade;

  b. Se for o caso, procure identificar e, na medida do possível, suprimir fatores relacionados à hipersensibilidade a estímulos ambientais, como luz, cheiro, barulhos, texturas, toque, etc.;

  c. Balanços de membros do corpo, barulhos repetitivos, desde que não estejam trazendo prejuízos à si ou à outrem, devem ser permitidos, porque poderão ser formas da pessoa se organizar e se manter atenta e calma.

  d. Desenvolva, em conjunto com a pessoa, estratégias de rotina de trabalho que maximizem suas potencialidades e habilidades.

3 - Recomendações gerais

- Garantir a toda pessoa com deficiência atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas, impedindo qualquer espécie de discriminação em virtude de sua deficiência. (Lei nº 13.146/, de 2015, Art. 4º);

- Promover as condições adequadas de trabalho visando à proteção das PcD, promovendo sua participação na comunidade em segurança e em condições equivalentes aos demais cidadãos;
- Desenvolver estratégias que permitam às PcD realizarem suas atividades de trabalho ou estudo em conformidade com suas necessidades, realizando as adaptações razoáveis que se fizerem necessárias;
- Promover a conscientização da comunidade por meio da divulgação das necessidades das PcD, com o objetivo de reduzir as barreiras atitudinais;
- Considerar as comorbidades que possam agravar os riscos de saúde em associação às condições de deficiência e elaborar ações que visem reduzir os impactos decorrentes;
- Desenvolver estratégias que objetivam o acesso das PcD aos recursos tecnológicos e comunicacionais, viabilizando as condições adequadas às suas atividades laborais e estudantis;
- Defender os interesses das PcD, impedindo que ocorra qualquer violação de seus direitos previstos em lei.

4 - Referências:

1. BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

2. BRASIL. Decreto Legislativo nº 186/08, aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm#:~:text=DLG%2D186%2D2008&text=Aprova%20o%20texto%20da%20Conven%C3%A7%C3%A3o,O%20Congresso%20Nacional%20decreta%3A&text=2%C2%BA%20Este%20Decreto%20Legislativo%20entra%20em%20vigor%20na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o.

3. BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília: Presidência da República; 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

4. BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Atenciosamente,

Profa. Regina Céli Fonseca Ribeiro
Diretora

Profa. Daniela Virgínia Vaz
Diretora Adjunta

Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI/UFMG