

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Maria Cecília Alvim Guimarães

**Trajetórias escolares de pessoas com deficiência e as políticas de  
educação inclusiva 2008-2018: da educação básica ao ingresso por  
cotas na UFMG**

**Belo Horizonte**

**2020**

Maria Cecília Alvim Guimarães

**Trajetórias escolares de pessoas com deficiência e as políticas de educação inclusiva 2008-2018: da educação básica ao ingresso por cotas na UFMG**

Dissertação de Mestrado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Linha de pesquisa: Políticas Públicas de Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Adriana Araújo Pereira Borges.

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup> Adriana M. Valladão Novais Van Petten.

**Belo Horizonte**

**2020**

G963t  
T Guimarães, Maria Cecília Alvim, 1981-  
Trajetórias escolares de pessoas com deficiência e as políticas de educação  
inclusiva 2008-2018 [manuscrito] : da educação básica ao ingresso por cotas na  
UFMG / Maria Cecília Alvim Guimarães. - Belo Horizonte, 2020.  
172 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientadora: Adriana Araújo Pereira Borges.  
Coorientadora: Adriana Maria Valladão Novais Van Petten.  
Bibliografia: f. 153-163.  
Apêndices: f. 164-172.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Educação inclusiva -- Políticas  
públicas -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação inclusiva -- Ensino superior -  
- Teses. 4. Inclusão em educação -- Teses. 5. Pessoas com deficiência --  
Educação -- Teses. 6. Pessoas com deficiência -- Políticas públicas -- Teses.  
7. Educação especial -- Teses. 8. Ensino superior -- Teses.  
I. Título. II. Borges, Adriana Araújo Pereira, 1972-. III. Van Petten, Adriana  
Maria Valladão Novais, 1966-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**  
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



## FOLHA DE APROVAÇÃO

### **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência e as políticas de educação inclusiva 2008-2018: da educação básica ao ingresso por cotas na UFMG**

#### **MARIA CECÍLIA ALVIM GUIMARÃES**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 27 de março de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Adriana Araújo Pereira Borges - Orientador  
UFMG

Prof(a). Adriana Maria Valladão Novais Van Petten  
UFMG

Prof(a). Mônica de Carvalho Magalhães Kassar  
UFMS

Prof(a). Taisa Grasiela Gomes Liduenha Goncalves  
UFMG

Professora Dra. Andrea Moreno

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:

Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 9 de abril de 2020.

Dedico essa pesquisa...

Ao meu pequeno “professor de inclusão”, Mateus José.

À minha menina colorida, Maria Clara.

E ao meu companheiro de afetos e aventuras, Glauber.

**A experiência da diversidade é mais bonita com vocês!**

## AGRADECIMENTOS

**Começo agradecendo àqueles que dividiram comigo seu tempo e suas histórias singulares:** os estudantes que aceitaram participar dessa pesquisa nas etapas de questionário e entrevistas, e, também, às suas mães e pais por acreditarem neles, e em seus sonhos!

À J., G., E., W., e R., em especial, por me tornarem outra depois dessas narrativas!

**Gratidão a todos que tornaram essa trajetória de pesquisa possível e engrandecedora...**

À Universidade Federal de Minas Gerais, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, pela oportunidade de uma formação qualificada em tempos difíceis. A despeito de todos os acontecimentos, a educação ainda é existência, resistência e futuro!

Às Professoras da Pós-Graduação (FaE/UFMG), por dedicarem seu trabalho em prol da transformação da realidade e das escolas. Agradeço em especial à minha orientadora, professora Adriana Borges, e à minha coorientadora, professora Adriana Valladão, pela parceria e cooperação nessa trajetória de pesquisa, e por acreditarem na força da educação inclusiva! Às professoras Mônica Rahme e Ana Galvão, por fazerem parte da minha formação. Às professoras que deram importantes contribuições a essa dissertação na fase final (Banca): Mônica Kassar, Taísa Liduenha e Fabíola Fernanda do Patrocínio.

Aos colegas da Pós, especialmente ao Daniel Braga, pelo apoio, à Ana Cecília, Débora, Bruno e outros que foram bons companheiros nesse percurso em prol de avanços na ciência e na educação em nosso país, que tanto precisa. Às professoras e aos colegas do Laboratório de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão (LaPPEEI), por compartilharem seus conhecimentos e empenho nas pesquisas, em especial à Esther Augusta, Paulo Vítor, e à Luciana Braga, pela amizade.

Aos funcionários e trabalhadores da FaE/UFMG, por dedicarem seu trabalho a tornar esse espaço um lugar melhor para estudar e viver, em especial ao Gilson, Welington, Adriana Marina, Mônica e Ivanir. Ao Acervo de Escritores Mineiros/Biblioteca Universitária, pelo belo espaço cedido para as entrevistas, e ao suporte do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/UFMG), na pessoa da Débora Assunção, intérprete de Libras. Agradeço à Miryã Carvalho, Gabriela Reis, Letícia Miranda, Sarah Garcia e Guilherme Ximenes, pela colaboração em algumas etapas importantes desse trabalho.

Nesse tempo do Mestrado em Educação, foi bom sentir a presença terna e a parceria constante de Bruna Hudson, amiga ímpar, sempre pronta para ouvir e cooperar. Alegria por esse encontro!

**Sinto ser difícil nomear, com substantivos próprios, os aprendizados, o afeto, as descobertas, as superações, os temores e as valentias, as noites escuras, os encontros bonitos da travessia. Mas sigo nesse intento de gratidão por ver findando esse caminho e se abrindo outros...**

Aos meus pais, Geraldo e Rute, força, “pão” e inspiração para estudar sempre, e seguir acreditando em um mundo novo! Ao meu querido esposo Glauber, aos meus filhos Mateus José e Maria Clara, afeto, alegria e sustento nos dias e noites da vida!

Aos meus estimados irmãos Humberto e Henrique, cunhadas(os), afilhadas, sobrinhos, tias, primas, Ilka e a toda a família, pela alegre presença e amizade de todos! À Vozinha, pelas orações. Agradecimento especial à hermana Letícia, pela ressonância e carinho, e à Lisa, por toda colaboração nessa jornada!

Aos amigos queridos, pelas escutas, encontros e rebeldias, em especial àqueles que me incentivaram e apoiaram nos momentos dos maiores desafios: Fernanda Vitoriano, Anderson Xavier, Maria Emília, Luciana Chaves, Mônica Toledo. Aos amigos da Comunicação, pelas lutas, histórias e sonhos compartilhados! Gratidão a todos aqueles que não nomeei, mas que torceram e torcem por mim! As(os) companheiras(os) do CP/UFMG, por caminharmos juntos! À Rosely Araújo e às mães de estudantes “singulares”, por acreditarmos e lutarmos juntas por um mundo mais justo, humano e inclusivo!

**À Jesus e Maria, pelo amor e luz em minha vida, simplesmente agradeço!**

**Agradeço também a um jardim!**

O seu olhar lá fora  
O seu olhar no céu  
O seu olhar demora  
O seu olhar no meu  
O seu olhar seu olhar melhora  
Melhora o meu  
Onde a brasa mora  
E devora o breu  
Como a chuva molha  
O que se escondeu  
O seu olhar seu olhar melhora  
Melhora o meu  
O seu olhar agora  
O seu olhar nasceu  
O seu olhar me olha  
O seu olhar é seu  
O seu olhar o seu olhar melhora  
Melhora o meu

Arnaldo Antunes

Talvez a escola pudesse estar a serviço de uma nova modalidade de pensamento, privilegiando as inventividades, as criações, as produções das diferenças, as novas formas de pensamento. Precisamos dar condições para que todas as vozes, principalmente as sussurrantes falem e ecoem para que também, possamos escutar todas as vozes que emudeceram. **Ou seja, nem aceitar, muito menos tolerar diferenças, mas sim produzir diferenças. Há incessantes formas de vida que são produzidas pelos diferentes, que é preciso estar atento para aproveitar.** Ou seja, a educação só será inclusiva se se prestar a exterioridade, ou seja, se “estes novos alunos” envergarem a escola com suas diferenças, e a modificarem. (ABRAMOWICZ, 2001, p. 9, grifo nosso).



## RESUMO

O acesso das pessoas com deficiência à educação superior é relativamente recente em nosso país. A partir de 2016, com a inserção desse público na Lei de Cotas, o cenário começou a mudar. Em 2018, os primeiros alunos com deficiência ingressaram na Universidade Federal de Minas Gerais por esse sistema. Essa pesquisa teve como objetivo analisar, a partir do Modelo Social da Deficiência, as trajetórias escolares de uma amostra de estudantes cotistas da UFMG antes do ingresso no ensino superior, em interface com as políticas de educação inclusiva do período (2008-2018). O espaço temporal da pesquisa foi definido a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e o ano de início das cotas na UFMG. Foi desenvolvido um questionário e enviado a todos os estudantes com deficiência cotistas e ingressantes em 2018. Destes, 37 responderam, compondo um perfil inicial desse público na universidade. Foram, então, selecionados, por meio de sorteio, 5 estudantes (Deficiência Física, Visual, Auditiva, Intelectual e com Transtorno do Espectro do Autismo) para compor a amostra da etapa de entrevista. A realização e a análise das 5 entrevistas priorizaram a metodologia da História Oral. Para tanto, foi tomado como eixo condutor o possível impacto da PNEEPEI na trajetória escolar dos estudantes ao longo da educação básica até seu ingresso na UFMG. As narrativas dos estudantes trouxeram memórias da infância, da relação com a família, da descoberta da deficiência, e dos suportes encontrados para o desenvolvimento. Ao olhar para os percursos escolares, outras temáticas emergiram: os tipos de escola (especial, inclusiva, bilíngue), o cotidiano, as dificuldades, os suportes e recursos encontrados, a relação com professores e colegas, o preconceito e o *bullying* vivenciados, assim como a percepção dos estudantes sobre a educação inclusiva, a Lei de Cotas e as perspectivas de futuro. Destacaram-se nos relatos o esforço e mérito dos próprios estudantes para concluir os estudos, e o apoio familiar e profissional que encontraram para seu desenvolvimento fora e dentro da escola. Essas vivências são contadas por suas próprias palavras nesse estudo, considerando a perspectiva da Investigação Emancipatória da Deficiência. Os resultados demonstraram que, embora os estudantes tivessem dificuldade em nomear de forma direta como a Política de 2008 impactou o percurso escolar deles, a possibilidade de escolarização em escola comum foi um diferencial que permitiu o acesso ao ensino superior. Demonstraram, ainda, que esse acesso se relaciona com a maneira como a deficiência é vista na sociedade. Se no Modelo Médico a deficiência estava exclusivamente no sujeito, um dos grandes méritos da PNEEPEI foi considerar o Modelo Social, ou seja, a necessidade de se eliminar barreiras para que cada vez mais pessoas com deficiência possam vivenciar experiências positivas de inclusão de forma a acessar níveis mais altos de escolarização.

**Palavras-Chave:** Trajetórias escolares. Pessoas com deficiência. Educação inclusiva. Diversidade. Modelo Social da Deficiência. Ensino superior. Cotas.

## ABSTRACT

The access of people with disabilities to higher education is relatively recent in our country. From 2016, with the inclusion of this public in the Quota Law, the scenario began to change. In 2018, the first students with disabilities joined the Federal University of Minas Gerais (UFMG) through this system. This research aimed to analyze, from the Social Model of Disability, the school trajectories of a sample of quota students from UFMG before entering higher education, in interface with the inclusive education policies of the period (2008-2018). The time frame of the research was defined based on the publication of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (known as PNEEPEI) and the year in which quotas started at UFMG. In order to carry out the research, a questionnaire was developed and sent to all quota students with disabilities, newcomers in 2018. Of these, 37 answered the questionnaire, composing an initial profile of this audience at the university. Then, 5 students were selected by draw (Physical, Hearing, and Intellectual Disability, Vision Impairment and Autism Spectrum Disorder) to compose the sample. The conduct and analysis of the 5 interviews prioritized the Oral History methodology. To this end, the possible impact of PNEEPEI on the students' school trajectory throughout basic education until their entry into UFMG was taken as the conducting axis. The students' narratives brought back memories of childhood, the relationship with the family, the discovery of the disability, and the support found for development. When looking at school paths, other themes emerged: the types of school (special, inclusive, bilingual), the daily life, the difficulties, the supports and resources found, the relationship with teachers and colleagues, the prejudice and bullying experienced, as well such as the students' perception of inclusive education, the Quota Law and expectations for the future. The reports highlighted the students' own merit and effort to complete their studies, and the family and professional support they found for their development outside and inside the school. These experiences are told in their own words in this study, considering the perspective of the Emancipatory Investigation of Disability. The results showed that, although students had difficulty in naming directly how the 2008 Policy impacted each person's school path, the possibility of schooling in a common school was a differential that allowed access to higher education. They also demonstrated that this access is related to the way disabilities are seen in society. If in the Medical Model disabilities were exclusively in the subject, one of the great merits of PNEEPEI was to consider the Social Model, that is, the need to eliminate barriers so that more and more people with disabilities can live positive experiences of inclusion in order to access higher levels of education.

**Key words:** School trajectories. Disabled people. Inclusive education. Diversity. Social Model of Disability. University education. Quotas.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Sistema de Cotas .....	69
<b>Figura 2</b> - Etapas da pesquisa Trajetórias Escolares de Pessoas com Deficiência.....	75
<b>Figura 3</b> - Tela inicial do Questionário online .....	79
<b>Figura 4</b> - Convite online Questionário.....	80
<b>Figura 5</b> - Suportes e recursos para a educação inclusiva .....	122

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino - Brasil - 2015 a 2019.....	52
<b>Gráfico 2</b> - Percentual de matrículas de alunos PAEE de 4 a 17 anos de idade que frequentam classes comuns, com e sem AEE, ou classes especiais exclusivas – Brasil – 2019.....	53
<b>Gráfico 3</b> - Número de matrículas de alunos PAEE em classes comuns e em classes especiais exclusivas por redes de ensino – Brasil – 2019.....	53
<b>Gráfico 4</b> - Matrículas dos estudantes PAEE na educação infantil .....	56
<b>Gráfico 5</b> - Matrículas dos estudantes PAEE no ensino fundamental.....	57
<b>Gráfico 6</b> - Matrículas dos estudantes PAEE no ensino médio.....	57
<b>Gráfico 7</b> - Evolução no número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.....	63
<b>Gráfico 8</b> - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência.....	63
<b>Gráfico 9</b> - Graduações escolhidas.....	96
<b>Gráfico 10</b> - Áreas do conhecimento das graduações escolhidas.....	96

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Ações previstas pelo Programa Incluir .....	64
<b>Quadro 2</b> - Tempo decorrido entre os níveis de ensino por tipo de deficiência.....	99
<b>Quadro 3</b> - Sujeitos da pesquisa: estudantes entrevistados .....	100
<b>Quadro 4</b> - Temáticas das entrevistas .....	100

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Caracterização da amostra (etapa 1).....	86
<b>Tabela 2</b> - Caracterização do Contexto familiar (continua...) .....	87
<b>Tabela 3</b> - Terapias e serviços de apoio (continua...) .....	88
<b>Tabela 4</b> - Caracterização da trajetória no ensino básico .....	90
<b>Tabela 5</b> - Acessibilidade, recursos e convivência na Ed. Básica (continua...).....	92
<b>Tabela 6</b> - Ingresso UFMG.....	97

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEM	Acervo de Escritores Mineiros
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CADV	Centro de Apoio ao Deficiente Visual
CAP	Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores de Educação
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Coltec	Colégio Técnico
CONADE	Conselho Nacional de Defesa dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência
CONSED	Conselho Nacional de Educação dos Estados
CORDE	Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPAPNE/UFGM	Comissão Permanente para Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais
DEED/INEP	Diretoria de Estatísticas Educacionais - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
DSM 5	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENAPAE	Federação Nacional das APAEs
FENASP	Federação Nacional das Pestalozzi
FENEIS	Federação Nacional de Educação de Surdos
GEINE	Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre a Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs	Institutos Federais

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LaPPEEI	Laboratório de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusiva
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAI/UFMG	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – Universidade Federal de Minas Gerais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NEPEDEEs/UFSCar	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação-Educação Especial/Universidade Federal de São Carlos
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONEESP/UFSCAR	Observatório Nacional de Educação Especial/Universidade Federal de São Carlos
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PIPA	Programa de Apoio a Inclusão e Promoção à Acessibilidade
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBP	Sociedade Brasileira de Psicologia
SEE/MEC	Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TICS	Tecnologias de Informação e Comunicação
TOC	Transtorno Obsessivo Compulsivo
UBC	União Brasileira de Cegos
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: O CAMINHO DA PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
1.1	O contexto e o propósito da pesquisa.....	15
1.2	Estado do Conhecimento: algumas pesquisas do campo .....	18
<b>2</b>	<b>TEMPOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>22</b>
2.1	O tempo das instituições, classes e escolas especiais.....	22
2.2	O tempo da inclusão escolar .....	25
2.3	Diversidade no ambiente escolar .....	28
2.4	Diferença como valor .....	31
2.5	O Modelo Social da Deficiência como referencial teórico da pesquisa.....	34
<b>3</b>	<b>POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI) .....</b>	<b>43</b>
3.1	A PNEEPEI: o texto e as diretrizes .....	43
3.2	A origem da Política Nacional de Educação Inclusiva.....	48
3.3	Inclusão na Educação Básica – Censo Escolar 2019 .....	51
3.4	Trajetórias escolares e direito à educação inclusiva .....	54
<b>4</b>	<b>INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA UFMG .....</b>	<b>54</b>
4.1.	Diretrizes para a educação inclusiva nas universidades .....	59
4.2.	Cresce a inclusão no ensino superior.....	62
4.3.	Programa Incluir: os Núcleos de Acessibilidade nas universidades .....	64
4.3.1.	O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI/UFMG .....	66
4.4.	Acesso ao ensino superior: as cotas para pessoas com deficiência.....	67
4.4.1.	A reserva de vagas para estudantes com deficiência na UFMG .....	72
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>75</b>
5.1.	Desenho Metodológico .....	78
5.2.	Etapa 1 - Questionário: roteiro, pré-teste .....	78
5.3.	Etapa 2 – Envio do Questionário e análise dos dados .....	80
5.4.	Etapa 3 - Entrevistas: roteiro, piloto, gravação.....	81
5.4.1.	Estrutura, ambiente e transcrição das entrevistas .....	82
5.4.2.	Organização, tratamento e análise dos dados .....	84
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>86</b>
6.1.	Questionário: Perfil dos alunos com deficiência ingressantes na UFMG pela modalidade de reserva de vagas em 2018.....	86
6.2.	Histórias singulares: eles dirão de si mesmos .....	99

6.2.1	Narrativas: os estudantes contam suas histórias de vida (Entrevistas/Parte 1).....	101
6.3.	<b>Trajetórias: eles contam memórias da escola (Entrevistas/Parte 2)</b> .....	112
6.4.	<b>Políticas e trajetórias: interfaces e principais resultados</b> .....	141
6.5.	<b>10 anos da PNEEPEI: impactos e perspectivas</b> .....	144
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	148
7.1.	<b>Sobre esse estudo e possibilidades de novas pesquisas</b> .....	148
7.2.	<b>Travessias no território da educação inclusiva</b> .....	149
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	153
	<b>APÊNDICE 1 – Questionário Pesquisa Trajetórias escolares de pessoas com deficiência e as políticas de educação inclusiva</b> .....	153
	<b>APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista</b> .....	169
	<b>APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	171

# 1 INTRODUÇÃO: O CAMINHO DA PESQUISA

## 1.1 O contexto e o propósito da pesquisa

Situar as políticas de Educação Especial no campo das políticas públicas é um desafio particular, uma vez que há uma forte demanda pela implementação de políticas de inclusão escolar como forma de resolver um problema histórico de exclusão e preconceito. Superando debates, entraves, estigmas e desafios, as pessoas com deficiência estão cada vez mais presentes em todas as instâncias da sociedade e, também, 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 (BRASIL, 2008), que entrou em vigor e tornou-se um marco na promoção do direito à educação inclusiva para esse público.

Nesse cenário, essa pesquisa foi desenvolvida com o propósito de registrar e analisar as trajetórias escolares de estudantes com deficiência, ingressantes por reserva de vagas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2018, em interface com as políticas de educação inclusiva do período, em especial a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e a Lei de Cotas (BRASIL, 2016). Buscou-se compreender em que medida essas políticas afetaram o percurso dessas pessoas e identificar quais outros fatores contribuíram para a inclusão e o desenvolvimento delas ao longo da educação básica até a chegada ao ensino superior.

Para isso, foi aplicado um questionário para conhecer o perfil desse público, e foram realizadas entrevistas com os próprios estudantes para saber de suas trajetórias escolares e de suas percepções sobre os impactos das políticas de educação inclusiva em suas histórias de vida. A fim de embasar a análise aqui proposta, esse estudo procurou discutir alguns conceitos como: inclusão, educação especial, diversidade, diferença e deficiência, a partir do pressuposto básico do direito à educação.

Nesse sentido, um olhar sobre a história da educação especial no Brasil se fez necessário para entender o contexto atual em que esses estudantes estão inseridos, e para verificar os avanços das políticas públicas destinadas a eles nos últimos anos. O marco temporal a ser analisado compreende, portanto, o período de 2008 a 2018. Em 2008, entrou em vigor a PNEEPEI, legislação principal que rege as políticas de inclusão escolar na última década. Já 2018 é o primeiro ano de entrada dos estudantes com deficiência, público dessa pesquisa, na UFMG, através da modalidade de reserva de vagas, prevista pela Lei de Cotas, sancionada em 2016. A partir dos dados levantados, essa pesquisa traz olhares sobre o tempo passado e o momento presente, buscando identificar perspectivas de futuro para esses estudantes.



Como resultado desse processo de mudanças, os dados do Censo Escolar (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019) demonstram que a inclusão escolar cresce no Brasil, trazendo o desafio e a possibilidade de que as instituições de ensino se adequem a essa nova realidade. Entretanto, como as diretrizes e as práticas sobre educação especial numa perspectiva inclusiva são relativamente recentes no país, as escolas ainda se deparam com inúmeros desafios para ensinar e promover o desenvolvimento dos estudantes com deficiência nas salas de aula comuns, como também para promover caminhos para uma educação que inclua a todos. A inclusão desses alunos nas salas de aula tem suas peculiaridades, porque são pessoas que apresentam diferentes formas e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem. (PLESTCH; OLIVEIRA, 2017).

Ao pensar a inclusão escolar dentro da perspectiva do direito à educação (CURY, 2002), a literatura acerca do tema (MELETTI; RIBEIRO, 2014; KASSAR, 2016) realça o lugar que as escolas inclusivas ocupam em tempos atuais - um espaço formativo privilegiado em relação às possibilidades de desenvolvimento dessas pessoas. Dessa forma, examinar a história e a realidade vivida por esses estudantes pode trazer uma importante contribuição para que se compreenda melhor os papéis que políticas e ações inclusivas desempenham na trajetória escolar de pessoas com deficiência, além de possibilitar a reflexão sobre a riqueza da diversidade e das diferenças presentes nas escolas e nas universidades. De acordo com Van Petten, Rocha e Borges:

O processo de como vem sendo implantada essa Política nas IES brasileiras, especialmente o perfil dos alunos com deficiência que tem ingressado, ainda é muito pouco conhecido, sobretudo pelo lugar recente que essa nova legislação ocupa no escopo das instituições e também das pesquisas no campo. (VAN PETTEN; ROCHA; BORGES, 2018, p. 128).

Embora existam políticas e práticas em andamento no campo da inclusão escolar, estas parecem ainda pouco avaliadas em interface com a visão dos sujeitos que as vivenciam. Ouvir e, assim, lançar um olhar sobre essa realidade pode contribuir para o avanço do processo educacional e para o desenvolvimento do potencial educativo desses estudantes, de forma a aproximar o discurso da inclusão das práticas inclusivas voltadas para as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, localizo também a minha inserção nessa temática de estudo. Me interessei por pesquisar sobre trajetórias escolares de estudantes com deficiência porque, como jornalista de formação e prática, sempre busquei escutar e registrar histórias anônimas, muitas vezes invisíveis para a mídia e para a sociedade. São essas múltiplas histórias que contam a história humana, a história de comunidades e grupos sociais, e ilustram as diversas

possibilidades de existência nesse mundo. Nessa lida por procurar conhecer as experiências humanas e valorizar os diferentes saberes, realizei diversas entrevistas e reportagens sobre pautas relacionadas à educação, trabalho, política, gênero, cidadania, movimentos sociais, diversidade, inclusão escolar e outros assuntos de interesse público. Em minha trajetória de formação e estudos, desenvolvi pesquisas e trabalhos relacionados às narrativas, histórias de vida e formação humana. Entre elas, localizo estudos sobre: a história da loucura e as trajetórias de pessoas em sofrimento mental; a trajetória de uma professora mineira, liderança feminista no início do século XX; e sobre experiências educativas comunitárias em vilas, periferias e escolas de Belo Horizonte.

Desse movimento de buscar compreender a realidade social, resultou o interesse em seguir pesquisando, dessa vez no campo da Educação Especial. Muito da minha motivação para isso vem também da minha própria experiência, pois além de pesquisar, vivencio a realidade da diversidade e da educação inclusiva, tanto com meu filho de nove anos, que tem a Síndrome de Down, quanto com minha filha de seis anos, que convive todos os dias com a alteridade na vida e na escola. Com suas vivências, as crianças inspiram olhares e instigam reflexões para além dos muros da escola. Acompanhando a escolarização deles desde o ensino infantil em escolas públicas, e, nesse momento, no ensino fundamental, é possível perceber, de forma empírica, os desafios, as incongruências e as possibilidades da educação inclusiva. Assim, busco compreender essa experiência à luz dos estudos e das políticas públicas dos últimos anos que, de alguma forma, impactaram a realidade das escolas e levantaram questões, sobre as quais busco refletir também nesse estudo. A experiência da inclusão, que atravessa essa pesquisa, se dá também junto à comunidade escolar da qual faço parte, composta por professores, alunos diversos, sem e com deficiência, e por suas famílias.

