

TRAJETÓRIAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR¹

TRAJECTORIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND INCLUSIVE EDUCATION POLICIES: FROM BASIC EDUCATION TO HIGHER EDUCATION

Maria Cecília Alvim GUIMARÃES²

Adriana Araújo Pereira BORGES³

Adriana M. Valladão Novais VAN PETTEN⁴

RESUMO: O acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior é relativamente recente no Brasil. A partir de 2016, com a inserção desse público na Lei de Cotas, o cenário começou a mudar. Assim sendo, o objetivo deste estudo foi analisar, a partir do Modelo Social da Deficiência, as trajetórias escolares de uma amostra de estudantes cotistas de uma instituição pública de Ensino Superior, antes do ingresso nesse nível de ensino. Após a realização de um questionário enviado a todos os estudantes com deficiência ingressantes por cotas em 2018, foram selecionados entre os respondentes, por meio de sorteio, cinco estudantes (com Deficiência Física, Visual, Auditiva, Intelectual e com Transtorno do Espectro do Autismo) para as entrevistas, que foram realizadas e analisadas a partir da metodologia da História Oral. Para tanto, foi tomado como eixo condutor o possível impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, na trajetória escolar dos estudantes ao longo da Educação Básica até seu ingresso na universidade. As narrativas dos estudantes trouxeram memórias das vivências fora e dentro da escola, com destaque para o apoio da família e de profissionais, que foi decisivo em suas histórias de vida, e para o acesso que tiveram a suportes e a recursos no ambiente escolar. Os resultados demonstraram que, embora os estudantes tivessem dificuldade em nomear de forma direta como a Política de 2008 impactou o seu percurso escolar, a possibilidade de escolarização em escola regular foi um diferencial que permitiu o acesso ao Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetórias escolares. Estudos sobre deficiência em Educação. Educação Inclusiva. Educação Especial. Ensino Superior.

ABSTRACT: Access for people with disabilities to Higher Education is relatively recent in Brazil. From 2016, with the inclusion of this public in the Quota Law, the scenario began to change. Thus, the objective of this study was to analyze, from the Social Model of Disability, the school trajectories of a sample of quota students from a public institution of Higher Education, before entering this level of education. After conducting a questionnaire sent to all students with disabilities who entered by quota in 2018, five students (Physical, Visual, Hearing, Intellectual and with Autism Spectrum Disorder) were selected among the respondents to the interviews, which were carried out and analyzed using the Oral History methodology. To this end, the possible impact of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, of 2008, was taken as a guiding axis in the school trajectory of students throughout Basic Education until they entered university. The students' narratives brought memories of the experiences outside and inside the school, with emphasis on the support of family and professionals, which was decisive in their life stories, and the access they had to supports and resources in the school environment. The results showed that, although students had difficulty in naming directly how the 2008 Policy impacted their school career, the possibility of schooling in a regular school was a differential that allowed access to Higher Education.

KEY WORDS: School trajectories. Studies on disability in Education. Inclusive Education. Special Education. Higher Education.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0059>

Pesquisa com financiamento Fapemig - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

² Jornalista. Mestra em Educação. Faculdade de Educação (FaE). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte/ Minas Gerais/Brasil. E-mail: mariacecilia.alvim@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3396-102X>

³ Professora do Departamento de Administração Escolar (DAE/FaE/UFMG). Doutora em Educação (FaE/UFMG). Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (FaE/UFMG). Belo Horizonte/Minas Gerais/Brasil. E-mail: adrianaapb@ufmg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0493-0099>

⁴ Terapeuta Ocupacional. Professora do Departamento de Terapia Ocupacional da UFMG. Doutora em Engenharia Mecânica pela UFMG. Belo Horizonte/Minas Gerais/Brasil. E-mail: avaladiao@ufmg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7979-2319>



1 INTRODUÇÃO

Superando debates, entraves, estigmas e desafios, as pessoas com deficiência estão cada vez mais presentes em todas as instâncias da sociedade, assim como nas escolas de todo o país. Como parte desse contexto de mudanças sociais, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), que se tornou um marco na promoção do direito à Educação Inclusiva para esse público nos diferentes níveis de ensino. Os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2019) demonstram que, desde então, a inclusão escolar cresce no Brasil, trazendo o desafio e a possibilidade de que as instituições de ensino se adequem a essa nova realidade.

No entanto, ainda que o acesso e o número de matrículas dos estudantes com deficiência tenham se ampliado ao longo de toda a Educação Básica, é possível inferir, a partir deste estudo, que a jornada escolar não foi fácil para esses sujeitos, uma vez que as escolas brasileiras ainda estão distantes de garantir as adaptações necessárias para a plena inclusão de acordo com a PNEEPEI (Pasian et al., 2017). Transpor os obstáculos do cotidiano escolar é um exercício cotidiano para aqueles que carregam consigo a marca da diferença. Neste estudo, foi possível ouvir estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), aqueles com deficiência física, intelectual, sensorial e com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que encontraram barreiras físicas e atitudinais ao longo do percurso por diferentes instituições escolares, até a sua chegada à universidade.

Ao pensar a inclusão dentro da perspectiva do direito à educação (Cury, 2002), a literatura acerca do tema (Kassar, 2016; Meletti & Ribeiro, 2014) realça o lugar que as escolas inclusivas ocupam em tempos atuais – um espaço formativo privilegiado em relação às possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, examinar a história e a realidade vivida por esses estudantes possibilita conhecer também um pouco do que a diversidade e as diferenças trazem de novo e singular para o ambiente escolar.

Nesse cenário, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar as trajetórias escolares de estudantes com deficiência, ingressantes por reserva de vagas em uma instituição de Ensino Superior do país em 2018, em interface com as Políticas de Educação Inclusiva do período, em especial a PNEEPEI (2008) e a Lei de Cotas – Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. A PNEEPEI definiu o PAEE e reafirmou a centralidade da escola regular como o local de educação desses alunos, especificando que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria ser ofertado nas Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) e no contraturno, garantindo, assim, o direito à educação em ambiente não segregado. Já a Lei de Cotas garante a reserva de vagas nas instituições federais de ensino para estudantes de escola pública, de baixa renda e que se declaram pretos, pardos e indígenas, desde 29 agosto de 2012, com a publicação da Lei nº 12.711. Em dezembro de 2016, foi publicada a Lei nº 13.409, que alterou a Lei anterior, incluindo também os estudantes com deficiência dentro dessa política.