Como Barnes, um dos pensadores do Modelo Social da Deficiência, referencial teórico dessa pesquisa, dizia: é preciso que os pesquisadores aprendam a colocar os seus conhecimentos e a sua capacidade a serviço das pessoas com deficiência (BARNES, 1992, apud MARTINS et al, p. 49). E é isso que me dispus a fazer nessa travessia, para melhor compreender e colaborar com as mudanças que o mundo, e as escolas, precisam.

Assim, essa pesquisa foi realizada com o propósito de contribuir com as discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Seu objetivo principal foi analisar, a partir do Modelo Social da Deficiência, as trajetórias escolares de uma amostra de estudantes cotistas da UFMG antes do ingresso no ensino superior, considerando as políticas de educação inclusiva do período (2008-2018). Além disso, o estudo buscou:

- Identificar, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), como se organizaram as diretrizes educacionais, os suportes e os recursos para a escolarização de pessoas com deficiência no Brasil;
- Traçar o perfil de uma amostra de estudantes com deficiência que ingressaram na UFMG em 2018 através da reserva de vagas.

Por fim, a investigação proposta justifica-se por se tratar de uma produção discursiva sobre a educação inclusiva, um campo de estudo de grande relevância para a vida em sociedade, cujos desdobramentos das ações dos atores nele inseridos podem ter impacto no cotidiano de estudantes, escolas e nas políticas públicas atuais e futuras.

## **1.2 Estado do Conhecimento: algumas pesquisas do campo**

Esse tópico visa apresentar alguns estudos sobre a escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, realizados no período 2008-2018, marco temporal dessa dissertação. A fim de elaborar um Estado do Conhecimento, como ponto de partida dessa pesquisa, foi feito um levantamento de trabalhos sobre trajetórias escolares e políticas públicas de educação inclusiva em sites com cunho acadêmico. Foram consultados os seguintes bancos: Scielo, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital da UFMG, Google Acadêmico, e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Esse processo visava conhecer alguns outros textos que colaborassem na compreensão do contexto da Educação Especial naquele momento, e das perspectivas que viriam a ser abordadas ao longo do percurso do Mestrado. Assim, esse levantamento utilizou os seguintes descritores: “trajetórias”, “deficiência”, “políticas”, “educação especial”, “educação inclusiva”. Foram selecionados 15 trabalhos que se aproximavam do tema em foco. A partir de então, a nossa pesquisa foi ganhando corpo e assumindo novas proposições e rumos.

No Scielo, foram localizados dois trabalhos. Haas, Silva e Ferraro (2017) discutem o processo de escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. O artigo trata do fluxo escolar do público-alvo da educação especial nas etapas da Educação Básica e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), e aponta para a necessidade de políticas públicas voltadas para a construção de trajetórias de êxito escolar. O trabalho traz um dado relevante: somente 5% dos estudantes com deficiência no estado concluem o ensino médio com a idade esperada (dezessete anos) nas classes comuns do ensino regular, e esse número se reduz para 1% do total das matrículas nas escolas especiais.

Caiado e Viralonga (2013) discutem os processos de escolarização de pessoas com deficiência visual em São Carlos (SP). O estudo teve como foco as trajetórias de quatro estudantes que concluíram o ensino médio e almejavam entrar na universidade, e trouxe ainda a discussão sobre como as políticas públicas do período afetaram o percurso escolar deles.

Já no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com o uso dos mesmos descritores, foram identificados outros trabalhos. A dissertação de Morgado (2017) foi sobre trajetórias acadêmicas com foco no acesso e na permanência de estudantes com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES). O estudo apontou para os embates na construção política da acessibilidade nesses espaços.

Outro trabalho localizado é o de Kuhnen (2016), da Universidade Federal de Santa Catarina, sobre a concepção de deficiência na política de educação especial brasileira para o ensino fundamental entre 1973 e 2014. A hipótese dessa tese de doutorado, segundo a autora, é que a concepção de deficiência nas políticas de educação especial no Brasil desde a década de 1970 até os dias atuais “não rompeu com a racionalidade sustentada na dicotomia entre normal e patológico”. Importante destacar que a tese trata da trajetória das políticas e não do percurso das pessoas com deficiência.

Já a dissertação de Macalli (2017), realizada na UFSCar, analisa a trajetória escolar de alunos com deficiência em três municípios do interior paulista a partir das matrículas do Censo Escolar da Educação Básica entre os anos de 2007 e 2015. Foram analisadas 1.782 trajetórias escolares de alunos com deficiência. Os resultados mostram que “não há disparidade entre os índices de trajetórias completas, parciais e incompletas com retenção escolar e distorção idade x série entre os municípios, o que pode indicar adoção de programas, serviços e ações similares para a escolarização dessa população”.

O trabalho de Pereira (2017), desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria (RS), trata de políticas de inclusão e permanência de pessoas com deficiência em universidades públicas e privadas do Rio Grande do Sul, em interface com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Os resultados apontaram para a necessidade de melhoria e regulamentação em âmbito institucional das ações voltadas para inclusão, e para a revisão dos programas governamentais como políticas de acesso para as pessoas com deficiência.

Já a tese de Miranda (2014) analisa as políticas de inclusão de estudantes com deficiência em universidades públicas estaduais do Paraná. Os resultados afirmaram que existem nas universidades pesquisadas, iniciativas voltadas a constituir uma política de acesso

e permanência do estudante com deficiência, por meio da institucionalização dos programas e núcleos de apoio.

Na Biblioteca Digital da UFMG também foram encontrados alguns trabalhos relevantes. O trabalho de Franca (2010) é sobre deficiência e escolarização no Brasil. O autor realizou um estudo acerca do atendimento, atraso e progressão escolar das pessoas com deficiência, segundo o Censo 2000. Os resultados apresentam “grande disparidade entre as deficiências, e que todas se mostram como fator que desfavorece o desenvolvimento da carreira escolar”.

Rodrigues (2010) realiza um estudo sobre as políticas públicas de inclusão escolar destinadas às pessoas com deficiência visual no Brasil, e foca sua análise no município de Ipatinga (MG), a partir da visão de alunos e professores. Uma das constatações da pesquisa é que o atendimento especializado para esses alunos matriculados em classes comuns se constituía no principal suporte para a permanência na escola.

Reis (2010) estudou as políticas de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) nas universidades federais mineiras entre 2003 e 2007. Constatou-se que houve crescimento no número de alunos incluídos e uma maior mobilização das universidades para cumprir a determinação legal e para a implementação de núcleos de inclusão.

Em pesquisa realizada no Google Acadêmico, também utilizando os mesmos descritores: “trajetórias”, “deficiência”, “políticas”, “educação especial”, “educação inclusiva”, foram localizados outros trabalhos no campo das políticas públicas de educação especial no país.

No texto de Glat e Plestch (2010), é feita uma discussão sobre o papel da universidade no contexto da política de Educação Inclusiva. A discussão reafirma o papel e a responsabilidade social da universidade pública na produção de conhecimento, na formação de educadores e demais profissionais, e na criação de parcerias e iniciativas inovadoras com a comunidade.

Um trabalho próximo ao presente estudo foi realizado por Marilú Mourão Pereira em 2008. Ela apresenta uma reflexão sobre trajetórias acadêmicas de alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas entre 2002 e 2005. O estudo identificou que “a implantação do sistema de cotas estava em consonância com os princípios Constitucionais, na garantia dos direitos das Pessoas com Deficiências, mas que isso não havia sido o suficiente para assegurar a permanência desses alunos na Universidade. Os resultados evidenciaram a ocorrência de dificuldades que se concentram no processo de

ensino aprendizagem e a necessidade de ações específicas voltadas para essa parcela da população acadêmica”.

Outro texto de Plestch (2012) analisa a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em nove redes de ensino da Baixada Fluminense (RJ), no período de 2009 a 2011. “Os resultados evidenciaram, entre outros aspectos, contradições e dificuldades encontradas pelos gestores no que se refere à implementação das diretrizes federais de inclusão escolar”, e, também, a “precariedade do processo de ensino e aprendizagem e do suporte pedagógico oferecido a esses alunos, sobretudo no caso daqueles com deficiência mental/intelectual”.

Já no site da Anped, há diversos trabalhos no campo da inclusão escolar produzidos pelo GT15 – Educação Especial, mas poucos que discutem as trajetórias dos alunos. Um deles aborda a questão da função social da escola em tempos de educação inclusiva. Dainez e Smolka (2015) analisam as “relações de ensino e as condições da trajetória de escolarização de um aluno com síndrome de Down com decorrência de deficiência intelectual, problematizando a função da escola”.

Uma obra importante sobre a temática foi organizada pela professora Kátia Regina Moreno Caiado, cujo título é *Trajelórias escolares de alunos com deficiência*, publicada em 2013. O livro resulta de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação-Educação Especial (NEPEDEEs), da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, e foi uma importante referência para essa pesquisa.

Além dos estudos acima relacionados, vários outros serviram para o embasamento desta pesquisa. Para a construção desse Estado do Conhecimento, entretanto, em um primeiro momento do estudo, não foi localizado nenhum trabalho que relacionasse as trajetórias escolares de estudantes com deficiência com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), e com a inserção desse alunado no ensino superior através da Lei de Cotas (BRASIL, 2016) e do sistema de reserva de vagas implantado na UFMG em 2018, temáticas que são objeto desta pesquisa de Mestrado.

## 2 TEMPOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

### 2.1 O tempo das instituições, classes e escolas especiais

Pensar na trajetória escolar das pessoas com deficiência na atualidade requer conhecer o contexto em que se deu a chegada desse público nas salas de aula. Por muito tempo, essas pessoas estiveram fora do ambiente escolar, por serem consideradas doentes, incapazes ou “ineducáveis”. Mas, às custas de muitas lutas e esforços, a sociedade avançou. A realidade de exclusão escolar e social das pessoas com deficiência tem se transformado, apesar dos desafios que permanecem.

Falar de uma história recente em Educação Especial é, de certa forma, tratar do processo em que se dá o surgimento, também recente, desse próprio campo, com as nuances, olhares e contradições que acompanham esta trajetória, em processo de constituição e que se pauta na naturalização da ideia da existência de sujeitos que, por suas características peculiares, devam ser categorizados, descritos, dissecados e inseridos em espaços próprios. (SIEMS-MARCONDES; CAIADO, 2013, p. 43-44).

Em um breve olhar para o passado, constata-se que até o século XVIII, as pessoas com deficiência eram atendidas por instituições como as Santas Casas de Misericórdia, entidades religiosas e corporações de ofício. Já a partir do século XIX, passaram a ser recebidas em blocos ou pavilhões em hospitais e hospícios, em meio ao processo de classificação e de tentativa de diferenciação entre doença mental e deficiência.

Embora instituições oficiais, custeadas com recursos públicos do Estado, são ações isoladas, vinculadas a iniciativas pessoais de cidadãos influentes, que, além de atenderem poucas pessoas, num país continental, não são parte de um processo articulado de políticas públicas. (SIEMS-MARCONDES; CAIADO, 2013, p. 44).

As primeiras instituições especializadas para pessoas com deficiência de que se têm notícia foram criadas na década de 1850 na cidade do Rio de Janeiro. Segundo Jannuzzi (2004), nesse período, foram construídos o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, que passou a se chamar Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Se nos primeiros anos do século XX, as pessoas com deficiência no Brasil viviam em hospitais, manicômios e institutos, ainda vistas sob a ótica da patologia e da incapacidade, os anos se passaram e o olhar sobre a deficiência foi se modificando. Em Minas Gerais, crianças difíceis ou consideradas como anormais na época (BORGES, 2015), começaram a ser inseridas em classes especiais a partir do trabalho que a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff iniciou no estado em 1929, a partir do convite do governo mineiro para instituir a homogeneização das classes escolares.

A homogeneização estava prevista no Regulamento do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais, do ano de 1927, e consistia na separação das crianças de acordo com os resultados em testes psicológicos de inteligência. Nesse momento, Antipoff acreditava que as classes especiais seriam a forma mais adequada de educar as crianças com deficiência. Mas, já nessa época, ela defendia que a permanência nas classes especiais deveria ser pelo tempo necessário, não por todo o percurso escolar. “A inteligência era entendida por Antipoff como uma função possível de se desenvolver e não uma função estática” (BORGES, 2015, p. 360). Essa nova concepção representa um grande avanço para a época, porque promoveu uma mudança de olhar para essas pessoas, que passaram a ser reconhecidas como sujeitos educativos, passíveis de desenvolvimento e capazes de aprender.

Antes do estabelecimento das classes especiais, as crianças consideradas anormais eram internadas em asilos psiquiátricos ou mantidas enclausuradas em casa. As classes especiais mineiras foram uma proposta inovadora na época, ao reconhecer e respeitar as diferenças individuais, ao propor uma metodologia diferenciada e acima de tudo, ao acreditar na educabilidade de crianças consideradas até então, irrecuperáveis. (BORGES, 2015. p. 360).

Borges (2015) destaca, entretanto, que as classes especiais não surgiram no Brasil, mas já vinham sendo implementadas em países da Europa, a partir do desafio da obrigatoriedade do ensino primário. “A diversidade de crianças que chegaram à escola impulsionou os pesquisadores e técnicos da área da Educação a proporem alternativas para o ensino das crianças que não conseguiam acompanhar a turma na qual deveriam estar inseridas” (BORGES, 2015, p. 349).

Com o advento das classes especiais, foram surgindo e se ampliando também as instituições e escolas especiais, que tinham caráter privado e/ou filantrópico. A partir da década de 1930, houve um movimento de expansão de unidades do Instituto e da Sociedade Pestalozzi, em vários estados brasileiros, com práticas de captação de recursos públicos e de benfeitores particulares (SIEMS-MARCONDES; CAIADO, 2013, p. 45).

Entre as décadas de 1950 a 1970, segundo Jannuzzi (2004), foram criados pela sociedade civil os centros de reabilitação e as clínicas psicopedagógicas, além de mantidas as classes anexas a hospitais, serviços geralmente privados, que empregavam profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas) e da educação. Nesse período, foram ampliados os estabelecimentos de ensino especializado.

Embora desde o início das instituições especializadas houvesse a preocupação em ensinar ofícios manuais (carpintaria, encadernação, fabricação de objetos domésticos de limpeza, etc.) necessários ao momento, os educadores ressaltavam principalmente a preocupação com que o deficiente participasse da comunidade, diminuísse sua



solidão, evitasse o tédio, e que garantisse, em parte, sua subsistência. (JANNUZZI, 2004, p. 2).

É datada da década de 1950 também a criação e a expansão da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A primeira unidade foi criada em 1954 no Rio de Janeiro. A APAE “se dissemina por todo o país, sempre a partir de parcerias público-privadas que contam com a principal fonte de recursos nos financiamentos de origem pública e gestões privadas.” (SIEMS-MARCONDES; CAIADO, 2013, p. 46).

Entre 1959 e 1960, foram criadas as campanhas de educação do cego, do surdo e do deficiente mental<sup>1</sup>, como um tipo de política emergencial subordinada ao Ministério da Educação e Cultura.

As campanhas eram uma maneira de se estabelecer novas práticas para a educação brasileira, práticas estas que estavam à frente da legislação, já que ainda prevalecia a norma educacional do Estado Novo. (CARDOSO; MARTÍNEZ, 2019, p. 2).

Aos poucos, foram se expandindo as escolas especiais que recebiam estudantes de acordo com suas deficiências, como as instituições para cegos, para surdos, para pessoas com déficit intelectual, obedecendo a uma lógica segregacionista e às margens da educação comum. A criação dessas campanhas, organizações, instituições particulares e filantrópicas, parece indicar que, até esse período, ainda não havia políticas articuladas em nível nacional para o atendimento às demandas das pessoas com deficiência.

Essa realidade começou a mudar com a criação de órgãos governamentais voltados para a promoção de ações e políticas direcionadas às pessoas com deficiência no país, como o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

A década de 70 registrou o fortalecimento das organizações não-governamentais, provocando, em 1973, por influência dessas entidades, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (órgão responsável pela política de educação especial no país) vinculado ao Gabinete do Ministro da Educação. (MEC, 2002, p. 7) Em 1985, o Presidente instituiu um comitê com a tarefa de elaborar um plano nacional de atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Dando continuidade a esta nova política, criou-se, em 1986, a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE e transformou o CENESP em Secretaria de Educação Especial. (BRASIL, 2002, p. 8).

Retomando um pouco da história da escolarização das pessoas com deficiência no país abordada até aqui, e localizando-a em Minas Gerais, Borges (2015) identifica três fases distintas

---

<sup>1</sup> Atualmente, a nomenclatura adequada para se referir ao que anteriormente era chamado de deficiente mental é Pessoa com Deficiência Intelectual. Para mais informações, ver: Discapacidad Intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD. Psicología Alianza Editorial, Madrid, 2011, 2016.

da Educação Especial no estado: o período que vai dos anos de 1930 até 1950, considerado como a fase das classes especiais; de 1950 até 1990, denominado como a fase das escolas especiais; e dos anos 1990 até o momento atual, a fase da educação inclusiva. Essa proposta de entendimento colabora para a percepção de que a educação especial avançou a partir da década de 1930, com o trabalho desenvolvido por Antipoff e pela Sociedade Pestalozzi, assim como pela mobilização, em décadas seguintes, de pessoas com deficiência, suas famílias e organizações diversas, como a APAE, que contribuíram para que novas possibilidades educativas e sociais fossem se estruturando e se tornando realidade em todo o Brasil.

Para que a educação inclusiva possa avançar, faz-se necessário retomar as experiências do passado, a fim de avaliar como algumas dessas experiências fizeram avançar a Educação Especial. Nesse sentido, é fundamental compreender as transformações das classes especiais e das concepções de Educação Especial e seu impacto cultural nas políticas educacionais ao longo do tempo. (BORGES, 2015, p. 70).

## 2.2 O tempo da inclusão escolar

A partir da década de 1990, houve um forte movimento na direção da inserção desses estudantes em escolas comuns, junto com os demais alunos sem deficiência. Essa mudança fez parte de um contexto internacional em que diferentes atores políticos, entre eles os movimentos ligados às causas das pessoas com deficiência, defendiam direitos iguais para todos.

A deficiência constitui um campo crescente e heterogêneo de ativismo político e investigação no Brasil e no mundo. No final dos anos sessenta, surgiram em diversos países ocidentais movimentos sociais que reivindicavam os direitos de grupos específicos, como mulheres e negros e, neste contexto, a politização das pessoas com deficiências ganhou força. Na África, América Latina, América do Norte e Europa, os movimentos sociais que reivindicavam igualdade de oportunidades e de direitos para as pessoas com deficiências ficaram conhecidos como *Disability Rights Movement*.<sup>2</sup> (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3062).

A partir dessas mobilizações, diferentes direitos passaram a ser previstos em normativas internacionais, entre eles o direito à educação. Já em 1948, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". Décadas depois, esse avanço se tornou parte da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais. Essa Declaração previa um Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem de todas as pessoas, inclusive das pessoas com deficiência.

---

<sup>2</sup> Movimento dos Direitos das Pessoas com Deficiência – tradução nossa

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990).

É importante compreender que vários autores identificam a Conferência de Jomtien como marco das reformas neoliberais nos países da América Latina e do Caribe:

Dentre as táticas propostas na conferência, destaca-se a preocupação em garantir as condições básicas para a inclusão de todos (mulheres, adultos e deficientes) nos processos de aprendizagem, tendo como meta a erradicação do analfabetismo. Para isso, o referido documento salienta a necessidade de se construírem as condições necessárias para o aprendizado, destacando inclusive a importância da nutrição, além, é claro, da melhoria no atendimento escolar. (FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017, p. 305).

As diretrizes dos organismos internacionais passam a privilegiar “políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes” (BURBULES; TORRES, 2004 apud FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017, p. 305). Ou seja, é preciso avaliar o contexto dessas mudanças educacionais que favoreceram a educação inclusiva no Brasil, sem deixar de compreender que esse movimento se articula à interesses variados, não somente àqueles das pessoas com deficiência.

O direito das pessoas com deficiência à aprendizagem e à escolarização tornou-se ainda mais evidente na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994), que prevê o compromisso com a igualdade de direitos e com o respeito ao ser humano em suas diferenças. Essa Declaração, fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, deu visibilidade a uma nova nomenclatura no campo da educação especial. O termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas pessoas cujas necessidades no contexto escolar se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Foi a partir da Declaração de Salamanca que passou a circular a ideia da educação comum para todos, independentemente da diferença étnica, social, de comportamento ou

deficiência, o que passou a ser conhecido como inclusão escolar, superando o modelo da integração até então vigente. “A nova ênfase passa a ser a responsabilidade da escola, o seu poder transformador e, portanto, a necessidade de se modificar para atender a particularidade de cada aluno.” (JANNUZZI, 2004, p. 3).

No Brasil, esse movimento pela inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns se fortaleceu a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu os direitos sociais, entre eles o direito à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) também trouxe a previsão desse direito. “A inclusão escolar não é uma moda passageira, mas fruto de um contexto histórico em que se resgata a educação como lugar da cidadania e da garantia de direitos.” (DINIZ, 2012, p. 9).

Marco importante também em nível global foi a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, ratificada pelo Brasil através do Decreto nº 6.949 em 2009, que tem como objetivo assegurar o exercício de todos os direitos humanos e, como princípios, a não-discriminação, a perspectiva de sociedade inclusiva, a garantia da acessibilidade e da autonomia das pessoas com deficiência. Esse texto passou a valer no país com força de emenda constitucional. “A originalidade deste documento é a de que foi elaborado com a participação de organizações de pessoas com deficiência de várias partes do mundo (...) representantes de 192 países.” (CAIADO, 2013, p. 17).

Como parte desse contexto de mudanças, entra em vigor a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que orienta as ações e programas destinados às pessoas com deficiência da educação infantil ao ensino superior, e define as escolas comuns como espaço para o desenvolvimento de todos os estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva encontra-se em perfeita sintonia com o documento da ONU, constituindo a educação inclusiva em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. (MAIOR; MIRANDA, 2008, p. 55).

Mais recentemente, uma nova lei trouxe novos ares para esse segmento da sociedade, após anos de luta de diversos movimentos compostos por pessoas com deficiência, familiares e apoiadores. Em 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que prevê diversos direitos, entre eles a garantia de acesso à educação inclusiva nos diferentes níveis de ensino. A LBI determina que as instituições de ensino, tanto públicas quanto particulares, providenciem as adaptações estruturais e pedagógicas necessárias para que todos os alunos tenham acesso aos ambientes e aos conteúdos escolares de diferentes formas.

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

Mesmo que a tendência atual seja a inclusão de todas as pessoas com deficiência em escolas comuns, ainda há lacunas na legislação que permitem a existência de escolas especiais. Essa situação gera controvérsias entre estudantes, familiares, entidades, agentes públicos e, também, entre os pesquisadores do campo.

Mesmo que sejam identificados modos mais efetivos e eficazes para promover a integração de alunos no ensino regular, não podemos supor que todas as crianças com necessidades efetivamente especiais (elas existam ou não) possam ser imediatamente integradas no ensino regular, considerando o atual estado da educação brasileira. Também não podemos ficar esperando as condições ideais nas escolas regulares para, só então, garantir a educação dessas crianças. (TOREZAN; CAIADO, 1995, p. 32).

Bueno destaca que os documentos legais não trazem soluções para esse dilema, e que as respostas só podem ser encontradas no campo da ação política.

São as políticas em ação que permitirão o avanço da qualidade do ensino dessa população e que possibilitarão ou não a adoção, cada vez mais, de formas de escolarização mais adequadas para indivíduos que, é preciso que não esqueçamos, possuem prejuízos causados por uma deficiência. (BUENO, 2013, p. 31).

No entanto, não há como negar que a diversidade está presente na escola, porém muitas vezes não é considerada como deveria. Isso porque os estudantes com deficiência nem sempre são vistos como sujeitos com grande potencial de aprendizagem e desenvolvimento, e, assim, muitas vezes, passam a ser negligenciados nos contextos escolares. “Essa situação não é óbvia, pois os limites e as restrições não estão sempre claros, como já foram em outros momentos de nossa história”. (KASSAR, 2016, p. 1235).

### **2.3 Diversidade no ambiente escolar**

Avançando para a compreensão dessa realidade em outros territórios, há que se pensar em como a deficiência saiu do contexto médico-institucional, que segregava, se expandiu para a escola, e se tornou um campo de conhecimento em movimento nos tempos atuais: a Educação Especial, trajetória sobre a qual também versa essa pesquisa.

Já no início do século XX, o psicólogo bielo-russo Lev S. Vigotski (1896-1934) desenvolveu estudos a respeito da relação entre deficiência e educação (VIGOTSKI, 1997). Vigotski distinguia deficiência primária, que consiste nos problemas de ordem orgânica, de deficiência secundária, que engloba as consequências psicossociais da deficiência. Segundo

Nuernberg (2008), as contribuições de Vigotski revelam a complexidade e a plasticidade do sistema psicológico humano.

A pluralidade de formas de organização psíquica e a diversidade de vias para a constituição do sujeito pela ação mediada permitem que, paralelamente aos avanços produzidos nas ciências biomédicas, sejam criadas as condições para a superação da deficiência no plano social. Nesse sentido, o desejo de Vigotski de ver desaparecer o *fato* da deficiência - e não apenas a *palavra* - seria realizado com o oferecimento de condições de desenvolvimento e participação social destas pessoas, que passariam a ser reconhecidas em sua especificidade, e não por sua limitação. (NUERNBERG, 2008, p. 314).

Para Vigotski (1997), o desenvolvimento das pessoas com deficiência se daria através da compensação social das limitações orgânicas e psíquicas, e isso se daria, em grande medida, por meio da mediação simbólica. “Sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência” (NUERNBERG, 2008, p. 309). Nesse contexto, Vigotski elaborou uma crítica veemente às formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência.

A proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem. (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Apesar de muitos avanços, essa compreensão limitada sobre o potencial de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência, apontada por Vigotski, ainda se aplica, em grande medida, aos dias atuais. Pessoas com deficiência auditiva, visual, intelectual, física, autismo, entre outras, se encontram na escola com as múltiplas diferenças existentes na realidade, que muitas vezes geram desigualdades, preconceitos, distâncias.

Ao entrar na escola, o aluno com deficiência ainda encontra um espaço marcado pela lógica da homogeneidade. A pessoa que traz a marca da deficiência carrega a marca do improvável, da incapacidade, do diferente. Por tudo isso, cabe questionarmos: Mas será que é a deficiência que exclui? (CAIADO, 2013, p. 23).

A experiência da deficiência é mesmo diversa, pois assume inúmeras variações. São muitos os tipos de deficiência e muitas as possíveis interações entre elas, o que resulta em condições de fato singulares de existir. Isso significa que as pessoas com deficiência são diferentes entre si, únicas em suas experiências de vida. Essas pessoas são únicas também no contexto social, pois vivem numa realidade complexa, que comporta outras exclusões e

diferenças marcadas pelo capitalismo vigente, que, por si só, gera modos desiguais de existência.

A necessidade de moradia de uma criança deficiente física, filha da classe trabalhadora e vivendo em condições de superpopulação em um conjunto residencial, não são as mesmas daquela criança, também deficiente física, mas filha das elites. De um lado a moradia é quase uma ausência, do outro, uma presença que pode ostentar até certos níveis de luxuosidade. As pessoas não existem simplesmente como deficientes. São deficientes e homens ou mulheres, trabalhadores ou desempregados, negros ou brancos, nativos ou migrantes, etc. Portanto, a diferença existe e é inegável. (PICCOLO, MENDES, 2013, p. 309).

Nesse sentido, Costa-Renders (2009) afirma que as pessoas com deficiência não compõem um grupo homogêneo, mas são pessoas que têm história própria e que devem ser respeitados em sua singularidade. “E, mais do que isso, essas pessoas têm muito que nos ensinar sobre o sentido da existência humana, são experiências sociais que não devem ser desperdiçadas.” (COSTA-RENDERS, 2009, p. 60).

Considerando também a experiência coletiva, a partir das lutas pela garantia de direitos básicos, como a educação, a deficiência começa a ser vista com outros olhos no ambiente escolar, pois se torna um campo da experiência humana diversa. Assim, não há um caminho traçado, ou uma fórmula pronta, para permitir a inserção desses sujeitos nas salas de aula. Incluir é, de fato, uma experiência a ser construída no cotidiano escolar. Um aluno com deficiência auditiva requer uma atenção diferente em relação a outro aluno que tenha a mesma deficiência, mas que tenha também uma questão motora associada. Isso significa que são múltiplos os desafios e as possibilidades no campo da inclusão escolar.

A Escola Inclusiva está afinada com os direitos humanos, porque respeita e valoriza todos(as) os(as) alunos(as), cada um(a) com as suas características individuais. Além disso, é a base da sociedade para todos, que acolhe os sujeitos e se modifica para garantir que os direitos de todos(as) sejam respeitados. (DINIZ, 2012, p. 9).

A palavra inclusão vem do latim, do verbo *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. É a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludo* (*cludere*), que significa “encerrar, fechar, clausurar.” (FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009, p. 39). O termo passou a ser usado para trazer à público a necessidade de acolher dentro quem esteve fora de determinados espaços sociais.

Como os alunos com deficiência estiveram fora da escola comum por um longo período histórico, em décadas recentes, a sociedade passou a usar a palavra inclusão para designar a chegada desses estudantes ao ambiente escolar. Assim sendo, a educação inclusiva, como um paradigma novo, resgata essas pessoas com suas diferenças do isolamento em que viviam, para a possibilidade de viverem em sociedade, e aí encontrarem com a amplitude

humana já existente na escola, considerando a diversidade étnica, racial, social, cultural, religiosa, e de gênero, que rege a vida e afeta a todos indistintamente.

Em uma sociedade na qual a escola não foi pensada para todos, a emergência de inúmeras questões relacionadas ao acesso, permanência e aprendizagem para toda a diversidade humana, traz à tona conflitos e convergências de interesses, culminando na participação ou na subordinação de pessoas em processos de desenvolvimento e formação. (FARIAS; LOPES, 2015, p. 233).

## 2.4 Diferença como valor

Na perspectiva da diversidade, o conceito de deficiência tem ganhado outra conotação, o sentido da diferença, que se faz presente na escola.

Quando entendemos esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que elegemos para excluir, percebemos as discrepâncias que nos faziam defender as escolas dos diferentes como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos. Acordamos, então, para o sentido incluído das escolas das diferenças. (ROPOLI, 2010, p. 9).

Entra em cena, então, a possibilidade de que a escola passe a olhar para as diferenças como atributos inerentes à pessoa humana, e a discutir amplamente ideias e conceitos como identidade, diversidade, respeito, pertencimento, coletividade, solidariedade.

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elige uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. (ROPOLI, 2010, p. 9).

Uma escola que acolha as singularidades das pessoas com deficiência e as transforme em possibilidades de aprendizagem diferenciadas, pode se tornar um espaço da diversidade, entendida como um valor, e não como um problema. O conceito de diversidade se refere ao reconhecimento de “que os indivíduos são únicos em termos de suas necessidades, aspirações, habilidades, fraquezas e forças.” (DOHERTY, 2011, p. 252). Assim, a escola pode ser o lugar do diverso, espaço propício à convivência, onde todos podem se desenvolver.

Miguel Lopez Melero, professor e pesquisador espanhol da educação de pessoas com Síndrome de Down e deficiência intelectual, propõe um olhar sobre o processo educativo.

A educação para a convivência democrática e participativa nos abre a esperança para a construção de um projeto de sociedade e de humanização novas, onde o pluralismo, a cooperação, a tolerância e a liberdade serão os valores que definirão as relações entre famílias e professorado, entre professorado e alunado, entre professorado e comunidade educativa; onde o reconhecimento da diversidade humana esteja garantido como elemento de valor e não como marca social. (MELERO, 2006, p. 29).

Isso se dá porque, nessa perspectiva, todos têm algo a ensinar e todos podem aprender, e isso passa por favorecer os contextos em que essas pessoas vivem e aprendem. “Quando as



crianças compreendem que todos os seus companheiros podem aprender e que uns aprendem de uma maneira e outros de outra, mas que o conseguem ajudando-se uns aos outros, é quando a sala de aula se converte em uma comunidade de aprendizagem”. (MELERO, 2006, p. 24).

Essa confiança na capacidade de aprendizagem e de interação com o meio é a mola propulsora do desenvolvimento humano integral desses alunos com deficiência, na perspectiva de Melero. Assim, tira-se o foco da deficiência, enquanto condição que limita, e passa-se a dar ênfase nas possibilidades e potencialidades do sujeito educativo, que contemplam o percurso escolar comum, mas estão para além das disciplinas curriculares convencionais.

O currículo é - e deve ser - uma ferramenta para a inclusão e não pode converter-se, na prática, em um instrumento de exclusão que dá a uns a cultura geral estabelecida e a outros, a subcultura; pois, se a cultura produz desenvolvimento, a subcultura produz subdesenvolvimento. (MELERO, 2006, p. 25).

De acordo com Rosana Glat (2007), a possibilidade ou potencial de aprendizagem de um indivíduo não constitui uma característica ou condição intrínseca fixa, determinada por seu diagnóstico clínico ou qualquer outra avaliação quantitativa.

Na realidade, suas possibilidades se ampliam na medida em que lhe proporcionamos suportes e condições adequadas de aprendizagem, nos diversos campos do conhecimento. Pode-se dizer, então, que é o atendimento de suas necessidades que determina as possibilidades de aprendizagem do aluno. (GLAT, 2007, p. 192).

A capacidade dos alunos com deficiência de aprender está relacionada também à capacidade de professores e profissionais de apoio de mediar o conhecimento em sala de aula. Segundo Stainback (1999), os educadores devem ter um amplo e profundo conhecimento dos seus alunos para poder criar um ambiente de aprendizagem adequado para cada um deles.

Para os educadores, desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que atendam à diversidade do alunado que frequenta as escolas atuais é mais do que um desafio, é a base da docência comprometida com uma educação ética de boa qualidade para todos. (GLAT, 2007, p. 192).

O sistema educacional vigente prevê o ensino de disciplinas que fazem parte do currículo, e a avaliação da aprendizagem desses conteúdos. A multiplicidade de formas de aprender repercute também nas diferentes maneiras de demonstrar o aprendizado.

As salas de aula inclusivas fazem parte de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. A diversidade é valorizada; acredita-se que tal diversidade fortaleça a turma e ofereça a todos os seus membros maiores oportunidades para a aprendizagem. (STAINBACK, 1999, p. 11).

Entendendo a diversidade como um conceito amplo e uma realidade inerente à condição humana, faz-se presente o desafio de pensar uma escola em que as diferenças sejam

consideradas um valor, em que cada saber tenha seu lugar e caiba no lugar comum em que todos vivem.

A cultura de que o aluno não sabe ou não faz ainda é muito presente nas práticas pedagógicas, as quais são pensadas para turmas homogêneas, sem levar em consideração as diferenças e especificidades que constituem e formam a escola contemporânea. (PLESTCH; OLIVEIRA, 2017, p. 272).

Considerando que a pedagogia propõe técnicas e métodos de ensino que possibilitem a aprendizagem dos educandos, diante da emergência de tantas diferenças no ambiente escolar, novas concepções e práticas pedagógicas devem ser pensadas para abrigar as diferentes formas de aprender trazidas pela diversidade.

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

A realidade das escolas, de acordo com Farias e Lopes (2015), parece demonstrar que houve pouco avanço da pedagogia brasileira no sentido de criar avaliações e práticas que favoreçam a inclusão desses alunos nas escolas comuns.

Os laudos e testes psicológicos de inteligência continuam sendo utilizados em detrimento de uma avaliação pedagógica que pudesse identificar as potencialidades do aluno e não somente a anormalidade, as incapacidades, as limitações e o que o aluno não faz e não pode fazer. (FARIAS; LOPES, 2015, p. 231).

Para Laplane, a escola deve conhecer cada aluno, respeitar suas potencialidades e responder às suas necessidades com qualidade pedagógica. “Da escola inclusiva participam todos os atores do cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade em que cada aluno vive.” (LAPLANE, 2006, p. 708). Essa articulação em torno das pessoas com deficiência deve ser como uma rede tecida e cuidada cotidianamente para possibilitar a efetiva inclusão delas na escola e nos ambientes extra-escolares.

A instituição escolar torna-se, assim, um espaço privilegiado para o desenvolvimento desses sujeitos, porque é no desafio da convivência com o outro que as diferenças são assimiladas ou notadas, motivam o preconceito e o sofrimento, ou o diálogo e o crescimento. Por isso, promover a inclusão é preparar o caminho para a superação de diversas barreiras a médio e longo prazo, mesmo que não se efetive no presente como desejado. Uma mudança de paradigma no olhar para o outro virá com o passar do tempo. Crianças que hoje convivem com

a deficiência do colega desde a primeira infância, provavelmente, terão um olhar mais amplo para o diverso porque já acolheram essa realidade como parte de sua experiência de vida, do que outras crianças que não tiveram essa mesma oportunidade na escola em épocas anteriores.

A ideia de uma sociedade inclusiva fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, afirma a garantia de acesso e a participação de todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (LAPLANE, 2006, p. 707).

A inclusão, neste sentido, é mais do que um conceito, ou uma parte da história que vivenciamos no tempo presente. É uma palavra onde cabem os vários mundos da diversidade existente na escola e na vida. É também um sentimento, uma procura pelo acolhimento das diferenças em todos os espaços. É, sobretudo, um modo de pensar as relações humanas de forma que cada indivíduo se sinta parte da escola e bem recebido por ela.

No século XXI, a busca do potencial nas identidades individuais precisa percorrer um novo caminho, o paradigma da inclusão. Professores, pais, terapeutas e familiares, todas as demais pessoas da sociedade, precisam adotar os princípios do empoderamento, da autodeterminação e autodefesa, da vida independente, da autonomia, do modelo social da deficiência, da equiparação de oportunidades, da rejeição zero, da cooperação e colaboração, da diversidade humana e das diferenças individuais. (...) Fazer da escola o local do encontro com o outro, que é sempre e necessariamente diferente. (SASSAKI, 2002, p. 24).

## **2.5 O Modelo Social da Deficiência como referencial teórico da pesquisa**

Historicamente, a deficiência foi entendida de diversas formas: como castigo, como problema, como defeito, como doença, como falta, entre outros sentidos construídos pela sociedade em cada tempo.

A existência de indivíduos surdos, cegos, com mutilações ou outras características físicas específicas e evidentes atravessa todas as épocas e grupos sociais, diferentemente das questões relacionadas ao universo das anormalidades mentais ou intelectuais, cuja categorização e evidenciação surgem em determinados contextos sociais, em acordo com as demandas postas pelas relações sociais. (SIEMS-MARCONDES, CAIADO, 2013, p. 42).

A compreensão sobre as limitações humanas, sobre a falibilidade do corpo e da mente, parece também limitada no campo da linguagem. Assim, vistos antigamente como doentes, não-vistos ou invisibilizados ainda em tempos recentes, indivíduos passaram a ser nomeados como deficientes por não atenderem aos padrões sociais e imagéticos vigentes. Para Goffman (1988), esses indivíduos passam a ser vistos pelo estigma que foi a eles imputado, algo que escapa à pretensa normalidade humana, e que passa a compor a sua identidade social “desviante”.

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social". (GOFFMAN, 1988, p. 5).

Em décadas próximas, essas pessoas “estigmatizadas” foram reconhecidas como “portadoras de deficiência” na sociedade e, também, nos textos das políticas. Entretanto, quem porta algo provisoriamente, do mesmo se desfaz. Mas como se desfazer de uma condição que, na maioria das vezes, é permanente? Logo, com o passar do tempo, o reconhecimento da dignidade humana se deu também pela nova nomenclatura atribuída: pessoas com deficiência. Estes indivíduos são, antes de mais nada, pessoas.

Usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. (...) O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as ideias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados. No Brasil, tem havido tentativas de levar ao público a terminologia correta para uso na abordagem de assuntos de deficiência a fim de que desencorajemos práticas discriminatórias e construamos uma verdadeira sociedade inclusiva. (SASSAKI, 2003, p. 160).

Quando a reflexão se expande do campo da linguagem para o campo da origem da palavra, emerge a discussão: o que seria a deficiência? Etimologicamente, o termo deriva do latim *deficientia*, que significa ‘falta, enfraquecimento’. Já a palavra deficiente vem de *deficiens*, que significa ‘falho, incompleto’. (HOUAISS, 2001). Refletindo sobre a palavra deficiência, ela parece querer dizer o contrário de eficiência. Ainda segundo o Houaiss, eficiência deriva do latim *efficientia*, que significa a ‘faculdade de produzir um efeito, virtude, propriedade, ação’. Já eficiente vem do latim *efficiens*, que significa ‘que efetua, que produz’. (HOUAISS, 2001, p. 1102).

Essa reflexão sobre o significado da palavra remete também ao sentido dessa pesquisa e gera questionamentos... quem é de fato “deficiente”, e quem é eficiente? Seria “deficiente” quem é falho, fraco, incompleto, e eficiente quem produz? Seria possível medir o valor de alguém pela sua completude, sendo que todos, como seres humanos, somos falhos, incompletos, limitados? A deficiência seria um atributo somente de quem nasceu com uma “falha”? Já o atributo de ser eficiente seria medido pela produtividade do ser humano? De acordo com essa lógica, quem produz menos, ou não produz bens tangíveis, não seria eficiente, repercutindo o contexto político-econômico da sociedade atual, que mede as pessoas pelo quanto produzem e pelos resultados que apresentam. Assim, pessoas com deficiência e outras minorias “menos

produtivas”, estariam sempre aquém da lógica capitalista do maior rendimento, e por isso, valeriam menos no sistema vigente.

O que foge a norma apenas pode ser incluído às margens, uma inclusão por exclusão. Claro que todas as sociedades ao longo de sua história definiram padrões de inclusão e exclusão, mas em nenhuma delas se observou limites tão rígidos quanto os impostos pelo sistema capitalista e sua máxima do corpo útil e produtivo (PICCOLO, MENDES, 2013, p. 290).

Enfim, a reflexão sobre a etimologia das palavras produz inquietações que sinalizam a desigualdade social, produzida pelas contradições históricas que permanecem no tempo presente.

Ao retomar a constituição de processos de institucionalização dos diferentes indivíduos como estratégia de controle social, Lobo (2008), salienta o fato de que a deficiência, enquanto categoria específica que irá definir o espaço e o valor social de determinados indivíduos, não é um dado da natureza, mas uma construção histórica cujas definições e esquadramentos são construções sociais. (SIEMS-MARCONDES, CAIADO, 2013, p. 42-43).

Uma dessas visões construídas pela sociedade, já no século XX, é a de que as deficiências seriam patologias, logo deveriam ser tratadas e curadas. Essa condição “adoecida” limitaria ou impediria, em grande medida, a vida de uma pessoa com uma alteração física, sensorial ou intelectual congênita ou adquirida. Essa perspectiva tem como base o Modelo Médico da Deficiência, que vigorou durante muitos anos e que ainda deixa registros no tempo em que vivemos, uma vez que muitas pessoas com deficiência ainda são tratadas como se deveriam ser “melhoradas”, ou são consideradas, mesmo que de forma velada, como doentes e incapazes nos meios em que vivem.

Com a entrada da narrativa biomédica sobre o corpo na modernidade, o discurso religioso sobre o excêntrico perdeu força e o corpo atípico passou a ser diagnosticado como patológico ou deficiente, buscando-se o saber e o controle sobre o mesmo. Doravante, discursos doutos de caráter científico tomam os corpos que não se encaixam nos padrões estéticos ou funcionais da média da sociedade como objeto de saber/poder e os rotulam como anormais, isto é, corpos que não são apenas diferentes, mas que devem ser “corrigidos”. Diferentes expressões da atipia se transformam, paulatinamente, em imagens da deficiência. A compreensão da deficiência como um fenômeno no âmbito da patologia ficou conhecido como o Modelo Médico da Deficiência ou Modelo da Tragédia Pessoal. (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3062).

O modelo médico considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado por um desvio ou uma doença. Assim, seria necessário buscar tratamento através da assistência médica e profissional. Muitos esforços e intervenções seriam necessários para corrigir as “falhas” trazidas pela deficiência, buscando a normalização dos sujeitos, a adequação de seus corpos aos padrões sociais aceitos. No entanto, nas últimas décadas, essa visão começou a ser questionada.

Em 1980, a rejeição ao modelo médico e à ideia de que a deficiência precisa ser “corrigida” ganha força, assim como a defesa de que os “ajustamentos” não deveriam ser dos indivíduos deficientes, mas da sociedade, pois ela que era desajustada em relação a estes. Entendia-se que a opressão social e a exclusão dos deficientes não resultavam de suas limitações físico-mentais e que a experiência da desigualdade apenas se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida. (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3062).

Assim, com a evolução do pensamento e da sociedade, o entendimento sobre a deficiência passou a ganhar novos contornos. As limitações da pessoa seriam determinadas não somente pela questão biológica, mas também pelo meio em que ela vive. Essa visão ficou conhecida como Modelo Social da Deficiência.

Para os defensores do Modelo Social, o corpo atípico não é um destino de exclusão. Habitar um corpo anômalo é uma experiência singular que pode ser descrita de diversas formas, dependendo da experiência subjetiva e do aporte ambiental. Assim, o foco da atenção aos deficientes seria permitir às pessoas com deficiência liberdade para participar da vida social e das oportunidades. (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3062).

Nessa concepção, não é a pessoa com deficiência que precisa mudar para se adaptar ao meio social, mas é a sociedade que precisa se adaptar para acolher as diferenças das pessoas. Assim, a responsabilidade pela deficiência não é isolada, personificada nos corpos diferentes, mas é compartilhada entre aqueles que têm e os que não têm uma deficiência.

O modelo social da deficiência baseia-se na proposição de que a sociedade e as suas instituições são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada para a remoção de obstáculos existentes à participação das pessoas portadoras de deficiência na vida em sociedade e para a mudança institucional. (MITTLER, 2003, p. 26).

De acordo com esse modelo, a deficiência se constitui num dado da realidade, que se faz notar quando as barreiras físicas e atitudinais se apresentam. Enfrentar essas barreiras torna-se um problema político de caráter coletivo, a ser resolvido no campo da convivência humana e das políticas públicas. Esse modelo resgata o princípio da dignidade de todos enquanto seres humanos iguais em valor e em direitos.

A história da educação especial no Brasil é marcada pelas vertentes médica e psicológica, cuja ênfase explicativa para as dificuldades encontradas na vida está selada na própria deficiência. Nessa perspectiva se justifica todo esforço clínico para superar o comprometimento orgânico ou funcional, assim como a criação de espaços sociais exclusivos como escolas especializadas e oficinas de trabalho protegido. Numa nova vertente, o foco da atenção deixa de ser a incapacidade pessoal e passa a ser o contexto social. (CAIADO, 2013, p. 19).

Se o modelo médico outorgava ao saber profissional o conhecimento e as decisões sobre a saúde e a vida das pessoas com deficiência, o modelo social recoloca-as como protagonistas de suas histórias e condições de existência. Assim, sua voz e seu saber são

considerados como importantes em todas as dimensões sociais: na política, na educação, na ciência.

Longe de ser irrelevante, a forma como perspectivamos a deficiência é essencial na forma como definimos os problemas e delineamos as soluções. Se isto é primordial na área das políticas sociais (Oliver e Sapey, 1999; Hespanha, 2008; Fontes, 2009), também o é na área da investigação científica, em que as diferentes concepções significam diferentes posicionamentos ante o reconhecimento e valorização da voz das pessoas com deficiência. (MARTINS et al 2012, p. 48).

Com a emergência dos movimentos sociais das pessoas com deficiência na década de 1970 no Reino Unido e em outros países do mundo, surgiram os Estudos da Deficiência (Disability Studies), uma linha de pesquisa e entendimento que abrange o Modelo Social e compreende a deficiência como um fenômeno a ser investigado. Pesquisadores com deficiência se fizeram protagonistas de suas próprias leituras do mundo, trazendo novos olhares e rompendo com o silenciamento e a invisibilidade que marcaram a história dessas pessoas enquanto indivíduos e como grupo social. Para Martins et al (2012, p. 46), esses estudos são “uma área de investigação matricialmente assente num compromisso político com a denúncia da opressão social das pessoas e na aspiração de uma sociedade mais inclusiva”.

Alguns autores se tornaram referência nesses estudos na Inglaterra: Colin Barnes, Len Barton e Mike Oliver, entre outros. Em comum, eles vivenciavam a experiência da deficiência em seus corpos, e, a partir desse lugar, criticavam a opressão vivida pelas pessoas com deficiência em uma sociedade não preparada para lidar com as diferenças. No entanto, propunham um maior protagonismo visando a transformação dessa realidade.

Os estudos sobre deficiência dizem respeito à compreensão para um propósito, o da mudança real e efetiva. Em relação às pessoas com deficiência, isso significa dar prioridade às suas vozes em termos dos contextos em que elas estão sendo expressas, o conteúdo dessas vozes incluindo suas possíveis contradições e os resultados de tais perspectivas. Suas preocupações, interesses e ideias são vistas como centrais para qualquer tentativa de introduzir concepções, relações e práticas alternativas. Em outras palavras, **nada sobre nós sem nós** (BARTON, 2009, p. 147, tradução nossa, grifo nosso).

Essa frase de Barton - “nada sobre nós sem nós” – se tornou lema dos movimentos das pessoas com deficiência em todo o mundo e também no Brasil. Aponta para a necessidade de se ouvir o que elas têm a dizer sobre suas diferenças e potencialidades, possibilitando assim mudanças por parte de quem ouve e também de quem diz. Os diferentes polos da comunicação ganham um status igual: todos podem e querem falar e se fazer ver como são, humanos em sua essência, ilimitados em suas possibilidades, e essa é uma grande contribuição desses estudos e desses autores.

Para Barnes (2010), a sociedade é que torna as pessoas deficientes, porque não promove a mudança de espaços e ainda é pouco sensível à diversidade. Segundo ele, a deficiência ainda é configurada como uma variação da normalidade. “Nessa perspectiva, o objetivo não é negar a realidade do impedimento, e sim suscitar o entendimento de que ter uma deficiência não significa ser inferiorizado.” (FARIAS; LOPES, 2015, p. 230).

Segundo Nepomuceno (2019), três conceitos estão no cerne do Modelo Social da Deficiência: remoção de barreiras; empoderamento; e pesquisa emancipatória.

Esses conceitos são integrados e, considerados em conjunto, fundamentam um modelo capaz de possibilitar mais autonomia e inclusão para pessoas com deficiência. A remoção de barreiras implica eliminação de obstáculos para as pessoas com deficiência se movimentarem livremente na sociedade. (NEPOMUCENO, 2019, p. 49).

Nesse sentido, a deficiência não está no sujeito, mas na interação do sujeito com o meio e a sociedade. As barreiras para o acesso ou a convivência existem enquanto condições sociais, mas podem ser modificadas pela ação humana e política. Se o ambiente for projetado ou adaptado para o acesso de todos, a deficiência deixa de ficar evidente. Se uma escola constrói rampas, o aluno que usa a cadeira de rodas, pode acessar todos os ambientes. Do contrário, ele poderá ficar impedido de estar com os colegas em ambientes comuns. Assim, a escola se torna responsável pela transformação de seus espaços e pela remoção de barreiras para receber os alunos em toda a sua diversidade.

Assim, o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social. Ou seja, a criança surda não se alfabetizou porque a escola não proporcionou as condições necessárias para ensiná-la; a pessoa cega vive da assistência porque não houve preocupação social em prepará-la para o mundo do trabalho. (CAIADO, 2013, p. 20).

Michel Oliver, também um pesquisador com deficiência, vivenciou as barreiras em sua própria trajetória. A partir dessa experiência, defende o empoderamento como um caminho para a transformação da realidade. Para ele, as políticas e as práticas inclusivas devem ser pensadas a partir da ótica das próprias pessoas com deficiência.

Em vez disso, estamos exigindo cada vez mais a aceitação da sociedade como nós somos, não como a sociedade pensa que deveríamos ser. É a sociedade que tem que mudar, não os indivíduos, e esta mudança ocorrerá como parte de um processo de empoderamento político das pessoas com deficiência como um grupo e não através de políticas sociais e programas oferecidos por políticos e formuladores de políticas, nem através de tratamentos e intervenções individualizados pelas profissões médicas. (OLIVER, 1990, p. 5).

Esse empoderamento se dá também através da investigação emancipatória da deficiência. Autores como Barnes (1992) citado por Martins et al (2012) orientam que as



pesquisas sobre deficiência devem ser feitas por pessoas com deficiência, ou contemplar as suas vozes e percepções sobre os temas estudados nesse campo.