Tendo por objetivo compreender em que medida essas políticas afetaram o percurso das pessoas com deficiência e identificar quais outros fatores contribuíram para a inclusão e o desenvolvimento delas ao longo da Educação Básica até a sua chegada ao Ensino Superior, esta pesquisa buscou contribuir com o campo da Educação Especial ao reafirmar a importância das

Políticas Públicas na garantia de direitos dessa população. Refletir sobre o alcance e o impacto de Políticas Públicas de Educação Inclusiva sobre o sistema educacional e sobre a vida das pessoas com deficiência ao longo de uma década (2008-2018) pode vir a subsidiar ações, decisões e políticas importantes para esse público e para a sociedade no que tange à promoção dos direitos humanos, entre eles o direito à escola. Este é, portanto, um estudo inédito que relaciona a PNEEPEI com o ingresso dos alunos com deficiência no Ensino Superior, a partir da Lei de Cotas.

2 MÉTODO

Este estudo teve como objetivo analisar o impacto da PNEEPEI nas trajetórias escolares de uma amostra de estudantes cotistas de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Brasil antes do ingresso nesse nível de ensino. O marco temporal a ser analisado foi de 2008 (ano em que a PNEEPEI entrou em vigor) a 2018 (início do ingresso por cotas na maioria das IES do país). Foi desenvolvido um estudo qualitativo baseado na coleta de dados por meio de questionário e entrevista, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais – COEP/UFMG (Parecer nº 3.059.833). Para tanto, esta pesquisa foi constituída por três etapas. A primeira relacionou-se à confecção do questionário de coleta de dados e sua validação. A segunda etapa constituiu-se pelo envio do questionário para todos os alunos com deficiência matriculados na universidade, a fim de identificar o perfil do público ingressante a partir de 2018 e selecionar aqueles que seriam entrevistados. A última etapa foi destinada à preparação e à realização de entrevistas presenciais com uma amostra dos alunos que responderam ao questionário: pessoas com deficiência que entraram pela modalidade de reserva de vagas em 2018 na IES.

Das 37 pessoas que responderam ao questionário, 18 responderam afirmativamente ao convite para participar da etapa de entrevistas e deixaram seus dados pessoais de contato. Os 18 interessados foram distribuídos em cinco grupos de acordo com a condição de deficiência: cinco pessoas com deficiência física, cinco pessoas com deficiência auditiva, cinco pessoas com deficiência visual, duas pessoas com deficiência intelectual e uma pessoa com TEA, classificação feita de acordo com a PNEEPEI, base desta pesquisa. De cada grupo, com exceção do grupo TEA, foi selecionado um participante, por meio de sorteio, para a composição da amostra válida da pesquisa. Assim, cinco estudantes participaram da etapa de entrevistas.

Utilizou-se como recurso o modelo de entrevista semiestruturada, pois, embora ofereça um roteiro inicial de questões, também permite a fala espontânea dos entrevistados (Manzini, 2004). Além disso, como relatado por Martins et al. (2012), entre as diferentes metodologias qualitativas, as entrevistas semiestruturadas foi a técnica que mais se evidenciou nos Estudos da Deficiência, pois dá voz às pessoas com deficiência. As entrevistas foram registradas em áudio, vídeo e fotografia. As gravações aconteceram em locais acessíveis aos estudantes e que ofereciam boas condições técnicas. As principais observações sobre o desenrolar de cada entrevista foram anotadas em um Diário de Campo, que compõem também o cenário das narrativas dos estudantes. Os relatos gravados apresentam um vasto conteúdo para se pensar sobre as trajetórias escolares e a Educação Inclusiva no período 2008-2018.

A realização e a análise das entrevistas foram feitas a partir do referencial metodológico da História Oral, apresentado por Thompson (2002). De acordo com o autor, a História

Oral é uma história construída em torno de pessoas, que “lança a vida para dentro da história e isso alarga seu campo de ação” (p. 44). Para o pesquisador, há três modos pelos quais a História Oral pode ser construída:

A primeira é a narrativa da história de uma única vida. A segunda forma é uma coletânea de narrativas. Permite, também, que as narrativas sejam utilizadas muito mais facilmente na construção de uma interpretação histórica mais ampla, agrupando-as – como um todo ou fragmentadas – em torno de temas comuns. A terceira forma é da análise cruzada: a evidência oral é tratada como fonte de informações a partir da qual se organiza um texto expositivo. (p. 303)

A análise das entrevistas foi realizada a partir da definição de temas ligados ao percurso e ao cotidiano escolar. Segundo Vilelas (2009) e Batista et al. (2016) a Análise por Temáticas, a partir da perspectiva metodológica da História Oral, consiste em operações de desmembramento do texto em unidades, mediante reagrupamentos analógicos, visando a descobrir os núcleos de sentidos que compõem uma comunicação. A partir da leitura minuciosa das entrevistas, as narrativas foram organizadas em temáticas principais que se aproximavam do objetivo da pesquisa.

A primeira parte das entrevistas teve como tema a história de vida dos sujeitos e foi organizada a partir de perguntas sobre a origem dos entrevistados, a sua família, a sua infância, a descoberta da sua deficiência e os suportes ao seu desenvolvimento (terapias e serviços de saúde). A segunda parte foi dedicada ao tema sobre as trajetórias escolares dos sujeitos: ingresso e tipos de escola; o processo de aprendizagem; os recursos materiais, humanos e de acessibilidade na escola; o AEE e o conhecimento sobre a PNEEPEI; os suportes externos; a relação com colegas e professores; o ingresso na universidade (cotas, significado); e as perspectivas de futuro.

A leitura das trajetórias escolares de cada participante foi realizada à luz da PNEEPEI e da perspectiva do Modelo Social da Deficiência, que entende que a deficiência está na interação do sujeito com o meio e a sociedade. As barreiras para o acesso ou a convivência existem como condições sociais, mas podem ser modificadas pela ação humana e política (Nepomuceno, 2019; Oliver, 2004).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: TRAJETÓRIAS PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

As narrativas trazem para a cena da pesquisa as cinco pessoas que contaram, durante as entrevistas, um pouco de suas memórias e de seus percursos escolares até o seu ingresso no Ensino Superior: G., 32 anos, estudante de Enfermagem, com deficiência visual; W., 25 anos, estudante de Direito, com deficiência intelectual; R., 25 anos, estudante de Matemática, com deficiência auditiva; J., 23 anos, estudante de Medicina, com deficiência física; E., 20 anos, estudante de Educação Física, com Autismo. Emergiram das narrativas questões relacionadas ao ingresso e aos tipos de escola; ao processo de aprendizagem; à acessibilidade, aos suportes e aos recursos para a Educação Inclusiva; aos olhares sobre os percursos escolares; ao conhecimento sobre a inclusão e a PNEEPEI; e ao acesso ao Ensino Superior.