Nas palavras de Colin Barnes, a Investigação Emancipatória dedica-se à sistemática desmistificação de estruturas e dos processos que criam a deficiência, bem como do estabelecimento de um “diálogo viável” entre a comunidade científica e as pessoas com deficiência, de modo a potenciar a sua emancipação. A concretização deste objetivo implica que os investigadores aprendam a colocar os seus conhecimentos e capacidades a serviço das pessoas com deficiência. (BARNES, 1992, apud MARTINS et al, 2012, p. 49).

As diferentes perspectivas trazidas por esses autores - Barnes, Oliver, Barton e outros, trazem um novo olhar para a realidade da deficiência, e dessa forma, possibilitam transformações. “Assim, o modelo social concebe a deficiência como uma situação causada por condições sociais, a sociedade é vista como um problema e as mudanças sociais e políticas como a fonte geradora de solução”. (NEPOMUCENO, 2019, p. 18)

De acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência, “a deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional e questionada” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012). Logo, nenhum modelo isoladamente daria conta de explicar e apontar caminhos para a sociedade lidar de forma única com a deficiência.

O modelo médico e o modelo social costumam ser apresentados como separados, mas a deficiência não deve ser vista como algo puramente médico nem como algo puramente social: pessoas com deficiência frequentemente podem apresentar problemas decorrentes de seu estado físico. É necessário fazer uma abordagem mais equilibrada que dê o devido peso aos diferentes aspectos da deficiência. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012, p. 270).

Considerando que a deficiência também é compreendida no campo da saúde, quando se pensa em conceituar a deficiência de acordo com padrões internacionalmente aceitos na atualidade, recorre-se às duas classificações estruturadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS): a décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). “A CIF tem por objetivo classificar as condições de saúde dos indivíduos (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012), e constitui uma tentativa de incorporar os preceitos do Modelo Social, proclamando-se como o Modelo Biopsicossocial da Deficiência.” (FARIAS; BUCHALLA, 2005 apud FRANÇA, 2013, p. 61).

Já a CID fornece informações sobre os estados de saúde (doenças, distúrbios, lesões, etc.) das pessoas. Cada síndrome ou tipo de deficiência tem um código CID correspondente, que auxilia na assistência à saúde e benefícios sociais. Já a CIF informa sobre a funcionalidade e a incapacidade associadas aos estados de saúde, como uma “síntese biopsicossocial” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013). Assim, a CID-10 e a CIF são

complementares e fornecem diferentes leituras sobre as condições de vida e saúde das pessoas com deficiência.

A CIF, ao diferenciar deficiência, funcionalidade e incapacidade, traz novos elementos para a percepção e compreensão sobre a realidade vivida pelas pessoas com deficiência, e para a orientação de ações e políticas públicas voltadas para esse público. Na CIF, o termo deficiência corresponde a alterações apenas no nível do corpo, enquanto o termo incapacidade indica os aspectos negativos da interação entre um indivíduo, com uma determinada condição de saúde, e os fatores ambientais ou pessoais que o rodeiam. Já o termo funcionalidade se refere aos aspectos positivos da interação do sujeito com o meio, quando algo funciona para resolver as demandas de vida da pessoa.

Um indivíduo pode apresentar uma deficiência (no nível do corpo) e não necessariamente viver qualquer tipo de incapacidade. De modo oposto, uma pessoa pode viver a incapacidade sem ter nenhuma deficiência, apenas em razão de estigma ou preconceito (barreira de atitude). A CIF faz um deslocamento paradigmático do eixo da doença para o eixo da saúde, trazendo uma visão diferente da saúde, que permite entender a condição ou estado de saúde dentro de contextos específicos. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013, p. 242-244).

Essas classificações da OMS trouxeram novas informações para os profissionais de saúde e outros agentes atuarem junto às pessoas com deficiência, inclusive no contexto escolar, que demanda laudos e diagnósticos médicos, além de prescrições terapêuticas, para orientar as ações com os estudantes. A falta de uma definição clara, assim como a dificuldade para se obter diagnósticos que tangenciem a realidade escolar, durante muito tempo trouxe dificuldades para se promover os direitos e a assistência adequada a esse público.

Novas leituras no campo da saúde, assim como a mudança de foco da deficiência - da pessoa para a sociedade - repercutiram também na definição estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006. Em seu artigo 1º, ela define que pessoas com deficiência “são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. O Decreto 6949/2009, que ratificou a Convenção da ONU no Brasil, traz uma definição similar para o conceito em discussão. “A deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.” (BRASIL, 2009)

Assim, o reconhecimento nas pesquisas e nos documentos de que as barreiras físicas e sociais muitas vezes acentuam a condição de deficiência, parece reduzir os “pré-conceitos” e

trazer novos elementos para a compreensão dos sujeitos como seres atuantes e autônomos, capazes de viver, trabalhar, estudar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

Ao invés de negarem as diferenças na busca de um ideal de existência, essas novas leituras sobre a deficiência, que ganharam força na segunda metade do século XX, trazem à tona a força que reside na diversidade, que deve ser por todos valorizada. “Oliver (1996) destaca que a ideologia por trás do Modelo Social nega por completo a normalização em favor do ideal de celebrar a diferença e as diversas experiências de vida, ao invés da busca da normalidade padronizada.” (FRANÇA, 2013, p. 63).

Portanto, essa pesquisa pretende ler as trajetórias de vida referentes à escolarização dos sujeitos entrevistados, a partir do Modelo Social da Deficiência. Ou seja, como as trajetórias foram ou não impactadas pelo Modelo Social, assim como pela Política Nacional de Educação Especial de 2008.

### 3. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI)

#### 3.1 A PNEEPEI: o texto e as diretrizes

Pensar a escola numa perspectiva inclusiva é tarefa que há muito tempo, e ainda hoje, ocupa professores, estudantes, pesquisadores, pais, profissionais de apoio, equipes pedagógicas, pessoas e grupos envolvidos no processo histórico da educação especial no país. Kassar (2016) discute as políticas educacionais como recursos voltados para o acolhimento da diversidade e para o desenvolvimento humano considerado direito de todos.

Dentro do movimento de universalização do ensino fundamental, pode-se identificar a implantação de uma política denominada de *Educação Inclusiva* que, mais explicitamente a partir de 2003, dissemina a ideia de que a escola regular/comum é o *locus* de todas as crianças. (KASSAR, 2016, p. 1227).

Nessa direção, passou a vigorar em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que trouxe muitas propostas para a transformação do espaço escolar com vistas à implementação de uma educação para todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar (...) orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

A nova política reflete os anseios da sociedade brasileira na década de 2000, período marcado pela mobilização de grupos sociais diversos, como os trabalhadores e as chamadas “minorias”. Assim, a Política, discutida e publicada em 2008 pelo Ministério da Educação, repercute lutas históricas das pessoas com deficiência, reconhecidas em forma de texto nesse tempo. Segundo Maior e Miranda (2008), a PNEEPEI faz parte de um processo de mudança da sociedade, que aos poucos vem deixando de ver a deficiência como um castigo, e alvo de assistencialismo, para vê-la como um fenômeno social. “Estamos saindo do preconceito para o respeito às diferenças”. (MAIOR; MIRANDA, 2008, p. 55).

Uma das primeiras diretrizes da Política é a definição do que seria a Educação Especial a partir desse momento. Não seria mais uma educação separada ou direcionada para os estudantes em escolas especiais, como outrora, mas sim uma educação para todos em escolas

comuns, a partir da escolha de um lugar específico no texto da política: a “educação especial na perspectiva da educação inclusiva”.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008).

A PNEEPEI passou a orientar as ações e programas educacionais destinados aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação nas escolas brasileiras. A definição dessas pessoas como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) é um dos grandes avanços do texto porque esclarece quem são os estudantes que devem receber uma assistência diferenciada em função das diversas formas possíveis de desenvolvimento e aprendizagem.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 11).

A Política ressalta que a definição do público-alvo não deve ter caráter limitador das possibilidades de crescimento desses estudantes no contexto escolar, mas que deve ser o ponto de partida para ações que promovam mudanças. “Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem.” (BRASIL, 2008, p. 11). Essa visão sobre a pessoa com deficiência como ser autônomo e transformador da realidade, mostra que a PNEEPEI repercute o entendimento trazido pelo Modelo Social da Deficiência, ao potencializar o sujeito e jogar o foco da deficiência sobre os obstáculos encontrados na sociedade.

De acordo com a categorização proposta pela Política, uma pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (BRASIL, 2008). Pelo texto, são considerados quatro tipos de deficiência: física, auditiva, visual e intelectual, além da ocorrência de mais de um tipo, que dá origem à deficiência múltipla. A Pesquisa Nacional de Saúde, realizada pelo Ministério da Saúde em 2013, estimou que a população brasileira era de 200,6 milhões de pessoas. Desse total, 6,2% possuía pelo menos uma das quatro deficiências, o que correspondia a 12,4 milhões de brasileiros com deficiência.

Já o termo ‘transtornos globais do desenvolvimento’ abrange estudantes com Autismo, síndromes do espectro do Autismo e psicose infantil. “São aqueles que apresentam alterações

qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008, p. 11). A partir do novo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM 5, a nomenclatura Transtornos Globais do Desenvolvimento é substituída por Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é “um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos.” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019). Já a psicose infantil foi considerada, segundo Ajuriaguerra e Marcelli (1991), uma categoria à parte, um transtorno de personalidade dependente do transtorno da organização do eu e da relação da criança com o meio ambiente.

Há, ainda, uma última denominação dentro do público-alvo da Política: os estudantes com altas habilidades ou superdotação. Eles demonstram um potencial diferenciado em diversas áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Além disso, podem apresentar grande criatividade e facilidade na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Mas que educação é oferecida para as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, superdotação? Que expectativas pedagógicas são depositadas nestes estudantes? O direito é exercido de forma múltipla e variada, dependendo do lugar onde este estudante habita e que escola frequenta. (SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018, p. 743).

Outro ponto forte da Política de 2008 é a orientação clara aos sistemas de ensino para a constituição do serviço conhecido por Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas. O AEE se desenvolve nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em horário oposto ao da escola, o chamado contraturno. O atendimento ocorre em interface com as salas de aula comuns onde o aluno está presente no horário regular, compondo a dupla matrícula do público-alvo da educação especial, definido pela Política. O AEE desenvolve ferramentas de acessibilidade e disponibiliza recursos de tecnologia assistiva, de forma a contribuir para a redução de barreiras, o que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento escolar desses estudantes.

Vale destacar a centralidade do AEE, implementado nas salas de recursos multifuncionais, na atual política de educação especial brasileira, o que indica o modo como a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais será organizada: em escolas regulares públicas, nas classes comuns, com o AEE ocorrendo no contraturno. (MELLETTI; RIBEIRO, 2014, p. 177).

Como desdobramento da Política, foi publicado o Decreto 6.571/08 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. “Este documento, que regulamenta o AEE nas escolas

brasileiras, apresenta pela primeira vez uma diretriz oficial que estabelece o conceito de AEE, define seus objetivos, a forma de oferta e a forma de financiamento desse serviço da educação especial.” (SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018, p. 740). Este decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, que trata da Educação Especial e do AEE. Segundo essa diretriz, o Atendimento Educacional Especializado deve ser oferecido nas escolas de modo complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e de modo suplementar à formação daqueles com altas habilidades ou superdotação.

Ainda que tenha havido uma expansão do serviço desde então, os dados do Censo Escolar de 2019 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019) apontam que o serviço de AEE está sendo ofertado a 40,8% dos estudantes da Educação Especial, ainda deixando de fora parte significativa deste público.

A PNEEPEI avança também na proposição de que os professores devem receber formação específica para atuar com os estudantes da educação especial nas salas de aula comuns e nas Salas de Recursos. “É preciso criar possibilidades de formação continuada que minimizem as dificuldades encontradas pelos professores, para que os alunos PAEE tenham o melhor aprendizado possível.” (PASIAN; MENDES; CIA, 2017, p. 975). Para atuar no AEE, segundo a Resolução nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o professor deve ter formação inicial em licenciatura e formação específica para a Educação Especial.

O Atendimento Educacional Especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008).

Pesquisa realizada pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP/UFSCAR) com professores de AEE demonstra que menos de 20% relataram se sentirem totalmente aptos para lidar com a diversidade desse alunado com necessidades educacionais específicas. “Faz-se necessário investir na formação continuada, averiguar se os docentes estão buscando aprimorar seus respectivos conhecimentos sobre a área e o alunado e facilitar esse aprimoramento.” (PASIAN; MENDES; CIA, 2017, p. 975).

Ao incentivar a formação constante dos professores, a Política responsabiliza toda a equipe docente por práticas pedagógicas inclusivas, como o desenvolvimento de avaliações processuais e formativas, que analisem o desempenho do aluno em relação ao seu próprio

progresso individual. “No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.” (BRASIL, 2008).

Outro destaque da Política é o incentivo à Educação Bilíngue voltada para a inclusão dos estudantes com deficiência auditiva ou surdez. Assim, a proposta é que, em escolas bilíngues, o ensino seja desenvolvido na Língua Portuguesa e, também, na Língua Brasileira de Sinais (Libras). O Português deve ser ensinado como segunda língua na modalidade escrita para os estudantes surdos, que terão a Libras como primeira língua a ser aprendida. Assim também o ensino de Libras deve ser incentivado para os demais estudantes e para a equipe escolar, a fim de promover a convivência inclusiva. A Política ressalta, no entanto, que “devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.” (BRASIL, 2008) A Política prevê, ainda, a disponibilização dos serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa nas escolas comuns.

Para acolher a diversidade social, cultural e étnico-racial presente nas escolas brasileiras, a PNEEPEI orienta ações favoráveis à inclusão das pessoas com deficiência também na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Quilombola, na Educação Indígena e na Educação do Campo. Assim, todo o amplo espectro das diferenças e singularidades dialoga com a Educação Especial a partir do texto da Política. Além disso, programas voltados para promover a educação inclusiva no Ensino Profissional e no Ensino Superior também passaram a ser mais incentivados.

É importante destacar, ainda, que a PNEEPEI foi escrita em 2008, quando já é possível considerar a influência do Modelo Social da Deficiência, embora o Modelo Médico da Deficiência continue vigente. Entendemos, no entanto, que a Política desloca o olhar da deficiência como um problema individual, como se fazia antes pelo olhar médico, para um compromisso coletivo com a eliminação de barreiras que tornem os espaços escolares acessíveis a todos. Nessa perspectiva mais social, a proposição de melhorias nas edificações, instalações, equipamentos, mobiliários, transporte e comunicações, visam à acessibilidade para os estudantes da Educação Especial, assim como ao bem-estar de toda a comunidade escolar, uma vez que todos, professores, funcionários, familiares, estudantes “típicos”, podem experimentar limitações de mobilidade ao longo da vida.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência é, pois, parte da política educacional brasileira atual, prevista pelas legislações de municípios, estados e da União, considerando o sistema federativo brasileiro. Gestores públicos, professores, mediadores, pais e pessoas com



deficiência são atores dessas políticas em curso, que constituem um processo histórico de avanço na educação. No entanto, colocar em prática essas mudanças previstas nas leis, segue como um desafio para os sistemas de ensino e para as escolas brasileiras.

### **3.2 A origem da Política Nacional de Educação Inclusiva**

Na década de 2000, em um cenário de emergência das lutas de novos atores sociais por direitos, como consequência também dos movimentos pós-Constituição cidadã de 1988, começa a se delinear uma política nacional que previa a chegada gradativa e compulsória de pessoas com deficiência às salas de aula comuns em escolas regulares. Esse movimento repercutia também a tendência mundial pela inclusão escolar, como previam as declarações e convenções internacionais que passaram a influenciar a formulação das políticas no país. “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” (BRASIL, 2008, p. 9).

Além da interferência de atores internacionais, muitas foram as conversas, controvérsias e debates que se deram no cenário social e político para que essas novas diretrizes se tornassem um texto propriamente dito em 2008, quando entrou em vigor a PNEEPEI. Resultado do acúmulo de muitas lutas em décadas anteriores por parte dos movimentos de pessoas com deficiência e outros atores, essa política trouxe a afirmativa de que a escola também é o lugar das diferenças.

Apenas após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), em 2008, que se tornou, cada vez mais frequente, a inserção da educação especial nas políticas educacionais. A PNEE-EI discorre sobre diferentes diretrizes que visam fundamentar uma política pública voltada à inclusão escolar, a partir da defesa pela inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAAE) exclusivamente na classe comum e, no contraturno, no Atendimento Educacional Especializado, excluindo, com isso, os serviços segregados. (PASIAN; MENDES; CIA, 2017, p. 4).

A PNEEPEI de 2008 resultou de um processo de discussão promovido pelo Grupo de Trabalho - Portaria Ministerial Nº 555/2007, sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial – SEE/Ministério da Educação - MEC em 2007. De acordo com Silva et al. (2018), esse grupo foi composto por membros da Secretaria de Educação Especial e professores de universidades públicas brasileiras reconhecidamente atuantes na área da educação especial. Eles prepararam uma minuta de documento que foi enviada para diferentes setores da rede pública de ensino para discussões e proposições.

A pauta impulsionada pela agenda da inclusão educacional norteou os seminários do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade realizados em todo país, envolvendo os municípios-polo e as secretarias estaduais de educação, além das reuniões com as instituições de educação superior que aprofundaram a temática da formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2008).

Segundo o editorial da Revista Inclusão (BRASIL, 2008), o diálogo com os diferentes setores da sociedade sobre o documento foi ampliado nos fóruns que contaram com representantes de diversos grupos e movimentos que historicamente reuniam pessoas com diferentes tipos de deficiência, a fim de buscar contribuições para a nova política em discussão. Nesses momentos de debate para a construção da nova política, houve a participação das seguintes organizações: Conselho Nacional de Defesa dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência – CONADE, Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, Federação Nacional de Síndrome de Down, Federação Nacional de Educação de Surdos – FENEIS, Federação Nacional das APAEs – FENAPAE, Federação Nacional das Pestalozzi – FENASP, União Brasileira de Cegos – UBC, Fórum Permanente de Educação Inclusiva, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Instituto Benjamin Constant – IBC, além da Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação – CNTE, do Conselho Nacional de Educação dos Estados – CONSED, da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, do Ministério Público e dos Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2008).

Essa diversidade de atores dimensiona o cenário democrático existente no processo de formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Após um amplo processo de discussão, o documento da nova Política foi elaborado pelo Grupo de Trabalho e entregue ao Ministro da Educação da época, o professor Fernando Haddad, em 07 de janeiro de 2008.

A realidade acabou provocando uma mudança de rumos. O resultado das discussões e o possível diante do esperado foi a publicação de um texto denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como um texto orientador, sem assinatura ministerial. (SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018, p. 738).

As pessoas envolvidas nesse processo almejavam a construção de uma escola para todos. A ideia dos formuladores era que seria possível construir esse novo modelo de escola tão logo a política fosse adotada pelas instituições de ensino. No entanto, quando a nova proposição chega às escolas, ela encontra diferentes leituras e interpretações. A política encontra também subjetividades e preconceitos, que permeiam diferentes discursos que se somam ou se contrapõem, isso porque a escola é um espaço micro, conectado à macropolítica do mundo que a rodeia.

O documento, por ser orientador, abre diferentes possibilidades para o trabalho, entretanto, as relações de poder e saber vão se configurando nas redes e/ou instituições de ensino, de acordo com os entendimentos e compromissos de cada grupo no poder, expressos nos seus discursos. (SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018, p. 739).

Nesse cenário, a nova política provocou uma quebra de paradigmas, pois trouxe a exigência de a escola repensar sua estrutura e suas práticas, não mais voltadas somente para aqueles que têm uma lógica similar de desenvolvimento e aprendizagem, mas também para aqueles que têm características específicas e ritmos diversos e peculiares. Desde 2008, a PNEEPEI tem sido reinterpretada para ser aplicada aos diferentes sistemas e contextos escolares, que abrigam diversos atores, entre eles professores, estudantes, e a própria instituição escolar em si, com suas dinâmicas, documentos de referência e modelos próprios de funcionamento nos locais onde estão inseridas.

Professores que passam a receber alunos com deficiência em suas salas de aula precisam lidar com o desafio de transformar pensamentos e práticas para atender à diversidade desse alunado. Assim, o discurso dos atores presentes na escola que lidam diretamente com a inclusão ressignifica as próprias práticas voltadas para esses sujeitos. Aos poucos, essa nova compreensão sobre educação vai ganhando espaço na escola e acaba por gerar influência sobre discursos e atitudes de outros atores, que, ainda assim, podem apresentar resistências ao processo de inserção desse público nas salas de aula comuns.

Tomemos como exemplo uma escola que já sabia da existência da Política oficial (BRASIL, 2008), mas não a adotava de forma real, ou seja, não a implementava. Quando começa a aplicação da política na prática (LESSARD; CARPENTIER, 2016), essa escola precisa reorganizar seus espaços físicos, para dar acesso aos estudantes com dificuldade de mobilidade; precisa adaptar materiais e conteúdos e disponibilizar recursos de tecnologia assistiva para dar acesso ao currículo e ao conhecimento; precisa repensar seu modelo de ensino e de avaliação, para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento em diferentes níveis, já que a escola inclusiva é um ambiente plural, onde todos podem aprender, cada um a seu tempo.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (BRASIL, 2008).

Esses diferentes ritmos de desenvolvimento escolar são mais nítidos quando se trata de pessoas com deficiência, mas a diversidade do alunado com múltiplas origens sociais já existia e gerava desigualdades educacionais latentes, que faziam os níveis de retenção e evasão escolar já serem altos em períodos anteriores no Brasil. O que a Política de Educação Inclusiva fez foi, de certa forma, escancarar as desigualdades e as diferenças que já existiam na escola

(PERRENOUD, 2000), ao fazê-la pensar na diversidade humana que deve recriar a educação sob novas bases.

A Política Nacional traz à tona, pois, a urgência de se construir uma escola que inclua a todos e a todas, em que cada um possa ser acolhido e apoiado no seu processo único de desenvolvimento, visando o progresso da coletividade. Todos ganham quando cada um é respeitado e apoiado em suas necessidades. Passa-se da lógica do individualismo para a lógica da solidariedade, e, assim, a escola e a política vão se refazendo num *continuum* ilimitado.

Fica estabelecida, desta forma, uma dimensão dentro da qual as políticas se movem e os consensos e conflitos acontecem. (...). No conjunto desses contextos, inter-relacionados, que não são tratados como etapas da política e não possuem entre si dimensão temporal ou sequencial, mas podem mesmo ser encontrados uns dentro dos outros, localiza-se a “política como processos e consequências”. (REZENDE; BAPTISTA, 2015, p. 278).

As pessoas com deficiência são os próprios atores das políticas que vem sendo redesenhadas em cada escola, em cada sala de aula, pois alteram os ambientes onde estão presentes. Ao chegarem às escolas, precisam ensinar aos professores como aprendem a partir de suas singularidades; precisam mostrar aos colegas que todos, sem exceção, são diferentes; precisam sensibilizar os formuladores de políticas e gestores educacionais sobre a necessidade de novas políticas e práticas que deem conta dos desafios trazidos pela diversidade. A PNEEPEI de 2008 provoca o questionamento de uma escola única e pronta para a possibilidade de se repensar a escola em um permanente processo de construção e transformação. Essas discussões, trazidas no bojo da política, visam a uma sociedade sem muros, exclusões e estigmas, como eram os domicílios, hospitais psiquiátricos e escolas especiais, onde as pessoas com deficiência ficavam segregadas da sociedade em um passado recente. (BORGES, 2015).

### **3.3 Inclusão na Educação Básica – Censo Escolar 2019**

Um dos mais significativos efeitos da PNEEPEI foi o aumento das matrículas de pessoas com deficiência na Educação Básica nos últimos anos. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) considera para a realização do Censo Escolar, as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas. De acordo com o Censo Escolar 2019 (INEP, 2020), divulgado em 31 de janeiro de 2020, o número de matrículas de alunos PAEE chegou a 1,3 milhão, um aumento de 34,4% em relação a 2015, ano em que havia 930.683 alunos com deficiência matriculados. O maior número de matrículas

está no ensino fundamental, que concentra 70,8% das matrículas da educação especial, conforme indica o gráfico 1.

**Gráfico 1** - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino - Brasil - 2015 a 2019



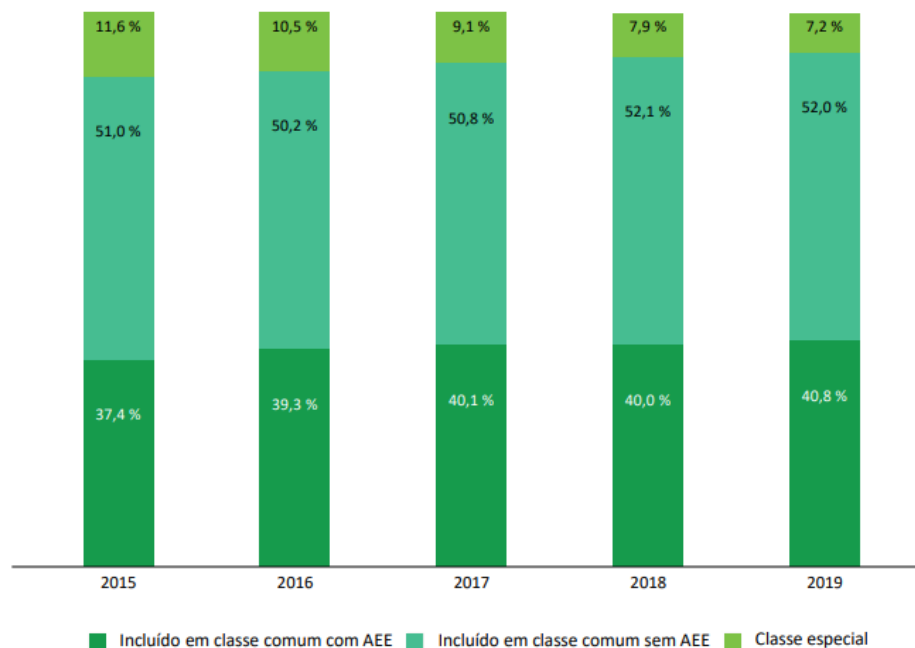
**Fonte:** INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020.