Com relação ao ingresso na escola, todos os entrevistados relataram ter iniciado a vida escolar na idade adequada e ter estudado em escolas regulares. Apenas uma participante

vivenciou um período em escola especial. Os relatos mostram o início da vida escolar marcado por desafios e por limitações trazidas pela deficiência:

Com quatro anos que eu entrei na escola; minha mãe teve a minha irmã e minha mãe parou de me carregar; passei a usar a cadeira de rodas, um carrinho, como se fosse um andador; até os seis anos, ficava apoiada na parede para me ajudar a me locomover, pra eu tentar andar. (R.)

Relatando um pouco da minha infância, de zero a seis anos de idade, aproximadamente quase sete anos de idade, eu era uma pessoa praticamente normal... Até então, pulava, corria, sem se machucar. Fazia tudo que uma criança normal fazia. (G.)

O acesso à escola comum desde a primeira infância trouxe para esses estudantes a possibilidade de desenvolvimento junto com os pares de idade, uma convivência que gera aprendizado de habilidades sociais e cognitivas, para além do espaço familiar. Segundo Silva (2018), em turmas mistas, as crianças com deficiência desenvolvem-se por meio da imitação do comportamento das demais crianças, e estas, por sua vez, aprendem a conviver com as diferenças, tornando-se pessoas mais abertas à diversidade. Avançando para a trajetória no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, três deles estudaram a maior parte de suas vidas em escolas públicas comuns, um deles estudou em escolas particulares e apenas uma, R., estudou em escola especial bilíngue. Duas estudantes relataram suas visões sobre as escolas:

A melhor coisa que aconteceu foi eu ter estudado numa escola normal, com pessoas normais. Na minha escola, eu era a única pessoa com uma diferença física. Na minha cidade, tinha APAE, mas eu nunca tive contato com eles. (J.)

Acho que não tem necessidade de ter uma escola especializada para ter pessoas com deficiência com pessoas com deficiência; pessoas que não têm nada com pessoas que não têm nada. Tem que ter essa mistura também, porque as pessoas que não têm nada, por exemplo, podem aprender com essas pessoas com deficiência para não ter certo tipo de preconceito. (W.)

A passagem da estudante R. por uma escola especial mostra o papel que essas instituições de ensino tiveram para o desenvolvimento das pessoas com deficiência e a possibilidade da coexistência de diferentes modelos de escolarização. R. demonstra, em sua narrativa, que os dois modelos de escola contribuíram de formas diferentes para o seu desenvolvimento humano e escolar. Com o apoio de professores fluentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) na escola especial, e de intérprete de Libras, na escola comum, ela concluiu a Educação Básica e chegou à universidade. Importante lembrar que, no caso da educação dos surdos, a comunidade afirma a necessidade de escolas bilíngues que possam realizar um trabalho mais específico com essa população. Segundo R., os estudantes deveriam ter à sua disposição diferentes propostas de escolarização:

Aí teria essas opções, a pessoa poderia escolher estudar numa escola bilíngue ou estudar numa escola inclusiva. Aí cada um faz a sua escolha, da melhor maneira. (R.)

Cada um dos entrevistados contou um pouco sobre como se deu seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Esse percurso foi marcado por desafios relacionados ao conteúdo das disciplinas, às necessidades de adaptações das diferentes atividades, à repetência e até às interrupções. As dificuldades encontradas nas diferentes disciplinas escolares foram variadas entre os estudantes. Com isso, alguns ficaram de recuperação ou dependência, para compensar o déficit na aprendizagem de alguns conteúdos, como eles relatam:

Ficava em recuperação mais em Matemática, Física e Química, mas passava. (W.)

Eu não tenho bom Português. Matemática é bem complicada para mim. ... No N. [nome do colégio particular], fiz recuperação de noite, as coisas não foram fáceis para mim não. (E.)

Em comum entre os quatro estudantes que apresentam questões sensoriais e cognitivas, encontra-se a dificuldade em Matemática, identificada também entre os alunos sem deficiência de todo o país, conforme indicam os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), exame aplicado pelo Ministério da Educação (INEP, 2018). Essa dificuldade, que parece ser geral, pode indicar um currículo extenso e denso da disciplina, que precisa ser repensado para todos.

O índice de repetência existente, porém reduzido, não parece ter relação imediata com a condição de deficiência. Ainda assim, segundo Antun (2017), é preciso pensar em avaliações individualizadas do progresso escolar do estudante, a fim de orientar ações que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem e que evitem a reprovação escolar. Conforme Antun (2017): “A educação inclusiva propõe um modelo de ensino baseado na diferença, como característica humana, ou seja, no pressuposto de que o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular”.

Já J. relatou uma dificuldade maior nas aulas de Educação Física, por não poder participar de todas as atividades em função da deficiência, mas também pela falta de adequação do ambiente às suas demandas:

Não podia ficar correndo, jogando queimada, vôlei, fazer muito esforço. Os professores entendiam que fazia parte de uma limitação física. Das coisas tranquilas, eu participava. (J.)

O aprendizado dos diferentes conteúdos escolares pelas pessoas com deficiência pressupõe adaptações de atividades ou uso de suportes específicos, como a disponibilização de aulas inclusivas de Educação Física.

Sobre a interrupção na trajetória escolar, apenas G. precisou parar os estudos em função da necessidade de trabalhar e de se tornar mãe. Com essas paradas, somadas às duas repetências, o seu percurso foi o mais longo, pois concluiu a Educação Básica aos 27 anos. Os demais concluíram com idades iguais ou próximas ao convencional. A trajetória da estudante G. pode ser discutida também a partir da questão de gênero. Mulher, com filho, teve de abdicar dos estudos por um tempo para cuidar da criança. Segundo Cerchiari e Paganelli (2018), mulheres e meninas com deficiência enfrentam mais discriminação e barreiras, justamente por terem deficiência e serem mulheres, o que acaba resultando em taxas mais altas de analfabetismo, fracasso escolar, baixa frequência, absenteísmo e abandono da escola.