Para explicar esse crescimento no número de matrículas, o Censo destaca o papel do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005/2014, cuja Meta 4 se refere à educação especial e inclusiva.

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Considerando a população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos que estão incluídos em classes comuns e que têm acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,4% em 2015 para 40,8% em 2019 (gráfico 2).

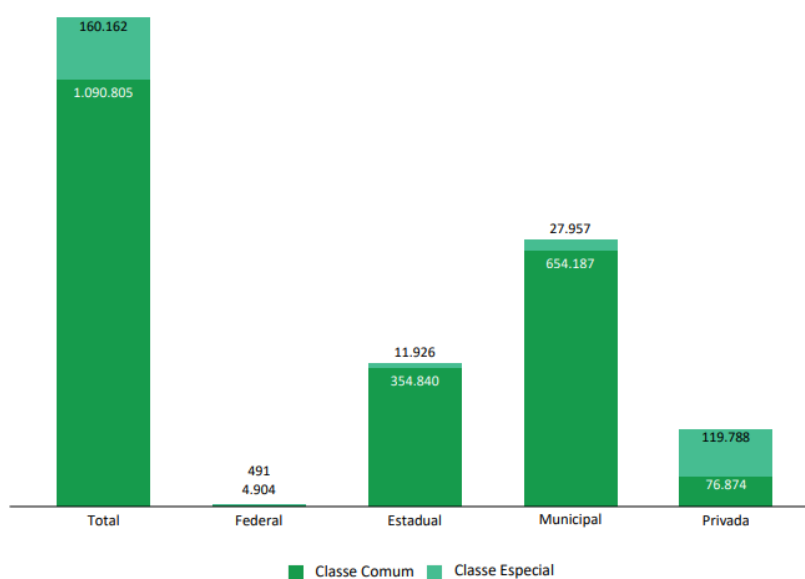
**Gráfico 2** - Percentual de matrículas de alunos PAEE de 4 a 17 anos de idade que frequentam classes comuns, com e sem AEE, ou classes especiais exclusivas – Brasil – 2019.



**Fonte:** INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020.

Como é possível observar no gráfico 3, quando se comparam os sistemas de ensino, é possível observar que a rede estadual e a municipal apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos em classes comuns. Entretanto, na rede privada a realidade ainda é diferente: do total de 196.662 matrículas na educação especial, somente 76.874 (39,1%) estão em classes comuns.

**Gráfico 3** - Número de matrículas de alunos PAEE em classes comuns e em classes especiais exclusivas por redes de ensino – Brasil – 2019



**Fonte:** INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020.

### 3.4 Trajetórias escolares e direito à educação inclusiva

Ao considerar o avanço da educação inclusiva no país, é preciso também conhecer quem são essas pessoas que estão sendo incluídas nas escolas. Para isso, pesquisas como essa, se detêm em conhecer esses sujeitos e suas histórias.

Assim, as trajetórias a serem contadas nessa pesquisa ilustram uma realidade: cada pessoa tem uma história de vida e cada história é atravessada por muitos acontecimentos, que pertencem também ao tempo histórico em que se vive. Na sociedade moderna, essas histórias se desenrolam também na escola, já que a educação é considerada direito humano.

O direito das pessoas com deficiência à educação passou a ser assegurado pelo Estado a partir de declarações e legislações internacionais e nacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1991), a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994), a Carta Constitucional de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1996).

O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. (CURY, 2002).

Esse direito faz com que governos tenham que destinar investimentos públicos para melhorar o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência da educação básica ao ensino superior, conforme orienta a legislação educacional, entre elas a PNEEPEI. Pensar a inclusão escolar das pessoas com deficiência, e ouvi-las sobre as práticas inclusivas ou excludentes vivenciadas nas escolas, é também pensar a partir do princípio do direito à educação e do direito ao exercício da cidadania.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. (...) O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. (CURY, 2002).

Considerando que a prerrogativa do direito à educação, aos poucos, foi influenciando também os formuladores de políticas com vistas à ampliação e garantia desse direito também às pessoas com deficiência, novas possibilidades surgiram no campo da inclusão escolar.

Assim, pessoas que antes ficavam segregadas em domicílios ou instituições, muitas vezes desacreditadas de seu potencial educativo, puderam chegar ao lugar que lhes era de direito: a escola, e nela trilhar caminhos singulares e transformadores de muitas realidades.

Essa travessia histórica e pessoal compõe também o cenário da educação inclusiva que chamamos, nesta pesquisa, de trajetórias escolares de pessoas com deficiência. Segundo Omote (2010, p. 335), a trajetória percorrida por uma pessoa pode representar o esforço empreendido por ela na construção da sua biografia, de alguém percebido e tratado como normal ou como desviante, na perspectiva dos membros da comunidade à qual pertence.

Pensando em trajetórias escolares, pensamos também em experiências vividas no ambiente escolar ao longo de anos, haja visto que a escolarização se estrutura através de anos e ciclos de ensino. Três etapas sequenciais compõem a Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996). Segundo Cury (2002), trata-se de um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional, fruto de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei.

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes. (CURY, 2002, p. 170).

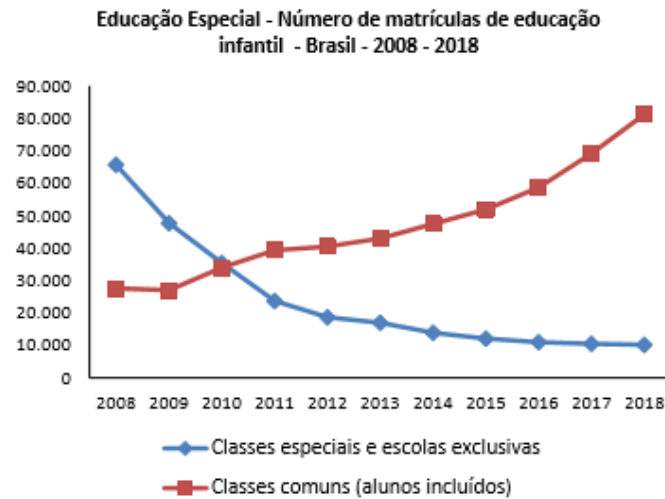
A conclusão da educação básica se constitui, portanto, como um desafio para todos os estudantes, haja visto o período prolongado da vida que se passa na escola. Do ensino fundamental ao médio, são cerca de doze anos de estudos. Isso se não houver interrupções nessa jornada, por conta de inúmeros acontecimentos possíveis, como repetência, abandono, adoecimento, entre outras questões. Se o trajeto é longo para todos, costuma ser ainda mais extenso para as pessoas com deficiência, uma vez que podem encontrar diversas barreiras ao longo do caminho de sua escolarização. Barreiras essas existentes na realidade, e muitas vezes impostas pela sociedade, ainda tão despreparada para possibilitar o acesso de todos os cidadãos a todos os espaços.

Ainda assim, as pessoas com deficiência estão cada vez mais presentes nas escolas brasileiras. Os gráficos 4, 5 e 6, também baseados nos dados do Censo (INSTITUTO



NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019), demonstram o crescimento significativo da inclusão dos estudantes PAEE em classes comuns, e a redução das matrículas em classes especiais e escolas exclusivas na década 2008-2018, período estudado nessa pesquisa, em todas as etapas de ensino.

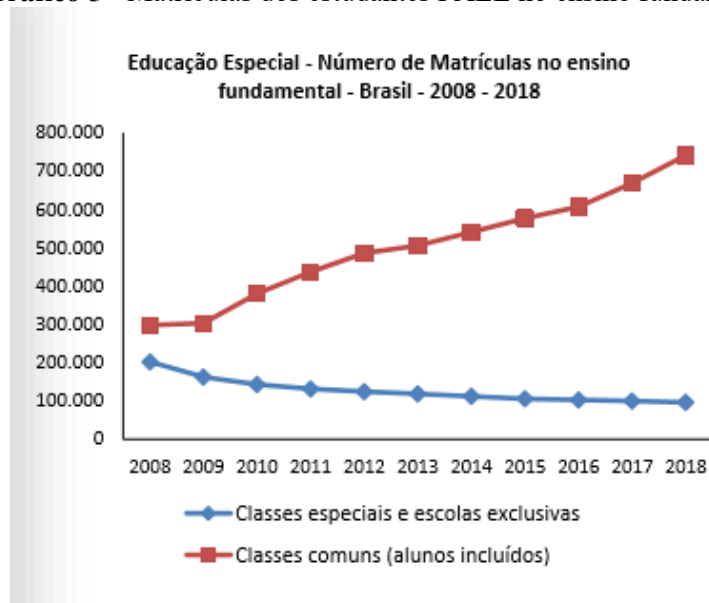
**Gráfico 4 - Matrículas dos estudantes PAEE na educação infantil**



**Fonte:** INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019.

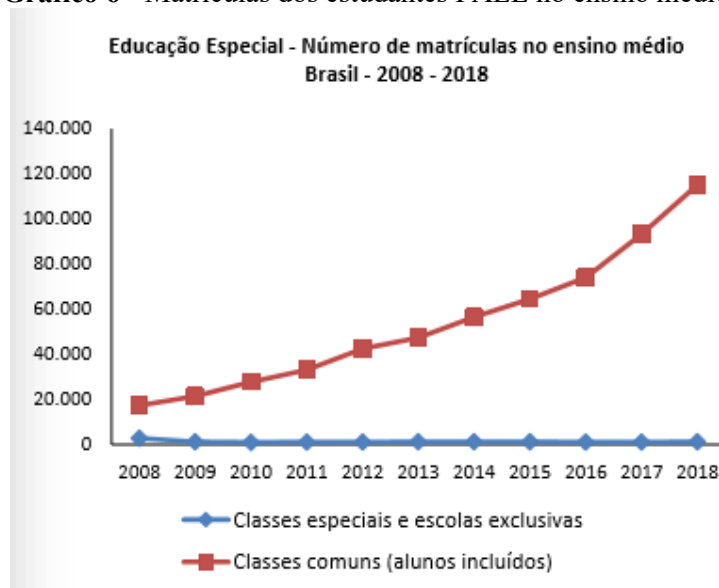
O gráfico 4 mostra o crescimento das matrículas na educação infantil em classes comuns. Em 2008, eram cerca de 30.000 e, em 2018, passaram para cerca de 80.000. Segundo Cury (2002), a educação infantil tornou-se etapa constitutiva da organização da educação nacional sob a educação básica, após a LDB (BRASIL, 1996), o que possibilitou a ampliação do acesso ao longo dos anos.

O campo da educação infantil tem sido farto em pressões sociais com vistas à ampliação da rede física por parte das famílias de classes populares. Isso faz supor também o aumento da consciência da importância dessa etapa não só como direito dos pais ao trabalho como também um direito da própria infância como um momento significativo da construção da personalidade. (CURY, 2002, p. 181).

**Gráfico 5** - Matrículas dos estudantes PAEE no ensino fundamental

**Fonte:** INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019.

Da mesma forma, cresceu o número de matrículas em classes comuns no ensino fundamental, de 300.00 para 700.000, como mostra o gráfico 5. Cury (2002) afirma que o ensino fundamental obrigatório, em vias de se tornar cada vez mais universalizado, conta com a proteção dos mais diversos instrumentos como o direito público subjetivo, o controle de faltas, a proteção jurídica pelo ECA e pelo Código Penal. Isso, provavelmente, faz com que o número de matrículas seja bem maior do que nas outras etapas de ensino.

**Gráfico 6** - Matrículas dos estudantes PAEE no ensino médio

**Fonte:** INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019.

Os dados do gráfico 6 também confirmam a tendência de aumento de matrículas em escolas comuns no ensino médio. Em 2018, eram cerca de 100.000 alunos com deficiência incluídos nas escolas brasileiras. Assim como o ensino infantil, com a LDB (BRASIL, 1996), o ensino médio deixou de ser independente do conjunto da educação básica, compondo-se com ela e tornando-se obrigatório, o que colaborou com a ampliação da escolarização nesse nível de ensino.

A lei assegura o ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica, com três anos de duração e com um mínimo de 2.400 horas de 60 minutos. O ensino médio, assim entendido, tornou-se constitucionalmente gratuito e também, por lei ordinária, “progressivamente obrigatório.” (CURY, 2002, p. 181).

Ainda que o acesso e o número de matrículas dos estudantes PAEE tenha se ampliado ao longo de toda a educação básica, é possível inferir 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; MENDES; CIA, 2017).

Transpor os obstáculos do cotidiano escolar é um exercício cotidiano para aqueles que carregam consigo a marca da diferença. Um estudante com deficiência física ou sensorial poderá encontrar barreiras arquitetônicas que dificultem seu acesso de casa até a escola, ou a espaços dentro do ambiente escolar. E isso pode se tornar uma constante para esse estudante desde a educação infantil até o ensino superior, uma vez que ele irá mudar de sala de aula, e possivelmente de escola, ao longo da vida. E, a cada mudança, terá que se adaptar aos novos espaços e situações que encontrar. Serão os recursos inclusivos, previstos nas leis e políticas, como a PNEEPEI, que possibilitarão uma travessia segura para esses estudantes ao longo dos ciclos da escolarização básica, a fim de que desenvolvam suas potencialidades e possam alcançar sonhos, como de cursar uma universidade, ter uma profissão, renda e autonomia.

A educação básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática. (CURY, 2002, p. 170).

Na perspectiva de garantir a efetivação do direito à educação inclusiva de qualidade como direito de cidadania, é preciso que os agentes públicos compreendam a real demanda dos estudantes PAEE a fim de destinarem o financiamento adequado à Educação Especial, através de sua política mais ampla e recente, que é a PNEEPEI. Assim, mais pessoas com deficiência poderão contar suas trajetórias escolares, baseadas em aprendizados e progressos, em um futuro próximo.

## 4. INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA UFMG

### 4.1. Diretrizes para a educação inclusiva nas universidades

Em sintonia com o movimento mundial pela educação inclusiva, a inserção de estudantes com deficiência no ensino superior passou a ganhar força também na década de 1990. Até então, havia estudantes com deficiência nas universidades, mas que trilhavam um caminho próprio, sem muito apoio e reconhecimento das diferenças e demandas específicas, o que ocasionava uma baixa incidência desse público nas pesquisas de cunho acadêmico e nos dados oficiais da educação.

Naquele período (*década de 1990*), alguns pesquisadores se debruçavam sobre a temática da inclusão no Ensino Superior, conforme indicam os estudos de Santos e Carmo (1998), Coelho *et al.* (1999), Mazzoni e Torres (1998, 1999) e Soares (1998). Mas o que era constatado, dentre outras evidências, é que nem mesmo os dados censitários educacionais faziam alguma referência à matrícula do PAEE nas IES brasileiras, denotando a sua invisibilidade institucional e política. Conforme indicam Moreira *et al.* (2011), foi somente a partir do Censo Educacional de 2000 que esses dados passaram a ser apresentados. (CABRAL, 2017, p. 373).

Nesse período, documentos internacionais já previam a necessidade de ações que promovessem a inclusão no contexto universitário. É o caso da Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação, assinada por diversos países em Conferência da Unesco em 1998.

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998).

O direito das pessoas com deficiência à educação superior também foi previsto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006. Para isso, o texto propõe que os Estados promovam “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” (FUNDAÇÃO DORINA, 2020), a fim de criar condições de igualdade para as pessoas com deficiência nas universidades. Essa expansão do acesso dos estudantes com deficiência às universidades reflete um cenário mundial aberto à inserção de novos sujeitos no espaço escolar, democratizando assim a possibilidade da experiência universitária para todos, com suas diferenças e potencialidades.

É possível observar que, políticas com pautas inclusivas, vêm cada vez mais ocupando espaço em debates voltados às melhorias educacionais e refletem na trajetória da renovação democrática da educação, em todos os níveis educativos, principalmente, no Ensino Superior. (COSTA et al, 2018, p. 98).

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial de 2008 aponta para mudanças no sentido da remoção de barreiras de forma a efetivar o direito à inclusão desde a educação básica até o nível superior de ensino. A perspectiva inclusiva deve atravessar toda a trajetória escolar do estudante, considerando a educação especial como uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 16).

Assim também está previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº. 13.146/2015), que entrou em vigor em janeiro de 2016. “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.”

Já sobre o acesso ao Ensino Superior, a LBI traz em seu artigo 30 uma série de medidas que devem ser tomadas pelas instituições nos processos seletivos. Para possibilitar o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades, a lei prevê: atendimento preferencial; disponibilização de formulário de inscrição e provas em formatos acessíveis; recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva para atendimento às necessidades específicas do estudante; tradução completa do edital e de suas retificações em Libras; dilação de tempo para provas e atividades acadêmicas; e adoção de critérios diferenciados de avaliação das provas.

Medidas como essas previstas pela LBI, que possibilitam condições diferenciadas para o acesso da pessoa com deficiência, foram reforçadas pela Lei de Cotas (BRASIL, 2016), que passou a prever a reserva de vagas nas instituições superiores de ensino. Já os núcleos de acessibilidade, criados anteriormente a partir do Programa Incluir (BRASIL, 2013), também contribuíram para o acesso, mas tiveram papel determinante na permanência de estudantes com deficiência nas universidades.

É importante a implementação de políticas educacionais e de Núcleos de Acessibilidade, que pautem, em seus programas, como as universidades poderão buscar melhorias para atender os alunos com deficiência. Como afirmam Marques e Marques (2003, p. 237), é função social da universidade “mostrar com clareza as contradições sociais e propor alternativas concretas, pois é nesse contexto que está a perspectiva de incluir.” (COSTA et al, 2018, p. 105).

Incluir, nesse sentido, seria criar condições para a superação de barreiras no contexto acadêmico, visando à formação integral de novos sujeitos, capazes de se desenvolver plenamente e de trabalhar pelo bem da sociedade. Propiciar às pessoas, com suas diferenças,

um percurso escolar em condições favoráveis é assegurar a todos, de forma equânime, o direito humano à educação.

Segundo Cachapuz (2012), o exercício da cidadania plena e participativa está intimamente associado ao conhecimento científico, que, em última instância, instrumentaliza o sujeito para examinar problemas e procurar soluções ou explicações para as situações que lhe são apresentadas ao longo da vida. Daí a importância da educação inclusiva que inclui também o nível superior, uma vez que a cidadania está relacionada ao acesso à formação para o trabalho e à emancipação do sujeito. (COMARU; COUTINHO, 2019, p. 4).

Uma universidade comprometida com a formação cidadã de todos os seus estudantes faz parte de um processo de mudanças na educação no sentido da aceitação e valorização da diversidade em todas as esferas da sociedade. “É função social da universidade identificar as contradições sociais e propor alternativas sob a perspectiva inclusiva, considerando-se que esse espaço se constitui como polarizador de transformações e reestruturações ideológicas, sociais e humanas.” (CABRAL, 2017, p. 380).

Nessa perspectiva, somente a presença dos estudantes com deficiência no cenário acadêmico já traz mudanças significativas para as instituições, porque força a compreensão de que pessoas diversas precisam de práticas diversas para se desenvolver também no ensino superior.

Em meio às concessões e conquistas, as pessoas com deficiências, por exemplo, têm movimentado as estruturas institucionais, porque colocam em cheque a cultura da homogeneização das turmas, nos remetendo a outros aspectos que merecem atenção, dentre eles: o processo de matrícula, a escolha profissional, a organização do currículo, a forma de avaliação, levando-nos a discussões de diretrizes para construção de projetos de ensino para as IES, na perspectiva da educação inclusiva. (CABRAL, 2017, p. 374).

Segundo Oliveira (2013), é preciso que as instituições de Ensino Superior criem condições para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam recebidos de forma satisfatória e efetivamente incluídos no processo educacional. Para isso, é preciso promover a capacitação dos professores e de profissionais envolvidos no processo de inclusão, disponibilizar infraestruturas simples (rampas, corrimãos, portas mais largas, elevadores exclusivos, banheiros adaptados, etc.) e avançadas (computadores com mídias especiais, e-books/IPAD's, cursos gratuitos de libras, impressoras em Braille, etc.). (OLIVEIRA, 2013). Além disso, “há necessidade de alterações metodológicas no acolhimento, ensino e avaliação da aprendizagem que somadas ao conjunto de políticas institucionais possibilitem, também, a permanência, o bom desempenho e a qualidade do ensino-aprendizado.” (CARVALHO FILHA, 2017, p. 59).

Esses são alguns dos muitos desafios da inclusão no ensino superior que merecem ser pensados. No entanto, nossa pesquisa sobre Trajetórias Escolares se detém quando esses estudantes acessam a universidade pela política de reserva de vagas, e esse caminho já é longo, e a chegada uma etapa significativa. Porém, vale ressaltar que essa temática inspira novas pesquisas no campo da educação especial, uma vez que essas pessoas diversas, que antes ficavam distantes da escola, agora estão chegando também, cada vez em maior número, ao nível superior de ensino, galgando o degrau mais elevado no processo de escolarização, e isso é uma conquista histórica e civilizatória.

Há pouco tempo, a luta se fazia no intuito de inserir esses indivíduos no ensino superior, hoje, o objetivo tem sido efetivar seu acesso e permanência neste ambiente. Entretanto, embora conquistas tenham sido verificadas, ainda é urgente uma ação articulada das instituições com as políticas públicas para atenção a essa parcela significativa da população com vistas a construção de uma sociedade igualitária e democrática. (CARVALHO FILHA, 2017, p. 59).

#### **4.2. Cresce a inclusão no ensino superior**

De acordo com Comarú e Coutinho (2019), no ano de implementação da PNEEPEI - 2008, havia 764.059 alunos com deficiência na educação básica, e 11.412 no ensino superior. A proporção de alunos com deficiência em relação ao total de alunos em 2008 era de 1,4% na educação básica, e menor ainda, de 0,17%, no ensino superior.

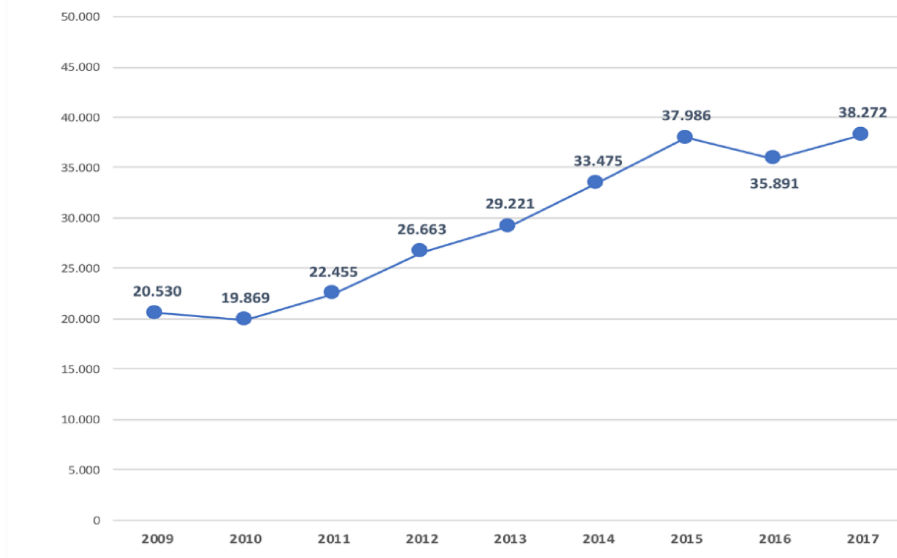
Enquanto que, para a totalidade de alunos no Brasil, aproximadamente um a cada oito alunos que ingressam no ensino básico chega ao ensino superior, para a educação especial tal relação é de um a cada 67 alunos. Isso demonstra que o ingresso de alunos com deficiência no ensino superior ainda representa um grande desafio. (COMARÚ E COUTINHO, 2019, p. 2-3).

A partir da implementação da Política Nacional de 2008 e de seus programas de educação inclusiva, cresceu significativamente o número de estudantes PAEE no ensino superior na última década. Os dados do Censo da Educação Superior, realizado em 2017, e divulgado em setembro de 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, comprovam essa ampliação.

De acordo com o Censo, em 2009, havia 20.530 estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação matriculados nos cursos de graduação em todo o país. Em 2017, o número de matrículas subiu para 38.272 estudantes, uma ampliação de 86%, conforme gráfico 7. Esse crescimento expressivo corrobora os investimentos feitos na expansão do ensino superior brasileiro, através de ações como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(REUNI), e, ainda, nas políticas de educação inclusiva implementadas no período de 2003 a 2016, como a PNEEPEI (BRASIL, 2008).

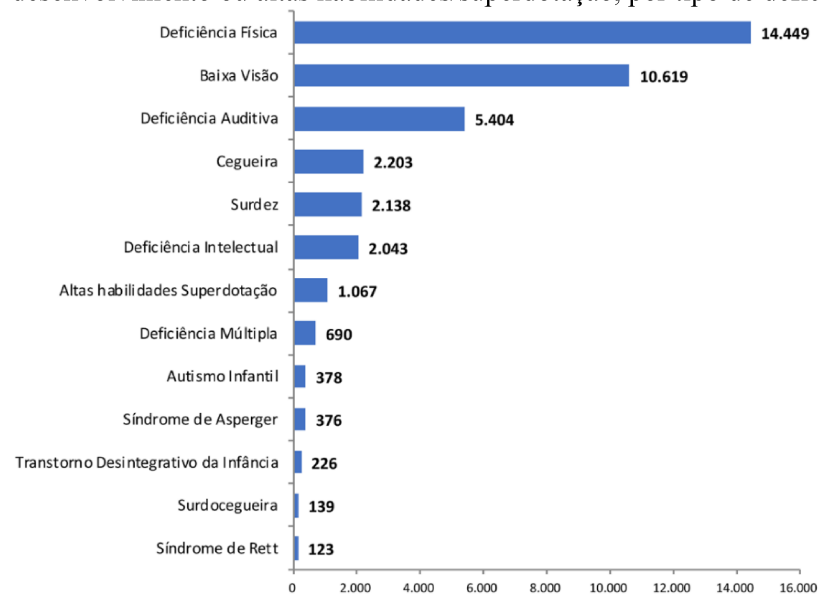
**Gráfico 7** - Evolução no número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação



**Fonte:** INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019.

O Censo revela também que os três maiores grupos de estudantes (acima de 5000) por tipo de deficiência matriculados em cursos de graduação em 2017 foram: deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva, como apresentado no gráfico 8.