Os dados do estudo apontam para uma maior distorção idade-série, em função da tendência de retenção e de interrupção da trajetória escolar desse alunado, como aconteceu com as estudantes W. e G. De acordo com Meletti e Ribeiro (2014): “O problema da defasagem idade/série denuncia a precariedade da escolarização da população-alvo da educação especial em um sistema de ensino que se pretende inclusivo” (p. 186).

Muitas lutas sociais seguem em curso visando à superação de todas as formas de discriminação e o respeito aos direitos humanos, entre eles o direito à Educação Inclusiva de qualidade. Se antes o desafio era o acesso à escola, neste momento é preciso garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nos espaços educativos.

A luta por uma escola pública, com professores bem pagos e com boa formação, sem barreiras arquitetônicas, com classes menos numerosas onde se admita a diversidade deve nortear nossa ação política. Tal luta deve visar a construção de um projeto pedagógico que esteja fundamentado no princípio de que todos têm direito à escola, de nela permanecer e aprender. (Torezan & Caiado, 1995, p. 32)

Com relação aos apoios necessários para a Educação Inclusiva, os relatos trouxeram informações sobre os principais suportes e recursos utilizados pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Entende-se por suportes aqueles itens de uso individual que são necessários para a adaptação do aluno com deficiência ao ambiente escolar, seja para sua aprendizagem, seu bem-estar ou para a sua comunicação, como os usados pelos estudantes G. e W. (óculos), J. (apoio de pé), e R. (aparelho auditivo, implante e Libras). W. relata que precisava muito dos óculos em sala de aula:

Eu me sentava mais na frente pela questão do quadro, para enxergar. Como meu grau é um pouco alto, de longe fica um pouco difícil para enxergar tudo assim. (...). Na verdade é 8,25 no esquerdo e 5,75 no direito, de miopia e astigmatismo. (W.)

Nesta pesquisa, são chamados de recursos materiais os objetos, os recursos de tecnologia assistiva e as atividades adaptadas às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência. São eles: recursos de acessibilidade ao computador (teclados e *mouses* adaptados, acionadores, e outros); recursos de comunicação alternativa/aumentativa (pranchas e suportes para símbolos, e outros); Braille e recursos associados (máquina, livros, leitor de tela, teclado e *mouse*, impressora, e outros); recursos específicos para Baixa Visão (lupa, leitor de tela, impressão ampliada, e outros); programas de computador, aplicativos e *softwares* diferenciados, atividades escolares e provas adaptadas, e materiais concretos (jogos, alfabeto e números móveis, Soroban, e outros). A maioria dos estudantes desta pesquisa não teve acesso a recursos materiais nas escolas por onde passaram, o que pode ter influenciado negativamente em seus percursos escolares. Somente o estudante E. teve acesso a materiais concretos e a adaptação do local de provas nas escolas por onde passou.

Já sobre os recursos humanos encontrados pelos estudantes, apenas dois tiveram apoios específicos: E. respondeu que teve auxiliar e professor de apoio em alguns momentos, e R. teve apoio de professor fluente em Libras e intérprete de Libras. Chama atenção que nenhum dos estudantes entrevistados tenha tido apoio constante de monitor, mediador ou auxiliar de apoio, o que tem sido uma prática relativamente comum, especialmente nas escolas públicas, a partir da PNEEPEI de 2008. Alguns elementos podem ter interferido nessa situação, como o grau de autonomia deles, uma vez que talvez não precisassem desse auxílio, ou mesmo a ausência desse profissional nas escolas. Sobre acessibilidade física, três estudantes disseram que a escola tinha rampas de acesso e/ou corrimão nas escadas, e W. disse que a escola tinha também

salas, banheiros e cantinas acessíveis. No geral, porém, as escolas não apresentaram uma maior acessibilidade estrutural, dimensão que deve configurar também os espaços escolares inclusivos.

Embora a PNEEPEI indique que as escolas devem disponibilizar recursos variados para a inclusão da pessoa com deficiência nas atividades escolares, na prática, foi possível verificar que esse acesso foi restrito nas trajetórias analisadas. Possivelmente, a escassez de recursos inclusivos está relacionada ao baixo volume de investimentos públicos em educação no país, ou mesmo à lentidão do processo de implementação da Política nos contextos locais. Além disso, não é possível deixar de mencionar a existência das barreiras atitudinais. Desse modo, apesar da Lei nº 13.409/2016, é necessário que haja o envolvimento dos profissionais envolvidos para que a inclusão ocorra de fato.

A partir da PNEEPEI de 2008, foi se tornando realidade a existência de recursos e de suportes, como os descritos antes, que têm por objetivo oportunizar a aprendizagem e a permanência dos estudantes com deficiência nos espaços escolares. Um dos suportes mais importantes previstos na Política é o serviço do AEE, que deve existir nas escolas públicas como apoio às salas regulares e em SRM, no contraturno. As narrativas trazem a realidade, que se contrapõem ao que dita a PNEEPEI. Dos cinco estudantes entrevistados, quatro não tiveram acesso ao AEE:

Nas escolas que eu estudei no Espírito Santo e em Minas Gerais, não vi nenhuma. (G.)

Nunca vi nada disso nas escolas por onde passei não. (J.)

Nas narrativas dos estudantes, emerge não só a questão do não acesso, mas também do desconhecimento sobre como o AEE funciona e sobre o direito que eles teriam de frequentar o serviço nas escolas por onde passaram, considerando que eles são parte do PAEE, previsto pela PNEEPEI de 2008. É fato que, se esse público desconhece seus direitos, fica ainda mais difícil lutar por eles. Para Braga e Schumacher (2013), a legislação inclusiva somente se efetivará se houver pressão combinada do Estado, das pessoas com deficiência, de seus representantes e dos atores responsáveis por implementá-la, situação que depende da forma como cada sujeito valoriza a inclusão.

Ainda sobre o AEE, a única dos cinco estudantes que teve acesso, R., conheceu o atendimento já no Ensino Médio em uma escola estadual. Questionada sobre como era realizado o trabalho do AEE, R. demonstra conhecimento sobre a dinâmica do serviço e sobre o funcionamento da SRM, que passou a frequentar quando chegou à escola, incentivada pela intérprete de Libras da sala comum. Lá ela tinha o suporte da professora durante três tardes da semana para aprender mais vocabulário e estudar. Segundo R., o AEE fez diferença na sua trajetória escolar:

Nesse ano inteiro me ajudou muito. Foi muito interessante para meu aprendizado e desenvolvimento. (R.)

Essa realidade de pouco conhecimento e acesso ao AEE é um sinal a ser considerado nos estudos e nas políticas de Educação Inclusiva: recursos como o AEE estão, de fato, sendo ofertados de forma ampla, garantindo o direito das pessoas com deficiência à acessibilidade

curricular? Há muitos desafios para a implementação da PNEEPEI, entre eles está a escassez de investimentos públicos para a ampliação das salas de AEE em todo o território nacional.

Já com relação ao apoio externo para a realização de atividades escolares, a maioria dos estudantes encontrou pouca ajuda de familiares para desenvolver as tarefas em casa, ao mesmo tempo em que encontravam dificuldades na escola. Cabe um destaque para a realidade de W., que contava com auxílio de aula particular diariamente para dar conta de suas dificuldades escolares, decorrentes também do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e da deficiência intelectual ainda não diagnosticada àquela época, mas que provavelmente já a afetava, segundo seu relato:

As principais dificuldades são pedagógicas no quesito de aprendizagem, certa dificuldade de estudar, de reter informação, absorver, entender o conteúdo daquela questão. Dificultava um pouco na escola, mas conseguia ir levando. (W.)

É relevante também perceber o apoio constante das famílias às demandas específicas de desenvolvimento e no incentivo aos estudos e ao progresso dos estudantes. J. ressaltou que a aposta de sua família em suas capacidades foi fundamental para que ela passasse a acreditar mais em si mesma.

Minha mãe, meu pai, minha irmã mais velha, minha tia, me ajudaram muito... Isso aí eu sou muito grata, porque eu sei que outras pessoas com deficiência não têm um amparo familiar tão bom assim. Eles frisaram para mim que eu era capaz de tudo, que eu conseguiria qualquer coisa, que o que eu tinha não era nada. (J.)

A chegada de uma pessoa com deficiência na família traz implicações nas relações e no cotidiano de uma casa. Os pais são os primeiros a lidar com a mudança de rotinas e com as prioridades na família em função dos filhos com deficiência. Nesse sentido, eles têm um papel primordial na promoção de cuidados de saúde e de propostas educativas para apoiar o desenvolvimento integral desses sujeitos. Nesta pesquisa, pôde-se perceber que todos os entrevistados receberam apoio de seus pais e familiares, o que foi determinante no seu desenvolvimento humano e no seu progresso escolar. Para Arioza (2017), esse processo de tomada de consciência e de atitudes positivas em relação à deficiência pode ser compreendido como um processo de empoderamento familiar, que se reflete na escola e na sociedade. Segundo a autora:

Pais empoderados contribuem para a não reprodução de estereótipos negativos e a não violação dos direitos humanos que envolvem as pessoas com deficiência, à medida que estes possuem mais chance de apresentar atitudes positivas em relação à condição do filho, o que se constitui fator favorável para que a criança cresça e desenvolva sua autonomia e potencialidades de forma plena. (p. 179)

Sobre a relação com colegas na escola, J. e outros dois estudantes relataram que o preconceito e o *bullying* por parte de colegas era uma atitude dificultadora da convivência e da permanência na escola.

Sempre tinha piada, apelidos do Ensino Fundamental ao Médio. Vi bullying com outras pessoas com deficiência também, são palavras que machucam. (G.)

Sempre despertei vários tipos de emoções nas crianças. Algumas não viam nada em mim, eram minhas amigas. Outras tinham mais curiosidade, perguntavam, eram mais agressivas, colocavam apelidos. Até por volta da sétima série, tinha bullying, muito bullying. Me sentia muito mal. Tive períodos críticos, não queria ir pra escola, depressão umas três vezes, chorava muito. (J.)

Esses relatos demonstram como o preconceito e o *bullying* no ambiente escolar afetam o desenvolvimento e a trajetória de boa parte dos estudantes com deficiência, que podem desanimar dos estudos se não encontrarem apoio familiar, de colegas e de professores. A partir da leitura do Modelo Social, o preconceito é uma barreira atitudinal que está na interação entre o sujeito com deficiência e a sociedade, no sentido da não aceitação das diferenças. O tratamento desrespeitoso, que se dá a partir da identificação do “defeito” no outro, apontado como um estigma por Goffman (1988), parece ter impactado as trajetórias desses estudantes, como demonstram os relatos de E., G. e J. Assim, embora tenham avançado na escolarização, pode-se inferir que não progrediram tanto como poderiam, se não tivessem encontrado esse tipo de obstáculo, o que mostra que a deficiência é uma construção social. Para Kassar (2016): “A restrição ocorre não apenas no oferecimento de uma educação pobre em possibilidades (ou por seu não oferecimento), mas também nas relações humanas que constroem/informam/reforçam a todo o momento, a incapacidade dos alunos” (p. 1234).

Os estudantes relataram que, no geral, não tiveram apoio específico de profissionais docentes em sala de aula em função da condição de deficiência ao longo de suas trajetórias. W. avaliou como pouco satisfatória sua relação com seus professores:

Eles não vinham até mim, eu que ia até eles. A mesma coisa que falavam para os outros, também me falavam. (W.)

Pletsch e Oliveira (2017) afirmam que as barreiras atitudinais dificultam, sobremaneira, o desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola. Essas barreiras fizeram-se presentes nas trajetórias dos estudantes entrevistados também pelo lado dos professores que, na visão dos alunos, muitas vezes não se empenharam em promover adaptações que facilitassem a sua acessibilidade e o seu desenvolvimento. De acordo com as autoras: “Podemos inferir que as concepções dos professores acabam influenciando na trajetória escolar dos alunos. Assim como em outras épocas, as concepções docentes continuam fortemente marcadas pela crença na (im) possibilidade de aprendizagem dos alunos com deficiência” (p. 270-271).

Os relatos dão destaque à importância da formação de professores para atuarem junto aos estudantes PAEE. Apontaram também para o fato de que o apoio docente individualizado foi pequeno ou ausente, e que, quando existiu, foi determinante na vida dos sujeitos pesquisados. Dessa maneira, as narrativas evidenciaram o lugar relevante dos docentes no desenvolvimento dos alunos PAEE na escola. Nas falas dos estudantes, foi possível perceber o desejo de que os professores conheçam suas histórias, estejam abertos à escuta e ao diálogo com eles e suas famílias, e a transmitir esse interesse e “saber” sobre eles para toda a equipe da escola. Segundo Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011): “Precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva” (p. 58).

Cada um dos estudantes entrevistados teve uma trajetória escolar diferente até chegar à universidade. É interessante destacar que todos percebem que tiveram dificuldades em seus percursos, mas que foram capazes de superá-las, a partir dos apoios que encontraram, e que, assim, foi possível seguir os estudos até a universidade.