**Gráfico 8** - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência



**Fonte:** INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019.



De acordo com os indicadores analisados por Martins, Leite e Broglia (2015) e Pletsch e Leite (2017), a partir de dados do INEP, entre 2004 a 2014, houve um crescimento de 85,35% de matrículas do PAEE, atingindo 33.377 matrículas no ensino superior (PLESTCH; MELO, 2017, p. 1614), confirmando a tendência de ampliação de acesso ao ensino superior nos últimos anos verificada no Censo 2018.

### 4.3. Programa Incluir: os Núcleos de Acessibilidade nas universidades

Com a ampliação do número de pessoas com deficiência no ensino superior, novas ações se tornaram necessárias para proporcionar também a permanência e o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, foi criado pelo Ministério da Educação em 2005, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, conhecido como Programa Incluir. É possível que o programa tenha feito parte do contexto de elaboração da PNEEPEI de 2008, em especial no que tange à definição da educação especial como modalidade transversal do ensino infantil até o nível superior, e ao incentivo à promoção da acessibilidade em todos os níveis de ensino.

O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

No período de 2005 a 2011, o programa direcionou recursos para a implementação de ações inclusivas nas instituições federais de ensino, as IFES, por meio de chamadas públicas concorrenciais. A partir de 2012, passou a direcionar recursos para todas as IFES, “induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada”, dentro das ações previstas no Programa (Quadro 1). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 3). Segundo Pletsch e Melo (2017), até 2015, 63 IFES foram contempladas e receberam, em conjunto, investimentos no total de R\$ 53.696.000,00 (BRASIL, 2015 a).

**Quadro 1** - Ações previstas pelo Programa Incluir

Adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES: rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras.
Aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações: computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colmeia, acionadores acessíveis, dentre outros.
Aquisição e desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis.
Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade.

Fonte: Adaptado de MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em 21 ago. 2019.

Os investimentos em adequações estruturais e pedagógicas permitiram a preparação de diversas universidades para receber de forma mais adequada os estudantes com deficiência, que entraram por ampla concorrência, e os que passaram a entrar por cotas instituídas por programas específicos, mesmo antes da Lei de Cotas (BRASIL, 2015). Essas mudanças melhoraram o ambiente universitário, beneficiando assim toda a comunidade acadêmica.

A dotação orçamentária específica para ações na área da inclusão no ensino superior foi e continua sendo fundamental para que as IFEs elaborem ações e diretrizes institucionais de acessibilidade física e suporte pedagógico para os discentes com deficiências que ingressam no ensino superior. (PLESTCH; MELO, 2017, p. 1612).

De acordo com pesquisa (CABRAL, 2017) sobre os Núcleos de Acessibilidade, 3.893 estudantes estavam sendo atendidos pelas instituições em 2014. Naquele momento, a maior parte dessa população era composta por pessoas com Deficiência Visual - Baixa Visão (33,2%), seguida, respectivamente, por: Deficiência Física (28,1%); Deficiência Auditiva (18,5%); Surdez (7,6%); Deficiência Visual – Cegueira (6,1%); Deficiência Intelectual – (2,4%); Deficiência Múltipla (1,7%); Altas Habilidade/Superdotação (1,7%); Síndrome de Asperger (0,6%); Surdocegueira (0,1%). (CABRAL, 2017, p. 65).

Apesar da presença da diversidade nas universidades e dos avanços trazidos pelo Programa Incluir, os desafios permanecem. Em pesquisa realizada por Plestch e Melo (2014), sobre a estrutura e o funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade de 19 universidades federais do Sudeste, região de maior densidade acadêmica do país, foram identificadas algumas dificuldades na implementação das ações inclusivas nos contextos institucionais.

Em especial, chamaram nossa atenção os dados relativos à acessibilidade atitudinal e comunicacional. Do mesmo modo, verificamos que a acessibilidade pedagógica, arquitetônica e nos transportes merece cuidadoso debate nas IFES. Também não podemos deixar de evidenciar a falta e carência de profissionais especialistas como intérpretes, tradutores e instrutores de LIBRAS, assim como de revisores e transcritores em Braille. (PLESTCH; MELO, 2017, p. 1614).

A instituição de núcleos de acessibilidade trouxe grandes avanços para a inclusão no ensino superior, que tem crescido nos últimos anos. No entanto, a transformação das universidades em contextos realmente inclusivos para todos é um processo gradativo. O “espaço do saber”, por muito tempo reservado às pessoas sem deficiência, está passando por um processo de abertura a novas formas de desenvolvimento, ensino e aprendizagem. Assim a tendência é que os núcleos de acessibilidade possam, aos poucos, ampliar sua atuação para além da assistência aos estudantes com deficiência, possibilitando assim mudanças em espaços e culturas acadêmicas.

---

Os dados indicam que a normatização desse atendimento nem sempre indica a legitimação de seus direitos. Estes frequentemente se esvaziam diante de uma realidade pouco articulada com contextos culturais, históricos, socioeconômicos e organizacionais, configurando-se, ainda, à luz de uma concepção de acompanhamento que oscila entre assistência e prestação de serviços em detrimento de uma concepção universal dos direitos de acesso, participação plena, formação profissional e realização de projetos de vida individuais e no âmbito de todas as esferas da sociedade. (CABRAL, 2017, p. 67).

#### **4.3.1. O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI/UFMG**

Como parte de um contexto de avanços na educação, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro tem se tornado uma realidade nos últimos anos. Assim também passou a acontecer na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a partir da década de 1990. Algumas iniciativas e espaços foram abrindo caminhos para a educação inclusiva na universidade como: o Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), o Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre a Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), o Laboratório Adaptse, o Museu de Ciências Morfológicas, o Núcleo de Libras, o Núcleo de Comunicação e Acessibilidade, o Programa Diálogos de Inclusão e o Grupo Paramec. Esses projetos de extensão ou ensino eram oferecidos por diferentes departamentos da instituição e tinham foco nas questões de acessibilidade para pessoas com deficiência, como na oferta de material acessível, na confecção de dispositivos de tecnologia assistiva, no desenvolvimento de pesquisas e eventos na área, entre outras ações.

Em 2002, a universidade criou a Comissão Permanente para Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (CPAPNE). Até 2014, esta comissão foi responsável pela coordenação do Programa Incluir na UFMG com a execução de ações pontuais e ainda pouco sistematizadas. Em 2014, a Reitoria, atenta às questões da diversidade na instituição e a partir do diálogo com um grupo de docentes e servidores que estavam discutindo a questão da acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência na UFMG, instituiu uma comissão especial para fazer um diagnóstico da situação e propor ações na direção da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da UFMG. O trabalho dessa comissão levou à criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) em fevereiro de 2015 e à extinção da CPAPNE. O NAI/UFMG passou, então, a gerir os recursos destinados à instituição, provenientes do Programa Incluir. No momento de sua criação, 257 alunos com deficiência estavam matriculados na UFMG e distribuídos entre 60 cursos de graduação e 33 de pós-graduação, segundo os dados do censo interno realizado pela instituição. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019).

O NAI/UFMG tem como responsabilidade “a proposição, organização e coordenação de ações para assegurar a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica e profissional,

eliminando ou reduzindo barreiras.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019). Assim sendo, o Núcleo disponibiliza uma série de serviços para a comunidade escolar: apoio pedagógico, transporte acessível – Locomove UFMG, tradução e interpretação de Libras-Português em sala de aula e atividades acadêmicas, produção de materiais acessíveis em diferentes formatos, suporte à acessibilidade em eventos institucionais, disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, treinamento de rotas, entre outras ações.

Segundo informações do site do órgão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019), o NAI disponibiliza serviços de apoio à pessoa com deficiência visual, à pessoa surda e à pessoa com deficiência auditiva, apoio educacional específico e atendimento das demandas por acessibilidade física. A proposta de atuar na remoção de barreiras reflete a perspectiva social da deficiência, em consonância com os princípios da universidade de promover o ensino público de qualidade em nível superior para seus estudantes.

Das primeiras iniciativas relacionadas à inclusão na UFMG, ainda estão em funcionamento: o GEINE, o Adaptse, o Museu de Ciências Morfológicas, o Núcleo de Libras e o Paramec, este último em interlocução direta com o NAI. Os projetos Diálogos de Inclusão e o Núcleo de Comunicação e Acessibilidade foram extintos, e o CADV foi incorporado ao NAI. Porém, vários outros projetos e programas seguem acontecendo na universidade, com o suporte do NAI, principalmente aqueles apoiados diretamente pelo Programa de Apoio a Inclusão e Promoção à Acessibilidade (PIPA), que disponibiliza bolsas para alunos da graduação envolvidos em projetos de pesquisa, ensino ou extensão relacionados à inclusão de pessoas com deficiência na universidade. Outra ação importante, nesta direção, foi a criação em 2018 da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão, voltada a estudantes da graduação e da pós-graduação, que querem complementar seus estudos em temáticas relacionadas às pessoas com deficiência.

O NAI atua, ainda, na orientação de docentes quanto às demandas dos alunos com deficiência em diferentes cursos, presta consultoria aos órgãos da UFMG quanto à acessibilidade, faz parte da Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão Social da UFMG, e da Coordenação das Bancas de Verificação e Validação da condição de deficiência para ingresso nos diferentes níveis de ensino.

#### **4.4. Acesso ao ensino superior: as cotas para pessoas com deficiência**

Quais os motivos, as justificativas e os resultados das políticas de ação afirmativa no contexto brasileiro? O que mudou no panorama do ensino superior público após a implementação da chamada lei de cotas? Estudos mostram que, após seis anos de implementação das cotas para o acesso ao ensino superior, a ‘cara’ da universidade

pública no país mudou: está mais negra, mais indígena, mais popular, mais diversificada. (HERINGER, 2018).

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 existe desde agosto de 2012, com a publicação da Lei nº 12.711, a chamada Lei de Cotas. (BRASIL, 2012). 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. Mas, afinal, o que são as cotas?

As cotas são reservas de um percentual de vagas em um processo seletivo – pode ser no acesso ao ensino superior, em um concurso público etc. — para pessoas pertencentes a grupos historicamente discriminados em uma determinada sociedade. As cotas são a modalidade mais conhecida das chamadas políticas de ação afirmativa, que vêm sendo adotadas em dezenas de países desde a década de 1950. O primeiro país a adotar ações afirmativas foi a Índia. (HERINGER, 2018).

Essas políticas visam afirmar direitos e reparar danos causados às populações vulneráveis e que ficaram à margem do sistema ao longo da história. Assim como negros e indígenas foram alvo de exclusão social e preconceito no Brasil, pessoas com deficiência também travaram grandes lutas para ocupar os espaços públicos, inclusive a escola. Nesse sentido, a inclusão delas no texto da lei em 2016 reafirma o direito à diferença na diversidade.

A ação afirmativa, cuja principal expressão no país são as cotas, fundamenta-se na compreensão de que pessoas negras sofreram historicamente maior discriminação na sociedade brasileira e, portanto, precisam, devem e merecem ser apoiadas a fim de ampliar suas oportunidades, como no acesso à educação. O mesmo entendimento foi estendido aos indígenas, às pessoas com deficiência, aos estudantes que vêm de escolas públicas no ensino médio e aos estudantes de famílias mais pobres. (HERINGER, 2018).

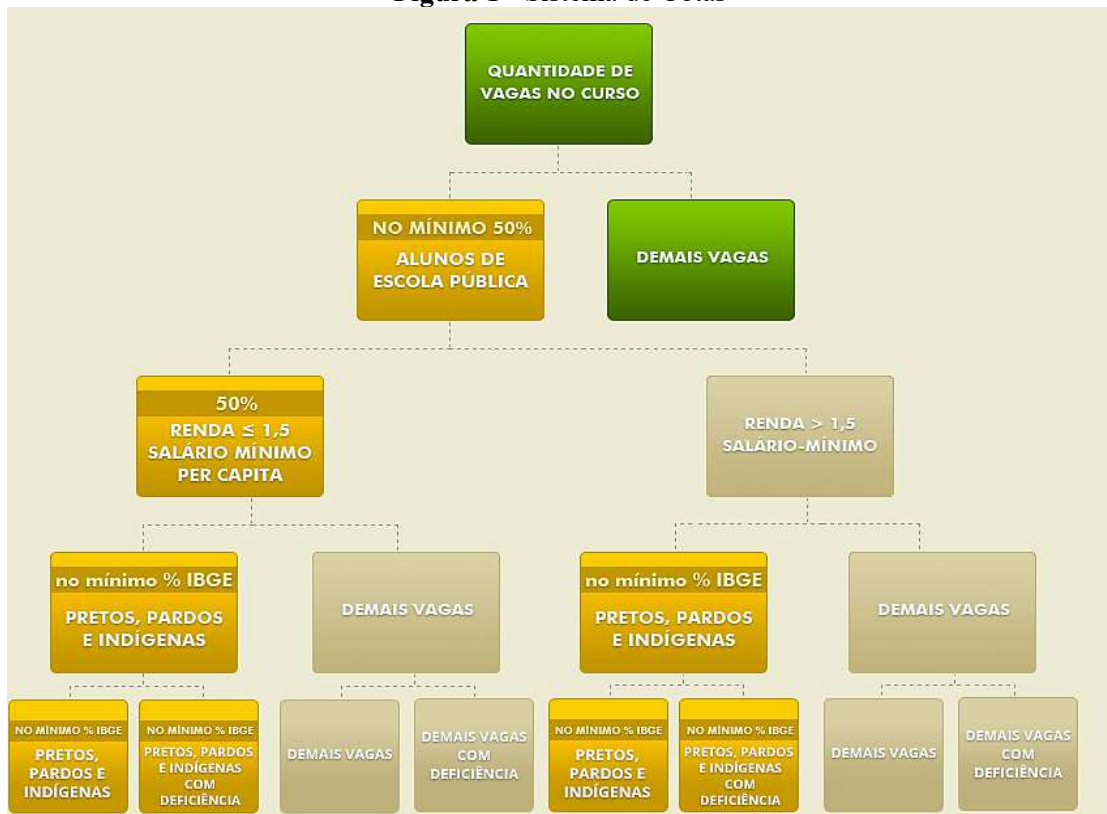
No entanto, antes mesmo das políticas de ações afirmativas, na década de 1990, já havia uma discussão sobre cotas para pessoas com deficiência no Brasil. De acordo com Cabral (2017), o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, já reconhecia a existência de um *déficit* na oferta de vagas e matrículas do PAEE.

Naquele cenário, algumas universidades brasileiras propuseram a política de cotas ou “programas de inclusão”: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em 2001; Universidade Estadual de Campinas em 2002; Universidade Estadual de Goiás, em 2004; Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Paraná, em 2007. (CABRAL, 2017, p. 376-377).

De acordo com a Lei de Cotas, as instituições federais de ensino devem reservar o mínimo de 50% das vagas em cursos técnicos de nível médio e de nível superior a estudantes que tenham frequentando, integralmente, o ensino médio na rede pública. Dentro desse percentual, as vagas devem atender percentuais específicos para critérios sociais (renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita), raciais, étnicos e relacionados à condição

de deficiência. Nesse último caso, a quantidade de vagas será definida considerando a proporção de pessoas com deficiência na unidade da Federação, segundo o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na qual o estudante será matriculado (figura 1).

**Figura 1 - Sistema de Cotas**



Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019<sup>4</sup>.

O primeiro critério das cotas é que o aluno tenha cursado todo o Ensino Médio em escola pública. Essa é uma condição da política que visa reduzir a desigualdade existente na educação básica brasileira, dividida entre o sistema público e a rede privada de ensino. Estudantes com boas condições financeiras cursam o ensino fundamental e médio em escolas particulares, que possuem um maior rigor no ensino. Com isso, acabam por adquirir uma base melhor para ir bem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos rigorosos processos seletivos para ingresso nas universidades públicas, consideradas socialmente como espaços privilegiados de ensino. Já os estudantes de baixa renda passam por escolas públicas ao longo de sua escolarização, e acabam, muitas vezes, por ser afetados pelo subfinanciamento da educação pública, e por problemas de gestão, estrutura das escolas e mudanças de governo,

<sup>4</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html> Acessos em: 27 set. 2019.

além das demais questões sociais. Com isso, encontram maiores dificuldades para chegar às universidades públicas.

O cenário sempre se inverte. No ensino básico, todos querem estar em escolas privadas; no ensino superior, todos querem ingressar em universidades públicas. Portanto, o trabalho é necessário em todos os âmbitos, melhorar a educação pública básica influi diretamente no ensino superior. Haver cotas nas universidades, para alunos de escolas públicas, repara essa lacuna da educação e insere esses alunos no ensino superior público. (LADEIRA; SILVA, 2018, p. 239).

Observando o Sistema de Cotas, implantado a partir das legislações vigentes, é possível perceber que o candidato com deficiência precisa cumprir alguns requisitos para ter êxito em seu processo de ingresso na universidade. É preciso que ele tenha estudado em escola pública no ensino médio, e se inscreva no processo seletivo na modalidade de reserva de vaga (por deficiência e/ou raça/etnia), mas é necessário também que obtenha uma boa pontuação no ENEM, declare e comprove a sua renda e a sua condição de deficiência.

Assim sendo, quem chega ao ensino superior por cotas, já passou por essas rigorosas etapas de acesso, além de ter vencido grandes obstáculos anteriormente. Isso porque a trajetória pela educação básica pode ter sido afetada por diversas questões relacionadas ao contexto de desigualdade social e educacional em que vivemos. Muitos nem chegam “lá”, pois param de estudar em etapas anteriores, ou não se consideram aptos a enfrentar os processos seletivos para entrada na universidade.

Outra dificuldade enfrentada é a baixa qualidade da educação básica, fazendo com que muitos estudantes não consigam aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e muitas vezes nem tentem participar das provas, seja por uma autoseleção, ou mesmo por terem abandonado a escola e não terem concluído o ensino médio. Esta ainda é uma realidade observada no país. (HERINGER, 2018).

Nesse cenário de distâncias sociais e educacionais, as cotas surgiram encurtando caminhos, mas também despertando grandes debates. Apesar de se constituir como uma política que resguarda o direito humano à educação dos grupos excluídos historicamente, a política de cotas ainda gera polêmicas e tensões, porque afeta um sistema educacional cristalizado e voltado para as classes dominantes.

As posições se polarizam, ora favoráveis, ora contrárias à entrada na universidade, por meio de reserva de vagas, de jovens cuja posição de classe, pertencimento étnico, condição física ou sensorial, entre outros, os tornam diferentes dos usuários a quem as instituições de educação superior no Brasil vêm atendendo. (OLIVEIRA, 2013, p. 961).

As discussões sobre cotas são polêmicas, porque colocam em cena a dicotomia inclusão x exclusão. “De um lado, defende-se a democratização do direito de acesso ao Ensino

Superior e, de outro, tende-se a excluir membros pertencentes a grupos não minoritários.” (CABRAL, 2017, p. 377).

Vale ressaltar que, embora tenha trazido grandes avanços na perspectiva do acesso, os problemas relacionados à permanência dos alunos na universidade não foram resolvidos com as cotas. Um dos desafios é a própria manutenção financeira dos estudantes, dado que muitos provêm de famílias de baixa renda, situação que tenta ser equacionada através de ações como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), estabelecido conforme o Decreto 7.234/2010. Outro grande desafio é a adaptação desses alunos ao contexto universitário, em função da condição de deficiência, e às exigências de aprendizagem e bom rendimento nessa nova etapa de ensino, uma vez que sua formação na educação básica pode ter sido deficitária.

Nesse sentido, é preciso proporcionar meios para a superação de barreiras atitudinais e físicas nas instituições. Caso as universidades não promovam ações e programas constantes para gerar mudanças positivas no cenário acadêmico, a inclusão pode se tornar apenas um discurso. Um estudante com deficiência no ensino superior requer apoios e adaptações pensadas para ele, e isso requer interesse e recursos variados. Se uma estudante cega não encontrar algum tipo de suporte para o seu deslocamento, ou mesmo sinalização adequada, adaptação de materiais em Braille, recursos de tecnologia assistiva, e apoio por parte dos professores e colegas, ela pode não se desenvolver bem, se retrair, desanimar, ou mesmo desistir e evadir do curso, mesmo tendo entrado por cotas.

Portanto, há que se pensar que as cotas possibilitam a entrada dos estudantes com deficiência nas universidades, mas não asseguram a permanência, que deve ser trabalhada de forma ampla e constante, o que é tema para outros estudos. De toda forma, essa política altera, em alguma medida, o cenário de desigualdade preponderante no ensino superior brasileiro durante décadas, apresentando maiores oportunidades de acesso e desenvolvimento para esse público.

As cotas, mesmo que reparatórias e paliativas, também pertencem à revolução. A transformação acontece de forma molecular, mas não deixa de ser alicerce para novas mudanças, novas transformações. Inserir as camadas menos favorecidas no ensino superior é permitir que todos tenham acesso a esse nível de educação. (LADEIRA; SILVA, 2018, p. 238).

As cotas universitárias já fazem parte da realidade brasileira ao promover a inserção de pessoas negras, indígenas, oriundas de escola pública, e com deficiência, nos espaços acadêmicos. Esse público enriquece “tais espaços com a diversidade e possibilidade criativa derivadas desse processo, o que pode desdobrar-se em mudanças nas agendas de pesquisa, na definição de prioridades e na produção do conhecimento acadêmico.” (GUARNIERI; MELO-



SILVA, 2017, p. 190).

A sistemática de reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino, que entrou em vigor em 2016, tem validade de dez anos. Está prevista para 2026 a revisão do programa especial de cotas para acesso à educação superior.

As cotas são oportunidades para muitos, mas é preciso salientar que elas não devem ser uma medida permanente, senão nunca haverá mudança. Elas são reparatórias de um panorama de profunda desigualdade. Logo, falar de cotas é discutir o acesso das camadas populares à universidade (...) primordial para entender que retomar a historicidade é extremamente relevante para a promoção da educação pública, gratuita e de qualidade. (LADEIRA; SILVA, 2018, p. 239).

#### **4.4.1. A reserva de vagas para estudantes com deficiência na UFMG**

Em fevereiro de 2018, a UFMG possuía 48.949 estudantes matriculados nos seus cursos. Desse número, 1694 alunos cursavam a educação básica e/ou profissionalizante no Centro Pedagógico, no Colégio Técnico (Coltec), e no Teatro Universitário. Mas o maior público da universidade é composto por alunos de graduação presencial e a distância (33.242), e de pós-graduação (14.013).<sup>5</sup> Ainda segundo dados da UFMG, a universidade contabilizava no mesmo período, 300 alunos autodeclarados com deficiência na graduação e 62 na pós-graduação, que entraram por ampla concorrência e não pela modalidade de reserva de vagas, ainda em implementação naquele momento.

Em cumprimento à Lei 13.409 (BRASIL, 2015), pela primeira vez em sua história, a Universidade Federal de Minas Gerais destinou, em 2018, um percentual de vagas para a entrada de estudantes com deficiência, oriundos de escolas públicas, nos seus cursos de graduação. Essa medida foi prevista no Edital do Sistema de Seleção Unificada (SiSU/UFMG) 2018, constante da Resolução UFMG nº 07/2017. A UFMG seleciona candidatos para seus cursos de graduação, desde 2015, por meio do Processo Seletivo SiSU, do Ministério da Educação (MEC). O SiSU é informatizado e usa a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para classificar os candidatos e direcioná-los a diferentes cursos de universidades públicas de todo o país.

Para concorrer às vagas oferecidas nos cursos de graduação da UFMG em 2018, o candidato com deficiência precisou se inscrever e se submeter às provas do ENEM em 2017. Posteriormente, ele efetuou sua inscrição no Edital SiSU 2018, que já previa as vagas reservadas para pessoas com deficiência na universidade. Assim, o estudante precisou obter uma nota suficiente no ENEM de forma a conseguir o encaminhamento via SiSU para a UFMG.

---

<sup>5</sup> Boletim UFMG (número 2006, de fevereiro de 2018).

Para ingresso de novos alunos a partir de março de 2018, a instituição ofertou 6.339 vagas no processo SISU, sendo 680 destinadas a candidatos com deficiência. Para fazer jus a uma dessas vagas reservadas, os ingressantes tiveram que preencher alguns requisitos básicos: terem cursado o ensino médio em escola pública, se autodeclarado pessoa com deficiência no processo seletivo, apresentado laudo com diagnóstico do tipo de deficiência, informando tipo, grau da deficiência e código correspondente da Classificação Internacional de Doença – CID, e passado por perícia médica na instituição, confirmando a condição de deficiência. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2018).

Segundo estudo de Van Petten, Rocha e Borges (2018), das 680 vagas oferecidas, 346 pessoas com deficiência compareceram para a realização do registro presencial e, após o processo de verificação da condição de deficiência, apenas 223 fizeram sua matrícula, sendo distribuídas em 56 cursos de graduação.

O não preenchimento do total de vagas ofertadas para os alunos com deficiência pode ser um dos indicativos dos grandes desafios na implementação da Lei de Cotas, no que diz respeito a possibilitar e ampliar o acesso dessas pessoas no ensino superior. Aspectos como o afunilamento entre o ensino básico e o ensino superior, a possível desistência da vaga e a não comprovação da condição de deficiência devem ser considerados para a compreensão dessa situação. (VAN PETTEN; ROCHA; BORGES, 2018, p. 132).

É expressivo o número de pessoas (123) que não conseguiram comprovar a situação de deficiência, o que corresponde a 35,5% do total. Ainda serão necessários novos estudos para refletir sobre essa distância entre a autodeclaração de deficiência e a confirmação da condição por laudos e perícias médicas, uma discussão que passa por questões como identidade, alteridade e diagnóstico médico.

Alguns dados chamam a atenção no estudo de Van Petten et al. (2018). Um deles é o ingresso tardio desse público no ensino superior. Alunos com deficiência entraram, em média, 8 anos após a idade esperada para a finalização do ensino médio. A maior parte era do sexo masculino, residentes na região Sudeste, com deficiência física. Já em relação à nota necessária para ingresso na UFMG pelo edital SISU, outro dado ganha destaque. A chamada “nota de corte” de estudantes com deficiência ingressantes por cotas foi inferior à de estudantes que entraram por ampla concorrência. “A nota necessária para aprovação nas modalidades destinadas a candidatos sem deficiência foi igual a 94,93%. Para aprovação nas modalidades destinadas a candidatos com deficiência, a nota foi, em média, igual a 79,82% da nota da ampla concorrência.” (VAN PETTEN; ROCHA; BORGES, 2018, p.135).

Importante destacar também que os alunos que se declararam pretos, pardos ou

indígenas e, além disso, tinham algum tipo de deficiência, apresentaram os resultados mais baixos no ENEM, nota usada para ingresso pelo Edital SISU/UFMG. “Isso demonstra que a condição de vulnerabilidade da deficiência quando somada a outras condições de vulnerabilidade social, pode dificultar ainda mais o acesso à universidade por parte desta população.” (VAN PETTEN; ROCHA; BORGES, 2018).

Apesar desses desafios e da expressiva distância entre o número de vagas reservadas (680) e de estudantes que ocuparam efetivamente essas vagas (223), ainda assim, esse é o maior contingente de pessoas que compõem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que ingressou simultaneamente nos cursos da UFMG, ao longo da história da instituição. Entre esses estudantes, há pessoas com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, múltipla e com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA.

Consideramos importante reafirmar o quão significativo foi a efetivação das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição. 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. (VAN PETTEN; ROCHA; BORGES, 2018, p. 138).

Fundada em 1927, a Universidade comemorou seus 90 anos em 2017. Até então, durante nove décadas de existência, a UFMG recebia pessoas com deficiência de forma aleatória, e não de forma sistemática e numerosa, como passou a ser em 2018, com a implementação da política de cotas. Sem esse público, a universidade não era demandada a promover a inclusão de forma tão constante e estruturada.

Muitos questionamentos e tensionamentos vieram, e virão, a partir de então, uma vez que esses estudantes cotistas encontraram um cenário novo, uma universidade ainda se preparando e se adaptando às novas demandas desse público significativo. Pois é a chegada das pessoas com deficiência às escolas e instituições de ensino superior que muda os espaços, que força adaptações, que exige ações inclusivas inovadoras e consistentes para responder aos desafios da diversidade.

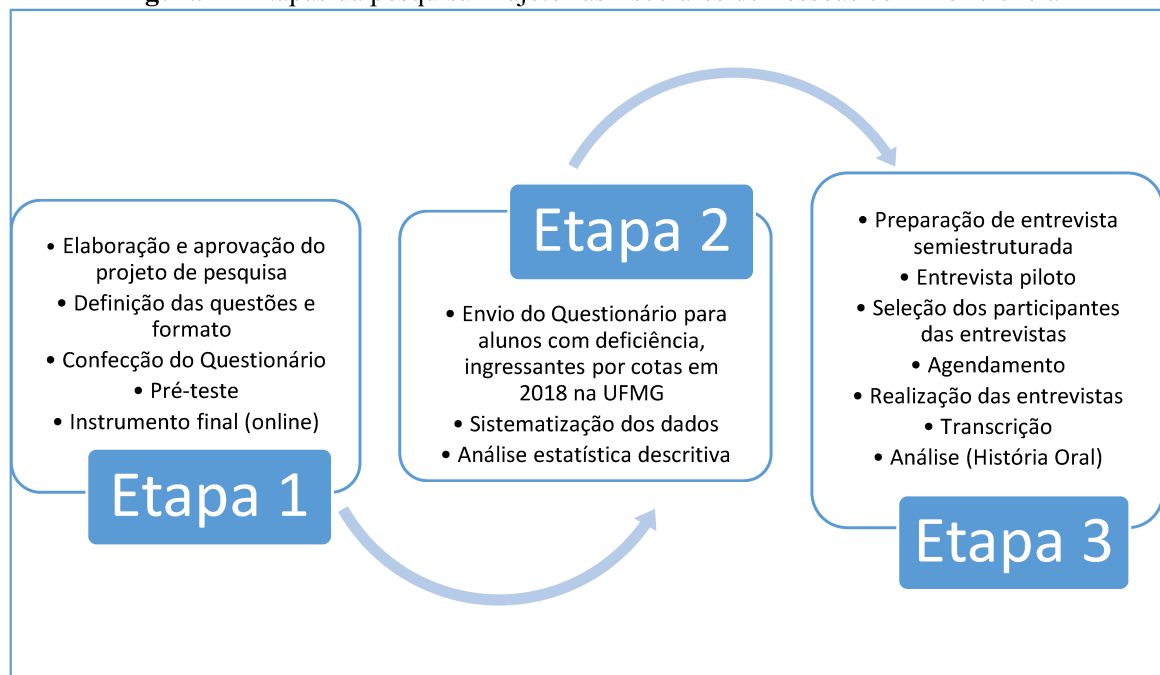
A entrada desses estudantes, e dos próximos que estão por vir, certamente trará um desafio importante para as Instituições de Ensino Superior em todo o país, pois não se trata apenas do acesso, mas sim em pensar em políticas e ações de permanência. (VAN PETTEN; ROCHA; BORGES, 2018, p. 138).

## 5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esse estudo teve como objetivo analisar, a partir da perspectiva do Modelo Social da Deficiência, o impacto da PNEEPEI nas trajetórias escolares de uma amostra de estudantes cotistas da UFMG antes do ingresso no ensino superior, no período compreendido entre 2008 e 2018.

Para tanto, essa pesquisa foi constituída por três etapas. A primeira relacionada à elaboração do projeto de pesquisa, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade – COEP/UFMG (Parecer nº 3.059.833), levantamento bibliográfico e fichamento de textos relacionados ao tema, preparação das etapas de campo, confecção do questionário de coleta de dados e sua validação. A segunda etapa, constituiu-se pelo envio do questionário aos participantes e análise dos dados. A última etapa foi destinada à preparação e realização de entrevistas presenciais com o público alvo do estudo. A figura 2 apresenta em linhas gerais as etapas da pesquisa. O detalhamento de cada uma delas, assim como os fundamentos metodológicos para sua realização, serão descritos a seguir.

**Figura 2** - Etapas da pesquisa Trajetórias Escolares de Pessoas com Deficiência



**Fonte:** elaborado pelas pesquisadoras.

A realização e a análise das entrevistas foram feitas a partir do referencial metodológico da História Oral, apresentado por Paul Thompson (2002) e outros autores (CAIADO, 2014; MEIHY e BARBOSA, 2007). Thompson discute a importância social da História Oral de pessoas e grupos na constituição da memória coletiva, o que possibilita o

estudo de fenômenos sociais e o legado de uma história mais plural e democrática para tempos seguintes.

A História Oral possibilita novas versões da história ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores. Ela permite construir a história a partir das próprias palavras daqueles que vivenciaram e participaram de um determinado período, mediante suas referências e também seu imaginário. O método da história oral possibilita o registro de reminiscências das memórias individuais; enfim, a reinterpretação do passado, pois, segundo Walter Benjamin, qualquer um de nós é uma personagem histórica. (THOMPSON, 2002, p. 18-19).

Esse processo se torna possível através da escuta das histórias de vida de sujeitos muitas vezes anônimos. Suas narrativas ajudam a contar a história do tempo presente, a partir de lembranças, vivências e percepções singulares da realidade. “A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência de fatos coletivos.” (THOMPSON, 2002, p. 17).

Para Thompson (2002), pesquisas que utilizam a metodologia da História Oral têm gerado dados relevantes sobre a realidade de diferentes indivíduos, grupos e comunidades, colaborando para a compreensão de seu lugar e seu papel no mundo. “Essas publicações locais estão reunindo, para o futuro, um material histórico novo que de outra forma estaria perdido. Estão tirando amostras de água do rio em sua foz.” (THOMPSON 2002, p. 337).

De acordo com Thompson (2002), a realização de uma entrevista é a única ferramenta capaz de instrumentalizar o que se denomina hoje história oral moderna. “Um projeto de história oral pode ser desenvolvido em diferentes contextos... Um projeto de memória de uma pessoa, acontecimento ou lugar. O método da história oral pode apresentar excelentes resultados quando usado numa pesquisa interdisciplinar.” (THOMPSON, 2002, p. 9).

Para Thompson (2002), uma entrevista busca “fazer um registro ‘subjetivo’ de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade, ou em uma de suas partes”. Para ele, há algumas qualidades importantes que o entrevistador deve possuir para fazer uma boa entrevista: interesse e respeito pelos outros, flexibilidade e capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles e, “acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar.” (THOMPSON, 2002, p. 255).

Para o momento em que emergem as narrativas, a escuta e o silêncio do entrevistador são essenciais para permitir a fala do entrevistado, que é única e traz um saber próprio. “À diferença do texto escrito, o testemunho falado jamais se repetirá exatamente do mesmo modo. Essa autêntica ambivalência o aproxima muito mais da condição humana.” (THOMPSON, 2002, p. 147).

Cada relato gera, pois, uma série de evidências orais que se tornam objeto de análise do tema estudado. “A evidência oral, por assumir a forma de histórias de vida, traz à tona um

dilema subjacente a toda interpretação histórica. A vida individual é o veículo concreto da experiência histórica.” (THOMPSON, 2002, p. 302). Essas múltiplas vozes dão lugar ao saber que emerge da experiência humana diversa.

Assim, é possível perceber que os relatos orais de pessoas comuns, que vivem em tempos e lugares distintos, refletem uma história humana mais ampla e podem, ainda, impactar a realidade e gerar mudanças.

A voz consegue, como nenhum outro meio, trazer o passado até o presente. E sua utilização altera não só a textura da história, mas seu conteúdo. Desloca o centro de atenção, das leis, estatísticas, administradores e governos, para as pessoas. Altera-se o equilíbrio: a política e a economia podem agora ser encaradas – e, pois, julgadas – a partir da extremidade receptora, tanto quanto a partir do alto. (THOMPSON, 2002, p. 334-335).

Ampla bibliografia aponta que as fontes orais podem ser instrumentos valiosos nas pesquisas que buscam estudar os silêncios. Silêncio da voz dos excluídos da história oficial: operários, mulheres, deficientes, prisioneiros, exilados, idosos. (CAIADO, 2013, p. 14).

De acordo com Thompson, a História Oral é uma história construída em torno de pessoas. “Ela lança a vida para dentro da história e isso alarga seu campo de ação.” (THOMPSON, 2002, p. 44). Para ele, 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. (THOMPSON, 2002, p. 303).

Nessa pesquisa, foi utilizado o método de duas formas: através da apresentação de uma coletânea de narrativas, que são as histórias de vida dos estudantes entrevistados, e, também, através de uma análise cruzada entre a evidência oral e a discussão em torno das trajetórias escolares desses sujeitos. Assim, ao olhar para o que existiu de singular e de comum na experiência dessas pessoas, foi possível fazer uma leitura das narrativas para compreender um pouco mais do fenômeno estudado.

A evidência, em cada história de vida, só pode ser plenamente compreendida como parte da vida como um todo. Porém, para tornar possível a generalização, temos que extrair a evidência sobre cada tema de uma série de entrevistas, remontando-a para enxergá-la de um novo ângulo, como que horizontalmente em vez de verticalmente; e, ao fazê-lo, atribuir-lhe um novo significado. (THOMPSON, 2002, p. 302).

Através das narrativas sobre a passagem desses estudantes pelo ambiente escolar, e sobre seus contextos de vida e desenvolvimento, diferentes cenários se estabeleceram. A experiência de cada um oferece informações sobre como escolas em diferentes lugares, no

interior e na capital, colocaram em cena ou não, as políticas e as práticas de inclusão escolar. A História Oral pode “proporcionar uma interpretação significativa da experiência da vida comum. A evidência que utiliza, associa intrinsecamente o objetivo com o subjetivo, e nos conduz por entre os mundos público e privado.” (THOMPSON, 2002, p. 333).

A escolha dessa metodologia se deu também pelo entendimento de que a história e as políticas de educação especial estão muito relacionadas às experiências escolares das pessoas com deficiência, uma vez que são elas os sujeitos que vivenciam as práticas excludentes ou inclusivas e, assim, recebem, questionam ou reinterpretam as políticas em curso.

Ao ajudar a mostrar como suas próprias histórias de vida se ajustam às mudanças do caráter do lugar em que hoje vivem, de seus problemas como trabalhadores ou como pais, a história pode ajudar as pessoas a ver como estão e aonde devem ir. E indica, também, a importância social e política fundamental da história oral. Oferece uma nova base para projetos originais, e não apenas por profissionais, mas também por universitários, por escolares, ou por pessoas de uma comunidade. Eles não têm apenas que aprender a própria história; podem escrevê-la. A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas. (THOMPSON, 2002, p. 337).

### **5.1. Desenho Metodológico**

Essa é uma pesquisa qualitativa baseada na coleta de dados por meio de questionário, para levantamento de perfil, e entrevistas. Além do perfil, o questionário serviu como estratégia de identificação, seleção e contato com os sujeitos pesquisados. Segundo Ludke e André (2012), a pesquisa de cunho qualitativo permite a análise e a descrição dos dados de forma articulada, tendo o ambiente como fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento.

Os sujeitos dessa pesquisa foram estudantes com deficiência (física, visual, auditiva, intelectual, múltipla e com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA), ingressantes por reserva de vagas na UFMG em 2018, primeiro ano da implementação das cotas na instituição. O convite para participação na pesquisa foi encaminhado para os estudantes através do e-mail institucional do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/UFMG). Essa foi a forma encontrada para chegar até os alunos com deficiência, já que o Núcleo é o órgão responsável pelo acompanhamento de suas demandas específicas na universidade.

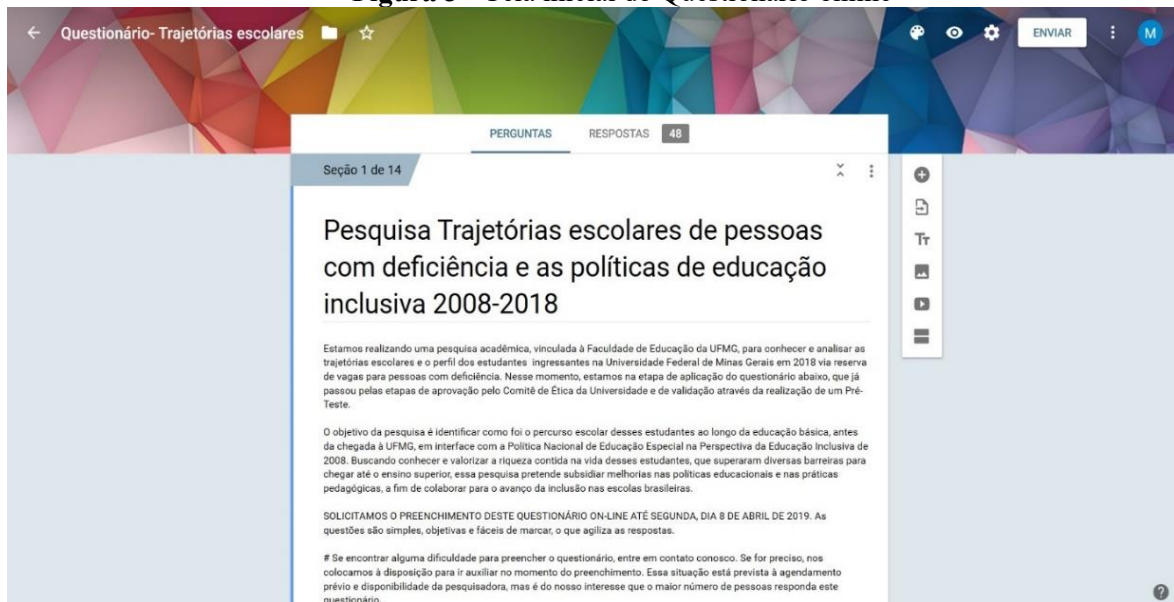
### **5.2. Etapa 1 - Questionário: roteiro, pré-teste**

Na primeira etapa da pesquisa foi desenvolvido o roteiro de perguntas do questionário. Este instrumento foi dividido em 3 partes. A primeira visava apresentar a proposta da pesquisa, o funcionamento do questionário e informava sobre a possibilidade de suporte presencial da pesquisadora, caso algum estudante precisasse de acessibilidade para responder o questionário

que foi disponibilizado em meio eletrônico. A segunda parte continha informações sobre a ética da pesquisa e uma questão de concordância, configurando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visando assegurar os direitos dos participantes do estudo. A última com questões relacionadas ao tema da pesquisa em si e o convite para participação da etapa seguinte da pesquisa, a entrevista sobre a trajetória escolar.

Após aprovação pelo COEP/UFMG, o questionário foi transformado em formulário online na plataforma Googleforms (figura 3), e aplicado junto a uma amostra para sua validação (Pré-Teste), em janeiro de 2019.

**Figura 3 - Tela inicial do Questionário online**



**Fonte:** imagem gerada a partir da ferramenta Googleforms.

O público dessa etapa foi constituído por estudantes com deficiência, mas que entraram na universidade pela modalidade ampla concorrência, e não por cotas, independente do ano de ingresso. O questionário de teste foi enviado para 78 pessoas com deficiência cadastradas para acompanhamento junto ao NAI, sendo que 11 estudantes responderam, permitindo a identificação das adaptações necessárias à melhor compreensão das questões e, conseqüentemente maior confiabilidade do instrumento.

Após os ajustes possibilitados pelo Pré-Teste, foi definido o Questionário oficial para aplicação. Composto por 38 perguntas fechadas, o instrumento trazia também algumas questões com a opção para acrescentar informações em forma de textos curtos, e outras permitiam que mais de uma opção de resposta fosse marcada. As perguntas do questionário buscavam informações sobre o perfil do participante e a composição familiar, mas, sobretudo, sobre o

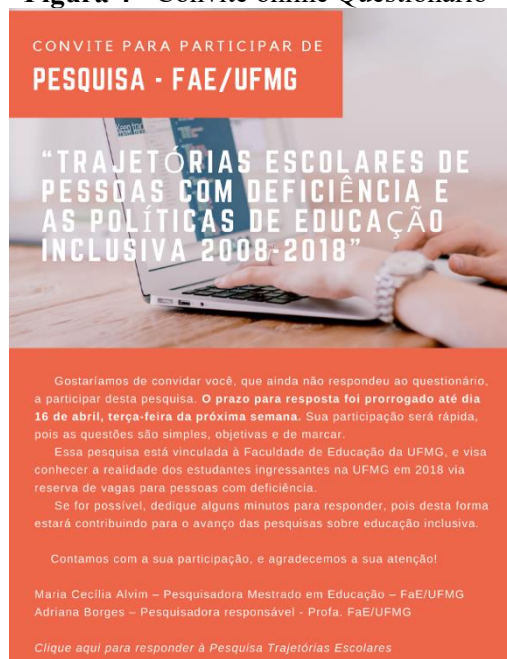


percurso escolar desses estudantes, em especial sobre questões de acessibilidade e recursos inclusivos encontrados por eles ao longo da educação básica até a chegada ao ensino superior (Apêndice 1). A última parte do questionário oferecia um espaço para observações a respeito do questionário e da pesquisa, caso o estudante desejasse completar alguma informação importante sobre sua trajetória escolar; o agradecimento pela participação e a pergunta sobre o interesse em participar da etapa seguinte da pesquisa (Você se interessa em participar de uma entrevista sobre sua vida e trajetória escolar na educação básica, antes do ingresso no ensino superior na UFMG?). Foi disponibilizado também um espaço para que os interessados em colaborar deixassem seus contatos, de forma espontânea.

### 5.3. Etapa 2 – Envio do Questionário e análise dos dados

Uma vez pronto o Questionário oficial na plataforma Googleforms, novo e-mail foi formulado convidando os estudantes com deficiência ingressantes na UFMG por meio de cotas a respondê-lo. Esse convite (figura 4) foi enviado duas vezes, a fim de lembrar os estudantes e ampliar o número de respostas. O convite foi encaminhado, através do e-mail do NAI, para 183 estudantes que atendiam os critérios de inclusão. Do total de envio (183), 37 pessoas responderam ao questionário, o que corresponde a um percentual de 20,22% de adesão à essa etapa da pesquisa.

**Figura 4 - Convite online Questionário**



**Fonte:** imagem elaborada pela autora.

O questionário gerou uma planilha com dados relacionados às respostas de 37 pessoas às 38 perguntas, e às questões iniciais e finais do questionário relativas ao TCLE e à etapa de entrevista. A planilha foi exportada para o programa Excel, onde os dados foram organizados e tratados para análise. Depois disso, a planilha já tratada, foi exportada para o programa SPSS, com a finalidade de gerar novos dados que compõem boa parte das evidências empíricas dessa pesquisa, juntamente com as narrativas.

Os dados do questionário foram trabalhados a partir da análise estatística descritiva, com a finalidade de apresentar resultados mais gerais sobre o perfil dos estudantes com deficiência cotistas da UFMG. Foram feitas frequências relativas e absolutas a serem apresentadas através de gráficos e tabelas para exemplificar e ilustrar as principais constatações dessa etapa da pesquisa, assim como inferências a partir do conhecimento levantado.

As respostas possibilitaram traçar um perfil inicial desses alunos, bem como do percurso escolar destes antes da chegada à Universidade. Um dos objetivos principais era identificar o acesso desses estudantes, enquanto cursavam a educação básica, a recursos de acessibilidade e apoios previstos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

#### **5.4. Etapa 3 - Entrevistas: roteiro, piloto, gravação**

Na terceira etapa, foram realizadas entrevistas com estudantes com diferentes condições de deficiência, que responderam ao questionário e manifestaram disponibilidade para serem entrevistados. Para Manzini, a entrevista como método de coleta de dados pode fazer emergir informações de forma mais livre e não condicionada a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 2004, p. 2).

Para este momento da pesquisa, utilizou-se como recurso a entrevista semiestruturada, pois embora ela ofereça um roteiro inicial de questões que orienta o diálogo, também permite a fala espontânea dos entrevistados sobre outros assuntos relacionados que possam vir a emergir neste contato.

A entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2004, p. 9).

Além disso, como relatado por Martins et al (2012), entre as diferentes metodologias qualitativas, as entrevistas semiestruturadas foram a técnica que mais se evidenciou nos Estudos da Deficiência, pois dá voz às pessoas com deficiência.

O roteiro, constituído por 34 perguntas (Apêndice 2), foi testado através da realização de uma entrevista-piloto com uma estudante com deficiência visual, matriculada no curso de Pedagogia da UFMG e ingressante pela modalidade ampla concorrência. Esse procedimento se fez necessário para adequações no processo da entrevista, uma vez que, segundo Manzini (2004), é necessário criar um planejamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos, adequar a sequência de perguntas em um roteiro, submetê-lo a uma verificação por meio de juízes, e realizar um projeto piloto para refinar o roteiro e a linguagem.

Os participantes das entrevistas da pesquisa foram cinco pessoas com deficiência que atendiam os seguintes critérios: terem entrado pela modalidade de reserva de vagas em 2018 na UFMG, e se disponibilizado a conceder entrevista ao responderem o questionário da primeira etapa da pesquisa. Das 37 pessoas que responderam o questionário, 18 responderam afirmativamente ao convite para participar da etapa seguinte 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 Transtorno do Espectro do Autismo, classificação feita de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, base dessa pesquisa. De cada grupo, com exceção do grupo TEA, foi selecionado um participante, por meio de sorteio, para composição da amostra válida da pesquisa para a etapa de entrevistas.

#### **5.4.1. Estrutura, ambiente e transcrição das entrevistas**

As entrevistas foram registradas em áudio (gravador), em fotografia e em vídeo (câmera do tablete e câmera fotográfica/filmadora profissional). Esses recursos foram utilizados visando garantir bons resultados de vídeo e áudio, e gerar cópias de segurança, caso fosse necessário.

Segundo Dessen e Borges (1998), a utilização de mais de um recurso permite o desenvolvimento de pesquisas estruturadas, uma coleta de dados mais abrangente, favorecendo a compreensão do fenômeno estudado e, conseqüentemente, uma maior diversidade e riqueza de informações. (BELEI et al, 2008, p. 195).

Esse registro foi possível mediante a assinatura pelos estudantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 3), onde consta também a Autorização de Uso de Imagem e Voz. O registro audiovisual se tornou um suporte para que esses estudantes pudessem contar suas histórias de vida a partir de suas linguagens e memórias, e que esses elementos fossem considerados como objeto de análise na pesquisa.

As gravações aconteceram na UFMG, em locais acessíveis aos estudantes e que ofereciam boas condições técnicas para a gravação.

Para utilizar as tecnologias de vídeo na pesquisa e na educação, no entanto, é necessário preparo. Escolher o ambiente de acordo com a estrutura física, verificar se o local comporta a instalação da filmadora, a disposição dos móveis, a iluminação e o fluxo de pessoas. Além disso, é preciso criar um clima adequado para a coleta de dados, permitindo que o sujeito da pesquisa participe e expresse suas opiniões (LANDER, 2000 apud BELEI et al, 2008, p. 193).

Após busca realizada em diferentes ambientes da universidade, o principal espaço de gravação foi identificado: o Acervo de Escritores Mineiros (AEM), localizado no 3º andar da Biblioteca Universitária, no campus Pampulha da UFMG. A escolha foi feita porque o local possui ambientes iluminados, silenciosos e reservados a fim de proporcionar anonimato e privacidade aos pesquisados, além de qualidade ao material. Como é um espaço cenográfico sobre os escritores mineiros, há estantes de livros, cartas, mobiliário e objetos pessoais que promovem a “passagem da memória individual à coletiva” (UFMG). Assim, esse entorno colabora para a evocação de memórias por parte dos entrevistados, que são chamados a contar sobre suas histórias de vida e trajetórias escolares, a partir de um roteiro de questões. Os livros do ambiente, por sua vez, compõem o cenário físico e simbólico das entrevistas, que é sobre trajetórias escolares, educação inclusiva e acesso ao ensino superior. Outro espaço utilizado para uma das entrevistas foi a cabine de gravação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG, disponível para uso noturno, pois uma das estudantes só tinha disponibilidade para participar à noite, horário em que o AEM já está fechado.

As entrevistas tiveram em média cerca de 50 minutos de duração e transcorreram com tranquilidade, sem nenhum contratempo. As principais observações sobre o desenrolar de cada entrevista foram anotadas em um Diário de Campo, cujas principais informações serão apresentadas no próximo capítulo junto às narrativas dos estudantes. Os relatos gravados apresentam um vasto conteúdo para pensar sobre as trajetórias escolares e a educação inclusiva. As entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra.