Foi meio complicado né? Porque não teve auxílio nem nada. Eu sempre tive aula particular, essas coisas, mas... sobrevivi... (W.)

Eu consegui me formar no Ensino Médio, eu consegui progredir. Meu pai me ajudando sempre. (R.) Foi bacana, formei com 18, tive dificuldades também, lidar com os erros, fazer trabalho em grupo, meus pais foram me ajudando. As coisas não foram fáceis. (E.)

Estar aqui dentro é um resultado de uma longa estrada que a gente percorre. Então valeu a pena sim eu correr atrás, não ficar me lamentando. (G.)

J. diz que o ensino público precário afetou seu percurso pela Educação Básica, mas que se empenhou nos estudos e fez a parte que cabia a ela.

Vivia em greve a escola. Faltou muita coisa... tanto que eu demorei um pouco para conseguir uma nota boa no Enem, para ingressar no Ensino Superior. Mas a minha parte foi bem feita, muito bem feita. (J.)

Essa percepção positiva sobre o caminho percorrido emerge no discurso dos estudantes, que passaram a acreditar mais em si mesmos. Esses relatos traduzem boa parte do que os dados desta pesquisa trazem: trajetórias escolares que, em interface com as políticas do período, se tornaram possíveis a partir de vários lugares e histórias diversas. A escuta sobre esses percursos bem-sucedidos, a partir da perspectiva dos próprios estudantes com deficiência, valoriza as histórias de vida singulares que compõem o complexo tecido da história humana mais ampla (Thompson, 2002).

Outro ponto de destaque desta pesquisa é a constatação de que nenhum dos estudantes entrevistados conhecia a PNEEPEI. Esse desconhecimento deles, e de seus familiares, pode ter dificultado o acesso aos recursos previstos na Política, como o AEE e a possibilidade de adaptações escolares que permitissem um maior progresso nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. No que tange ao entendimento que os estudantes têm sobre o significado da inclusão em suas vidas e na sociedade, emergiram várias leituras nas narrativas. Em geral, eles consideram que houve avanços no processo de inclusão, mas ainda pouco significativos.

A gente tem a Sala de Recursos, a Libras, ter essas coisas demora. A gente sabe que a lei é muito morosa. A gente tem o reconhecimento, o marco da língua de sinais, 22 de abril no ano de 2002, mas ninguém obedecia... então, é uma tristeza, infelizmente isso acontece. (R.)

Ainda falta ter mais inclusão nas escolas, ter acompanhamento, essas coisas. Nem todas têm o atendimento especializado caso algum aluno precise, pelo menos algumas escolas que eu conheço, ainda não teve melhorias não. Continua a mesma coisa básica de sempre. (W.)

Mas ainda tem muito para avançar, para nos incluir melhor no Ensino Médio e Fundamental. Saber que cada um é diferente, ninguém é igual a ninguém. (G.)

Temos que saber respeitar nossas diferenças. (E.)

Nas narrativas, todos consideram que a inclusão escolar é necessária. Eles percebem, porém, que ela faz parte de um processo lento de mudança da sociedade, e que ainda há barreiras e desafios nessa direção: a falta de preparo da comunidade escolar, a escassez de atendimento especializado, o preconceito, a baixa difusão da Libras, entre outros. Os relatos apontam que é preciso a sensibilização e a formação dos diferentes atores no contexto escolar, e que somente a convivência com a diferença permitirá uma mudança real desse cenário.

Além disso, a Política propõe que todos os estudantes PAEE sejam matriculados em classes comuns, mas que tenham apoios específicos para a aprendizagem, como o AEE. Conforme Nepomuceno (2019): “Tal resignificação dos espaços e das atitudes é uma reivindicação do Modelo Social de Deficiência, a partir das concepções de Barton, Oliver e Barnes” (p. 46).

No que diz respeito ao processo de ingresso no Ensino Superior, os estudantes falaram sobre as cotas, o significado de estar na universidade e as perspectivas de futuro. Embora todos os estudantes entrevistados tenham ingressado por meio das cotas para pessoa com deficiência na universidade em 2018, conforme critério de participação na pesquisa, alguns relataram que não sabiam exatamente como funcionava esse sistema. G. marcou que precisaria de letra ampliada para a leitura da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e que essa informação já ficou cadastrada nos formulários e permitiu sua entrada por cotas. Já R. disse que as cotas são muito importantes para a inclusão, e que sem elas, não teria passado. Ela relata, ainda, que teve vídeos acessíveis em Libras na prova do Enem. J., por sua vez, tocou em um ponto diferente dos demais:

Eu usei a cota para entrar. Acho que graças a isso também foi possível. Porque foi uma nota um pouco menor, porque a cota só tem pessoas como eu concorrendo naquela cota, entende? Por causa disso, a média de nota não é igual a outras modalidades de cota. (J.)

Ao dizer “só tem pessoas como eu”, ela dá a entender que as cotas permitem o acesso diferenciado dos estudantes a partir da sua condição de deficiência. Em outras palavras, a concorrência entre pares permitiu a igualdade de oportunidades para essas pessoas. A disponibilização de recursos inclusivos, como letra ampliada e prova em Libras, foi fundamental para a participação desses estudantes (e de tantos outros com deficiência), no processo seletivo de ingresso na universidade em 2018. Essas mudanças vieram no bojo das transformações trazidas pela PNEEPEI e pela Lei de Cotas, tornando acessíveis os caminhos para o Ensino Superior para tantos que eram excluídos desse espaço, antes mesmo de tentarem alcançá-lo. Isso indica que as cotas possibilitaram o ingresso desses estudantes na universidade, se configurando como uma importante política de ações afirmativas que visa a reparar os danos históricos causados à população com deficiência no país. Em estudo sobre o perfil desse público em uma instituição de Ensino Superior do país, Van Petten et al. (2018) apontam que as cotas permitiram a entrada de um número considerável de pessoas com deficiência em um mesmo processo seletivo, o que não foi observado antes na história da universidade. Segundo as autoras:

A entrada desses estudantes, e dos próximos que estão por vir, certamente trará um desafio importante para as Instituições de Ensino Superior em todo o país, pois não se trata apenas do acesso, mas sim em pensar em Políticas e ações de permanência. (p.138)

Quanto ao significado de estar na universidade, as narrativas também trazem diferentes percepções:

Fazer um curso superior para mim seria um desafio, ser conhecido, ter que estudar, fazer essas coisas, fazer amizades, trabalho em grupo, procurar um estágio, coisas assim. (E.)

Significa ter um diploma, uma especialização, e atuar naquilo que gosta. (W.)

Estar aqui dentro é saber que você tem capacidade sim, independente de qual situação, de qual deficiência você tenha... é sinal de liberdade. (G.)

Eu fiquei muito feliz por ter passado aqui ..., para mim foi uma conquista muito grande. (R.)

É a realização de um sonho duplo: o curso que eu queria, na faculdade que eu queria. Eu sempre quis fazer numa universidade pública... Nunca imaginei que fosse passar na Federal. Todo mundo quer vir para cá, né? (J.)

Além do sentimento de autoestima e do reconhecimento da própria capacidade, algo que se destaca nas narrativas dos estudantes é a questão do contato com a inclusão e a afirmação da identidade de pessoa com deficiência a partir da entrada na universidade. G., J. e W. não se percebiam como parte desse universo até ingressarem no Ensino Superior, o que é um dado marcante desta pesquisa:

Hoje aqui na faculdade eu convivo com essa ideia de deficiência física muito mais do que quando eu estudava no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Porque as pessoas, elas olham para mim: É, eu acho que você entrou por reserva de vagas. [...]. Isso de acessibilidade e inclusão, foram coisas que eu comecei a ouvir mais aqui mesmo, no Ensino Superior. (J.)

Eu não me aceitava até entrar na faculdade, como deficiente. Foi aí que eu comecei a entender que realmente eu fazia parte do quadro das pessoas com deficiência, umas mais graves, outras leves, outras mais ou menos. Foi daí que eu passei a me entender melhor em relação a isso. (G.)

Chegar à universidade foi um importante passo na trajetória dos sujeitos pesquisados. No entanto, a nova etapa traz também novas exigências e diferentes implicações, com as quais cada estudante e também a universidade terão de lidar a partir das cotas. Mesmo ainda em meio à travessia universitária, eles tecem sonhos e projetos para o futuro. Como eles chegaram a um degrau avançado, que é o Ensino Superior, passaram a acreditar mais em si mesmos e querem seguir adiante.

Quero fazer concurso para juíza e ter estabilidade financeira. (W.)

Espero que eu consiga escolher um caminho bom, consiga progredir, ser professora. (R.)

Sonho alto. Meu sonho é viajar, trabalhar na Europa, sair do Brasil, quem sabe comprar uma casa, ter uma família, coisas assim. (E.)

Tenho sonhos sim. Agora meu objetivo é formar. Quero fazer uma residência. Gosto de BH. Talvez continue aqui. Planejo conhecer alguém, me casar, quem sabe? (J.)

Como profissional da área, eu pretendo contribuir para melhorar a saúde, fazer com dedicação, com amor. (G.)

Nesta pesquisa, foi possível identificar que uma parte dos estudantes com deficiência têm conseguido concluir o Ensino Médio e chegar às universidades, vencendo inúmeros

obstáculos para desbravar um longo caminho de exclusão/inclusão escolar, o que demonstra que trajetórias singulares se constituem a partir da força e da riqueza humana manifestas na experiência da diversidade. Para Castilho (2008):

A Política Nacional de Educação Especial não se direciona tão somente aos ensinos básico, médio e profissional. Visa também ao ensino superior. O tema da educação inclusiva inicialmente parecia adstrito ao ensino fundamental, como se as pessoas com deficiência não passassem dele. Entretanto, foi só dar a oportunidade e elas chegaram aos cursos superiores. (p. 53)

As trajetórias dessas pessoas demonstram que as políticas afirmativas adotadas nos últimos anos no contexto brasileiro começam a dar resultados, criando oportunidades e mudando vidas.

4 CONCLUSÕES

O objetivo desta pesquisa foi analisar as trajetórias escolares de estudantes com deficiência, ingressantes por reserva de vagas em uma universidade brasileira em 2018, em interface com as Políticas de Educação Inclusiva do período, em especial a PNEEPEI (2008) e a Lei de Cotas (2016). Os resultados da pesquisa evidenciaram a passagem desses estudantes por escolas comuns na maior parte das trajetórias estudadas. Essa presença é um marco da política vigente no período, a PNEEPEI de 2008, que determina a escola regular como espaço privilegiado para a inclusão de todas as diferenças. No entanto, não basta somente que o estudante com deficiência esteja na escola. Os dados apontam que é preciso disponibilizar recursos que garantam a qualidade do ensino e os avanços na aprendizagem, sendo os suportes e os recursos inclusivos, como as adaptações de espaços, atividades e atitudes, assim como o AEE e o Plano de Desenvolvimento Individual ou Planejamento de Ensino Individualizado (PEI), ferramentas que esses alunos precisam para a redução das barreiras ao seu processo de desenvolvimento escolar. Destaca-se, ainda, que a maioria dos alunos entrevistados não teve acesso ao AEE enquanto estava na escola, uma das principais medidas previstas na Política.

Na busca para entender como se deu a relação entre os estudantes com deficiência com os diferentes contextos, barreiras e facilitadores, foi preciso compreender melhor cada tipo de deficiência e os suportes e recursos que elas encontraram para acessar os espaços e, também, o conhecimento. A estudante R., que tem deficiência auditiva, encontrou na escola a comunicação por meio da Língua de Sinais; o estudante E., que tem TEA, encontrou tempos e espaços diferenciados para realizar provas; a estudante J. teve o apoio de seus pais e professores para superar a barreira atitudinal representada pelo *bullying* na escola. Já a estudante W. teve acesso a suportes externos, como aulas particulares e auxílio médico, para apoiá-la em sua dificuldade de aprendizagem, trazida pelo TDAH e pela deficiência intelectual. Isso foi possível por conta do apoio de sua família, que viu sua necessidade e acreditou em seu potencial, uma vez que ela não teve atendimento específico na escola. A estudante G. relata que encontrou uma série de dificuldades dentro e fora da escola por conta de sua perda progressiva da visão, além da condição de dupla vulnerabilidade como mulher com deficiência (e mãe), mas que não desistiu e seguiu os estudos até entrar na universidade.

Embora tenham encontrado alguns suportes e recursos, o conhecimento dos estudantes sobre a PNEEPEI mostrou-se muito limitado. No entanto, a simples presença desses sujeitos com deficiência no espaço escolar comum, aprendendo junto aos demais e “forçando” mudanças, já se apresenta como um grande avanço social possibilitado pela Política de 2008, assim como pelas normativas anteriores voltadas à inclusão escolar. Por um lado, mesmo desconhecendo a PNEEPEI, em alguma medida, os alunos foram beneficiados por ela. Por outro lado, os estudantes demonstraram perceber com mais clareza o impacto da Lei de Cotas (2016) em suas trajetórias, uma vez que eles tiveram contato com ela mais recentemente ao ingressarem na universidade por meio da reserva de vagas. Os relatos de G., J. e R. apresentaram essa percepção e a afirmação da identidade dessas estudantes, como pessoas com deficiência, se aguçando a partir de sua inserção na vida universitária.

Isso significa que o impacto das cotas e das políticas inclusivas vai muito além do texto da Lei, afeta identidades e concepções de pessoas sobre sua forma diversa de ser e estar no mundo, ao trazer para o centro do debate a pessoa e suas capacidades. Se atravessaram a escola e chegaram à universidade, é porque as limitações não impediram o seu desenvolvimento, porque sua alteridade e suas potencialidades emergiram e se afirmaram, tornando-se mais fortes do que o estigma da deficiência (Goffman, 1988). Essa visibilidade e mudança de cultura trazida pelo acesso ao Ensino Superior via reserva de vagas é um elemento importante que caracteriza as cotas para pessoas com deficiência como uma política relevante de ações afirmativas dos últimos anos.

Da mesma forma, as respostas desses estudantes sobre suas trajetórias de superação na Educação Básica e a sua satisfação em estarem na universidade sinalizam o seu empoderamento frente à sociedade, assim como almejavam Oliver (2004) e os demais pesquisadores do Modelo Social. Eles já acreditam mais em si mesmos do que antes, assim como percebem terem ganhado o respeito de colegas, de professores, de familiares e de amigos, por terem alcançado a Graduação, a despeito de todos os desafios trazidos pela deficiência e pelas barreiras sociais e atitudinais encontradas pelo caminho. Assim, também desenham sonhos e tecem expectativas de futuro.

A chegada das pessoas com deficiência ao Ensino Superior pode ser considerada, portanto, como um possível reflexo da PNEEPEI e da escolarização inclusiva na Educação Básica, assim como um resultado da Lei de Cotas, na qualidade de política de ação afirmativa voltada a esse segmento social. No entanto, ainda parece precoce dimensionar o impacto desse acesso e desse trajeto pelo Ensino Superior, uma vez que esses estudantes estão chegando em maior número na universidade nos últimos anos. Há de considerar-se, ainda, que a presença dos sujeitos com deficiência no ambiente escolar e universitário tem provocado profundas transformações, que poderão ser mais bem dimensionadas por meio de novos olhares sobre essa dinâmica que pertence a um tempo ainda recente.

REFERÊNCIAS

- Antun, R. P. (2017). *Reprovar estudante que ainda não lê pode ajudá-lo na alfabetização?*. Portal Diversa. <https://diversa.org.br/forum/reprovar-estudante-que-ainda-nao-le-pode-ajuda-lo-na-alfabetizacao/>
- Arioz, C. S. (2017). *Inclusão escolar, empoderamento familiar e o direito à educação* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás]. Repositório BTD. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7953>

- Batista, B. R., Duarte, M., & Cia, F. (2016). A interação entre as pessoas com síndrome de Down e seus irmãos: um estudo exploratório. *Ciênc. Saúde Coletiva*, 21(10), 3091-3099.
- Braga, M. M. S., & Schumacher, A. A. (2013). Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel Honneth. *Sociedade e Estado*, 28(2), 375-392.
- Castilho, E. (2008). Opinião. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 4(1), 51-58. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>
- Cerchiari, C., & Paganelli, R. (2018). *Educação para todos: e as meninas e mulheres com deficiência?*. Portal Diversa. <https://diversa.org.br/artigos/educacao-para-todos-meninas-e-mulheres-com-deficiencia/>
- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 245-262. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Guanabara. <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Resultados Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017*. INEP. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Censo escolar 2018: Principais resultados*. INEP. http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf
- Kassar, M. (2016). Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. *Educação e Sociedade*, 37(137), 1223-1240. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157049>
- 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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm
- Manzini, E. J. (2004). *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros* [Apresentação de artigo]. Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos – A pesquisa qualitativa em debate. Bauru, São Paulo, Brasil. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Marília.pdf
- Martins, B. S., Fontes, F., Hespanha, P., & Berg, A. (2012). A emancipação dos estudos da deficiência. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 98, 45-64. <https://doi.org/10.4000/rccs.5014>
- Meletti, S., & Ribeiro, K. (2014). Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Cadernos Cedes*, 34(93), 175-189. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200003>
- Nepomuceno, M. F. (2019). *Apropriação no Brasil dos estudos sobre deficiência: uma análise sobre o modelo social* [Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30490>
- Oliver, M. (2004). The social model in action: if I had a hammer. In C. Barnes, & G. Mercer (Eds.), *Implementing the Social Model of Disability: theory and research* (1ª ed., pp. 18-31). The Disability Press.

- Pasian, M. S., Mendes, E. G., & Cia, F. (2017). Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. *Educação em revista*, 33, 1-18. <https://doi.org/10.1590/0102-4698155866>
- Pletsch, M. D., & Oliveira, M. (2017). A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem. In K. R. M. Caiado, C. R. de Baptista, & D. M. Jesus (Orgs.), *Deficiência mental e deficiência intelectual em debate* (1ª ed., pp. 265-285). Navegando Publicações.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2008). Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, 41, 41-60. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>
- Silva, M. (2018). A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. *Revista Educação Especial*, 31(60), 107-118. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24604>
- Thompson, P. (2002). *A voz do passado: história oral*. Paz e Terra.
- Torezan, A. M., & Caiado, K. R. (1995). Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para debate. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Rio de Janeiro, 3, 31-38. <https://abpee.net/pdf/artigos/art-3-3.pdf>
- Van Petten, A. M. V. N., Rocha, T., & Borges, A. A. P. (2018). Política de Cotas na Universidade Federal de Minas Gerais: uma análise do perfil dos alunos com deficiência. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 5(1), 127-140. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n1.10.p127>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Silabo.

Errata

Título: *Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior*

<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0059>

Autores:

Maria Cecília Alvim GUIMARÃES

Adriana Araújo Pereira BORGES

Adriana M. Valladão Novais VAN PETTEN

Acrescente-se:

Pesquisa com financiamento Fapemig - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

Recebido em: 06/04/2021

Reformulado em: 23/06/2021

Aprovado em: 20/07/2021