Há um forte argumento em favor da transcrição integral das fitas, como primeira etapa da escrita e apresentação da história. A transcrição é, sem dúvida alguma, tarefa que consome muito tempo e que exige alta qualificação. Para cada hora de fita gravada, a transcrição leva pelo menos seis horas e, no caso de gravações com uma fala muito difícil ou com dialeto, mais do dobro. (THOMPSON, 2002, p. 291).

As gravações das entrevistas foram organizadas, arquivadas e compõem o acervo da pesquisa, a ser guardado no Laboratório de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão (LaPPEEI), localizado na Faculdade de Educação da UFMG, pelo prazo de 5 anos, como estipulado pelo COEP/UFMG.

#### 5.4.2. Organização, tratamento e análise dos dados

Para a análise das entrevistas, foram identificadas as narrativas dos estudantes sobre suas histórias de vida, marcadas pela deficiência, e sobre seus percursos escolares.

Uma narrativa é o resultado de uma compilação/organização de dados resultantes, depois de um investigador entrar em campo, de uma observação de aulas, de entrevistas realizadas em locais passíveis de serem comparáveis (dados semelhantes), etc. desde que apoiada por uma grelha de observação ou, no caso das entrevistas, de um guião de entrevista (no caso de esta ser semiestruturada). (SÁ, 2019).

Na primeira parte da análise, foi feita uma leitura das narrativas dos estudantes. Essa parte do estudo descreve o momento do encontro com os estudantes para a realização das entrevistas, a partir dos registros do Diário de Campo da pesquisa. Para a análise das entrevistas, foram priorizados os seguintes temas: a infância, a família, a deficiência, como lidaram com a diferença e como foi o processo de desenvolvimento, a partir das vivências nas escolas que frequentaram.

A premissa-chave por trás da ideia de narrativas é que pessoas interpretam suas vidas como um conjunto de narrativas, ou histórias, que têm um início, um meio e um fim e que contêm sequências de eventos causalmente interligadas. (...) As narrativas fornecem explicações de como os indivíduos veem a si mesmos em relação aos outros e, por isso, são centrais para a forma como construímos identidades sociais. Elas afetam nossas ações, porque indivíduos escolhem ações consistentes com suas identidades e narrativas pessoais. Muitas vezes, cativam porque apelam à emoção e a experiências humanas compartilhadas. (SMALL et al, 2011, p. 103).

Para análise das trajetórias escolares de cada participante foi utilizado como referencial teórico o Modelo Social da Deficiência. Esse referencial foi escolhido por estar relacionado com a PNEEPEI, pois a Política de 2008 já continha em suas proposições um novo modelo de Educação Especial, baseado no Modelo Social e não no Modelo Médico, que foi predominante nos anos anteriores. A análise foi realizada a partir da definição de temas ligados ao percurso e ao cotidiano escolar. Segundo Vilelas (2009) citado por Batista et al (2016), a Análise por Temáticas, a partir da perspectiva da História Oral, consiste em operações de desmembramento do texto em unidades, mediante reagrupamentos analógicos, visando descobrir os núcleos de sentidos que compõem uma comunicação. Mediante a leitura minuciosa das entrevistas, os dados foram organizados em temas que se aproximavam do objetivo da pesquisa: a vida escolar dos estudantes em diferentes níveis e questões que a afetaram, os suportes e recursos encontrados no ambiente escolar, o entendimento que eles têm sobre Educação Inclusiva e sobre as políticas relacionadas, o acesso ao Ensino Superior, e, por fim, como os estudantes percebem suas próprias trajetórias e seus olhares para o futuro a partir do lugar em que agora se encontram

nesse momento de suas vidas: a universidade. Os dados do questionário também complementaram essa análise.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1. Questionário: Perfil dos alunos com deficiência ingressantes na UFMG pela modalidade de reserva de vagas em 2018

Responderam ao questionário 37 estudantes com deficiência, ingressantes na UFMG por reserva de vagas no ano de 2018. A tabela 1 apresenta a caracterização inicial dos participantes.

**Tabela 1** - Caracterização da amostra

<b>Características</b>	
	<b>média (dp)</b>
<b>Idade (anos)</b>	31,76 (12,36)
	<b>n (%)</b>
<b>Sexo</b>	
F	20 (54,1%)
M	17 (45,9%)
<b>Profissão</b>	
Estudante	37 (100%)
Trabalham	9 (24,3%)
Aposentados	3 (8,1%)
<b>Deficiência</b>	
Auditiva	10 (27%)
Física	13 (35,1%)
Intelectual	3 (8,1%)
TEA	2 (5,4%)
Visual	9 (24,3%)
<b>Comorbidades</b>	
Não	24 (64,9%)
Sim	13 (35,1%)
TOC	1 (2,7%)
Hipertensão arterial	1 (2,7%)
Problemas de coluna	2 (5,4%)
Déficit auditivo/surdez	2 (5,4%)
Não discriminado	7 (18,9%)

**Fonte:** dados da pesquisa.

Os respondentes têm média de idade de 31,76 anos, a maioria é do sexo feminino (54,1%), e 24,3% trabalham, além de estudar. As mulheres também são maioria (57%) nas universidades brasileiras, de acordo com o Censo (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018). Já com relação ao acesso mais tardio no ensino superior, o dado dessa pesquisa é compatível com o observado no estudo de

Van Petten et al (2018), que identificou que a idade de ingresso de alunos com deficiência em 2018 foi de 28,2 anos.

Sobre a situação de deficiência, a maioria dos respondentes do questionário tem deficiência física, seguida de deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual e Transtorno do Espectro do Autismo, refletindo o alunado com deficiência ingressante na UFMG como um todo, bem como no ensino superior apontado no Censo de 2018. (VAN PETTEN et al, 2018; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018). Duas pessoas apontaram ter deficiência auditiva associada à outra deficiência, apresentando então uma condição de maior complexidade para o desenvolvimento pessoal e escolar. A maioria dos alunos (64,9%), no entanto, não apresentava outra comorbidade ou condição de saúde associada à deficiência.

A tabela 2 apresenta os dados relativos ao contexto familiar dos respondentes. Sobre a escolaridade dos pais, percebe-se o baixo grau de instrução deles, considerando que a maioria tem ensino fundamental incompleto e uma pequena parcela cursou o ensino superior, etapa em que os filhos chegaram. Esse dado mostra que esses estudantes, mesmo em situação de deficiência, alcançaram um grau maior de escolarização do que seus pais, uma vez que concluíram a educação básica e estão na universidade.

**Tabela 2 - Caracterização do Contexto familiar (continua...)**

<b>Características</b>	<b>n(%)</b>
<b>Escolaridade mãe</b>	
Ensino fundamental	2 (5,4%)
Ensino fundamental incompleto	14 (37,8%)
Ensino médio	11 (29,7%)
Ensino superior	2 (5,4%)
Pós-graduação	3 (8,1%)
<b>Escolaridade pai</b>	
Ensino fundamental	5 (13,5%)
Ensino fundamental incompleto	15 (40,5%)
Ensino médio	6 (16,2%)
Ensino superior	4 (10,8%)
Pós-graduação	1 (2,7%)



**Tabela 2** - Caracterização do Contexto familiar (continuação)

<b>Nº irmãos</b>	
Nenhum	5 (13,5%)
Um	12 (32,4%)
Dois	10 (27%)
3 ou mais	10 (27%)
<b>Com quem reside</b>	
Mãe e/ou pai	13 (35,1%)
Cônjuge	3 (8,1%)
Irmãos	4 (10,8%)
Sozinho	8 (21,6%)

Fonte: dados da pesquisa.

A maioria dos estudantes tem apenas um ou dois irmãos, compondo núcleos familiares pequenos. Esse pode ser um possível impacto da deficiência na família, uma vez que um filho com deficiência requer mais apoios e recursos familiares para seu desenvolvimento, o que pode inibir ou dificultar a vinda de mais filhos. Fiamenghi Jr. e Messa (2007) apontam que as famílias de indivíduos com deficiência sofrem impactos e são sensíveis a mudanças de planos. “A situação dessas famílias é permeada de sentimentos ambíguos; os recursos de enfrentamento de cada uma em lidar com a deficiência irão determinar o significado da experiência e de todas as vivências dos familiares.” (FIAMENGGHI JR.; MESSA, 2007, p. 242).

Sobre o local de moradia, a maior parte mora com os pais (35,1%), e a minoria com cônjuge e filhos. Destaca-se o percentual de estudantes que moram sozinhos (21,6%), sugerindo que a situação de deficiência não impediu que adquirissem independência.

A tabela 3 traz informações sobre a condição de saúde e assistência encontrada pelo(a) estudante para seu desenvolvimento pessoal.

**Tabela 3** - Terapias e serviços de apoio (continua...)

<b>Características</b>	<b>n(%)</b>
<b>Frequentou terapias e serviços de apoio</b>	
Não	6 (16,2%)
Sim	31 (83,8%)
Em algum momento da vida	18 (48,6%)
Sempre frequentou	13 (35,1%)
<b>Quais</b>	
Fonoaudiologia associada ou não	13 (35,1%)
Fisioterapia associada ou não	14 (37,8%)
Psicologia associada ou não	20 (54,1%)
Terapia Ocupacional sempre associada	4 (10,8%)

Tabela 3 - Terapias e serviços de apoio (continuação)

<b>Quem acompanhava</b>	
Mãe	14 (37,8%)
Mãe e avó	2 (5,4%)
Ninguém	11 (29,7%)
Nunca frequentou	6 (16,2%)
Pai	1 (2,7%)
Pais	3 (8,1%)

Fonte: dados da pesquisa.

A maior parte (83,8%) dos estudantes disse ter frequentado terapias e serviços de suporte ao longo da vida. Uma parcela considerável, 35,1% disse sempre ter frequentado, o que indica que até o momento da resposta ao questionário, essas pessoas ainda precisavam de apoios específicos para seguirem se desenvolvendo. Entre as terapias e atendimentos utilizados por essas pessoas com deficiência foram relatados: fisioterapia, psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicopedagogia e oficinas artísticas. Além dos serviços terapêuticos, alguns estudantes relataram que também receberam cuidados de algumas especialidades médicas como ortopedia, neurologia e psiquiatria.

Em sua maioria (37,8%), esses estudantes iam para os serviços terapêuticos acompanhados pela mãe. Porém, observa-se que percentual importante (29,7%), em idade mais avançada, deslocava-se sozinho para os atendimentos. Nota-se a importância da presença e do papel da mãe no processo de apoio ao desenvolvimento. Segundo estudo de Guerra et. al (2015), o papel da mãe no contexto familiar é o de detentora do cuidado integral dos filhos, especialmente quando este apresenta alguma deficiência. “Diante desse contexto, ela passa a sofrer uma imposição social para exercer esse papel de forma imperiosa, muitas vezes, tendo que abdicar de sua própria vida pessoal, social e profissional, a fim de contribuir da melhor maneira para o desenvolvimento saudável dos filhos.” (GUERRA et al, 2015, p. 460).

Com relação à trajetória escolar dos estudantes, o questionário trouxe informações importantes sobre idade de ingresso, redes de ensino e tipos de escola frequentadas, repetência, interrupção de estudos e conclusão do percurso através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, conforme apresentado na tabela 4.

**Tabela 4 - Caracterização da trajetória no ensino básico**

<b>Características</b>	<b>n(%)</b>
<b>Idade que entrou na escola</b>	
0-6 anos	25 (67,6%)
7-10 anos	12 (32,4%)
<b>Rede de ensino</b>	
Publica	28 (75,7%)
Pública/particular	9 (24,3%)
<b>Escola Especial</b>	
Não	34 (91,9%)
Sim	3 (8,1%)
Auditiva	2 (5,4%)
Física	1 (2,7%)
<b>EJA</b>	
Não	33 (89,2%)
Sim	4 (10,8%)
<b>Repetência</b>	
Não	24 (64,9%)
Sim	13 (35,1%)
<b>Quando repetiu</b>	
Ensino fundamental	6 (16,2%)
Ensino fundamental e médio	3 (8,1%)
Ensino Médio	4 (10,8%)
Nunca repetiu	24 (64,9%)
<b>Interrompeu estudos</b>	
Não	23 (62,2%)
Sim	14 (37,8%)
Adoecimento	6 (16,2%)
Adoecimento/dificuldades escola	1 (2,7%)
Adoecimento/trabalho	1 (2,7%)
Dificuldades escola	3 (8,1%)
Trabalho	3 (8,1%)

**Fonte:** dados da pesquisa.

A maior parte (67,6%) entrou na escola no tempo certo, entre 0 e 6 anos, tendo passado pela etapa da educação infantil, porém parcela significativa (32,4%) ingressou entre 7 e 10 anos de idade, provavelmente já no ensino fundamental. É possível inferir que essas pessoas podem ter encontrado, em função da deficiência, dificuldades por parte da família ou da escola para ingressar na educação infantil, sendo essa uma etapa ainda não universalizada no Brasil até hoje. Apesar disso, vale ressaltar a relevância desses grupos terem chegado à escola até os 10 anos de idade, tendo em vista que até um passado recente boa parte dessas pessoas estavam excluídas do espaço escolar. (BORGES, 2015; KASSAR, 2016).

Em relação às redes ou instituições de ensino, a maior parte dos estudantes cursou a educação básica em escolas públicas municipais ou estaduais, mas alguns também passaram por instituições de ensino particulares ao longo do percurso. Mesmo tendo variações entre tipos de escolas, todos frequentaram a rede pública, sendo esse um perfil esperado para esse público, já que um dos critérios de ingresso por cotas na universidade é ter estudado em escola pública no ensino médio.

Outro ponto importante dessa pesquisa foi a investigação sobre a passagem desses estudantes por instituições especializadas de ensino. Apenas 8,1% frequentaram escolas especiais. Esse dado é relevante porque permite inferir que a trajetória em escolas comuns possibilitou o desenvolvimento positivo da maior parte dos estudantes da educação básica até o ensino superior. É possível identificar esse dado como um dos resultados da Política Nacional, que orienta os sistemas de ensino para a educação inclusiva obrigatória desde 2008. Como parte de um contexto recente de expansão da educação inclusiva, a partir dos movimentos populares e das políticas públicas a partir da década de 1990, esse público demonstra o poder da escolarização inclusiva para as pessoas com deficiência. Outra leitura possível desses dados é que aqueles que também passaram por escolas especiais, ainda que em menor número, conseguiram avançar em seus estudos, o que afirma o lugar das escolas especiais na história do país para parte dessa população.

No Questionário, 64,9% dos estudantes afirmaram nunca ter repetido de ano ao longo do percurso escolar. A esse respeito, é importante considerar que os sistemas educacionais, principalmente a partir dos anos 1990, têm modificado a aplicação da repetência:

Assim, ao considerar que o sistema de reprovação escolar implica perdas significativas, tanto em termos de recursos humanos como materiais e financeiros, nos anos 1990, algumas administrações públicas, especialmente no âmbito municipal, passaram a adotar projetos político-pedagógicos inovadores, que introduzem o princípio da progressão continuada na escolarização dos alunos, com a adoção do sistema de não-retenção escolar. Essas propostas, alicerçadas na gestão democrática da escola, redimensionam o espaço, o tempo e a organização do trabalho escolar com o objetivo de construir uma nova lógica capaz de garantir a todos os alunos o direito a uma aprendizagem efetiva, com vistas à cidadania (GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 235).

Para aqueles que vivenciaram a reprovação, observa-se que esta ocorreu em ambos os níveis de ensino (fundamental e médio), não se verificando um padrão que tenha determinado a repetência. Com relação às dificuldades apresentadas no percurso escolar, 19 estudantes relataram ter encontrado mais dificuldades na escola no ensino fundamental, 14 no ensino médio, e 4 pessoas disseram que as duas etapas foram difíceis para elas. Isso pode significar

que com o decorrer da trajetória, eles adquiriram novas estratégias que os auxiliaram na adaptação à etapa seguinte de escolarização.

Sobre a interrupção dos estudos, 62,2% disseram que nunca pararam de frequentar a escola, uma porcentagem significativa considerando que são pessoas em situação de deficiência, e que, por conta disso, costumam enfrentar barreiras para estudar. Entre aqueles que interromperam os estudos, as principais motivações foram as questões de saúde e familiares relacionadas à deficiência, além das dificuldades encontradas nas escolas.

A idade média de conclusão do ensino básico dos estudantes com deficiência foi de 20,5 anos. Geralmente, uma pessoa sem deficiência e sem interrupções na escolarização, finaliza o ensino médio com a idade entre 16 e 18 anos. Se entraram na escola no tempo certo (0-6 anos), em sua maioria, esses estudantes demandaram um tempo um pouco maior para cursar a educação básica, possivelmente em função das dificuldades encontradas ao longo do caminho. Ainda assim, a maior parte (89,2%) não precisou frequentar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>6</sup>, para concluir os estudos.

A tabela 5 traz informações sobre acessibilidade e recursos de apoio à escolarização encontrados pelos estudantes durante o percurso escolar em função da condição de deficiência.

**Tabela 5 - Acessibilidade, recursos e convivência na Ed. Básica (continua...)**

<b>Características</b>	<b>n(%)</b>
<b>Escola oferecia acessibilidade</b>	
Alguma	18 (48,6%)
Nenhuma	18 (48,6%)
Não sei responder	1 (2,7%)
<b>Recursos materiais</b>	
Não	31 (83,8%)
Sim	6 (16,2%)
Provas adaptadas	2 (5,4%)
Provas adaptadas e materiais concretos	1 (2,7%)
Provas adaptadas e material de estudo antecipado	1 (2,7%)
Carteira adaptada, plano inclinado, apoio de pé	1 (2,7%)
Recursos específicos para baixa visão	1 (2,7%)
<b>Recursos humanos</b>	
Não	32 (86,5%)
Sim	5 (13,5%)
Auxiliar de apoio	1 (2,7%)
Professor fluente em libras/intérprete	2 (5,4%)
Professor regente	2 (5,4%)

<sup>6</sup> EJA: Educação de Jovens e Adultos - Modalidade de ensino voltada para o término dos estudos, prevista na legislação federal.

**Tabela 5 – Acessibilidade, recursos e convivência na Ed. Básica (continuação)**

<b>Frequentou AEE</b>	
Não	34 (91,9%)
Não sabe	1 (2,7%)
Sim	2 (5,4%)
Própria escola	2 (5,4%)
<b>PDI</b>	
Não	25 (67,6%)
Não sabe	10 (27%)
Sim	2 (5,4%)
<b>Adaptação de provas, conteúdos, atividades pelos professores</b>	
Não	23 (62,2%)
Não sabe	12 (32,4%)
Sim	2 (5,4%)
<b>Convivência Professores</b>	
Muito satisfatória	8 (21,6%)
Satisfatória	22 (59,5%)
Pouco satisfatória	6 (16,2%)
Insatisfatória	1 (2,7%)
<b>Convivência Colegas</b>	
Muito satisfatória	8 (21,6%)
Satisfatória	12 (32,4%)
Pouco satisfatória	16 (43,2%)
Insatisfatória	1 (2,7%)

**Fonte:** dados da pesquisa.

Quanto à acessibilidade física, apenas metade dos respondentes (18) relataram que as escolas tinham: banheiros adaptados, refeitório/cantina acessível, rampas de acesso, elevadores adaptados, corrimãos nas escadas, sinalização adequada, piso e sinalização tátil, e mobiliário adaptado. No entanto, há que se destacar que a outra metade dos estudantes não encontrou nenhuma acessibilidade nos espaços escolares, o que pode ter trazido impactos em suas trajetórias.

Chama a atenção que a maioria dos estudantes não teve acesso a recursos de apoio materiais ou humanos, ou não frequentaram o Atendimento Educacional Especializado na escola. A quase ausência de suporte traz à tona a realidade das escolas, que carecem de recursos financeiros para promover adequações às políticas inclusivas, mas pode dizer também das barreiras atitudinais e estruturais encontradas pelos estudantes com maior ou menor impacto no seu percurso escolar.

Os dados indicam que a maioria não teve apoio especializado por parte de professores ou mediadores para realizar as atividades na escola. Para Mousinho et al. (2010), o mediador tem como principal função intermediar as situações vivenciadas pelas pessoas com deficiência,

especialmente quando estas apresentam dificuldades de interpretação e ação, como também nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. (MOUSINHO et al, 2010, p. 94-95).

Sobre o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, uma das principais medidas previstas na PNEEPEI, destaca-se que 91,9% dos estudantes não tiveram acesso ao serviço enquanto estavam na escola. Apenas 5,4% frequentaram o serviço na própria escola onde estudaram, com o apoio das Salas de Recursos Multifuncionais. Parte dessas salas funcionam fora da escola de origem do aluno, e ficam localizadas em escolas polo na região. Isso implica, muitas vezes, na dificuldade de articulação do professor de AEE com o professor da sala comum para o atendimento das demandas específicas desses estudantes. Dada a necessidade de trabalho e renda das famílias, parte desses alunos não tem quem os acompanhe no deslocamento até as Salas de Recursos antes ou depois das aulas. Ainda assim, pesquisas (RODRIGUES, 2010; PASIAN et al., 2017) mostram a relevância do trabalho do AEE para a permanência e o progresso escolar dos estudantes com deficiência.

Sobre adaptações pedagógicas, a maioria (62,2%) disse que seus professores não adaptavam conteúdos, atividades e provas para atender às suas demandas específicas ao longo da educação básica. E ainda, 67,6% relataram não ter tido planejamento individualizado de atividades pela escola, em função da deficiência. A maioria não conhecia os instrumentos que poderiam balizar a ação do professor em relação às suas demandas específicas de aprendizagem, como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), Plano de Atendimento Educacional Especializado, ou outro tipo de plano individualizado. Apenas 5,4% tiveram o suporte de algum documento orientador.

Essa falta de apoios específicos por parte das escolas em relação aos estudantes PAEE, pode ter dificultado o percurso escolar deles. Atividades planejadas e adaptadas são instrumentos essenciais para a promoção do desenvolvimento inclusivo desses alunos. Se não há planejamento e adaptações pedagógicas, o aluno pode estar excluído da aprendizagem no ambiente escolar, por, muitas vezes, não acompanhar o ritmo do currículo e a dinâmica escolar tradicional. Para Melero, o currículo deve ser uma ferramenta para a inclusão. “A construção de um currículo inclusivo, diversificado e transformador não é só questão de intenções, mas também de práticas construídas socialmente, sobretudo, de atitudes.” (MELERO, 2006, p. 25).

Com relação ao nível de conhecimento dos estudantes sobre o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, 73% responderam que não conheciam, 18,9% disseram já ter ouvido falar, e apenas 8,1% disseram

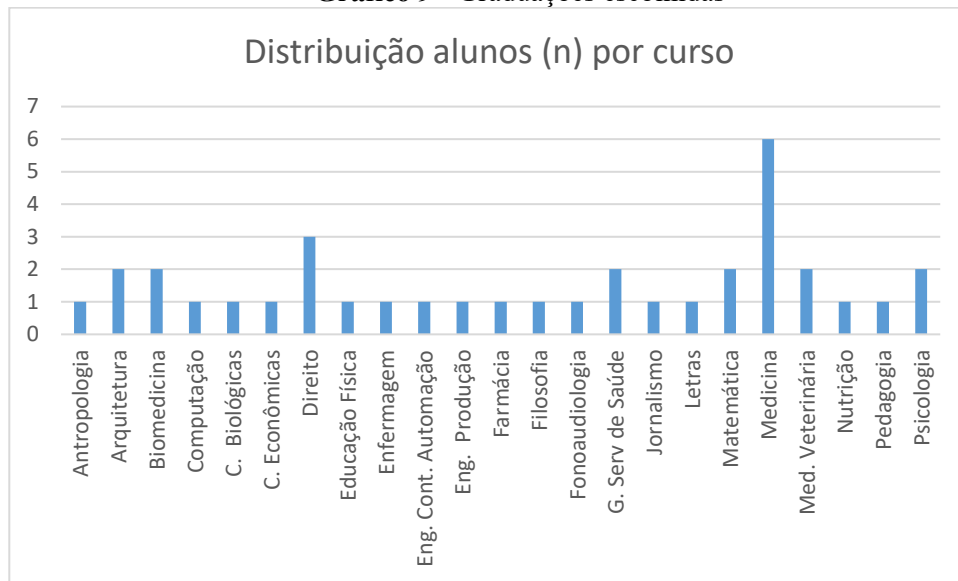
ter lido e conhecer o texto da PNEPEI. Como a grande maioria disse não conhecer a Política, é possível inferir que cursaram a educação básica e chegaram ao ensino superior sem consciência de seus direitos como estudantes com deficiência, e desta forma, não tiveram condição de reivindicar práticas ou melhorias no sentido da inclusão escolar. Considerando a Política de 2008 como uma referência na promoção do direito à educação inclusiva nas escolas brasileiras, o desconhecimento dos direitos nela previstos pode ter impactado negativamente o percurso desses estudantes.

Outro ponto importante para avaliar o nível de inclusão escolar é considerar como se dá a convivência dos estudantes PAEE com professores e colegas. De uma maneira geral, eles relataram encontrar mais dificuldade para conviver com seus pares do que com os docentes. Essa relação, permeada por possíveis tensões e preconceitos, talvez tenha sido um grande desafio para a maior parte desses alunos, uma vez que a convivência com as diferenças e com as deficiências requer habilidades que ainda não estão amplamente compreendidas e disseminadas na sociedade atual. Esses dados sobre a convivência trazem a reflexão sobre o papel dos professores nas salas de aula inclusivas: estarão eles tendo atitudes inclusivas e promovendo interações positivas entre os alunos PAEE e os demais?

Em relação às pessoas que mais colaboraram para a trajetória escolar dos estudantes, a maior parte identificou a mãe como maior colaboradora, seguida do pai, professores e amigos/colegas da escola. Cabral considera a família como “um fator diferencial no desenvolvimento das habilidades, potencialidades e sentimentos de autoconfiança desses estudantes.” (CABRAL, 2017, p. 379).

Além das questões relacionadas à trajetória escolar no ensino básico, o questionário buscou informações sobre o ingresso destes alunos no ensino superior, tais como cursos e áreas mais procurados, motivação para escolha, e necessidade de assistência estudantil. Sobre esse aspecto, observou-se uma grande diversidade de cursos escolhidos, com ênfase para a maior procura pelos cursos de Medicina e Direito, como apresentado no gráfico 9.



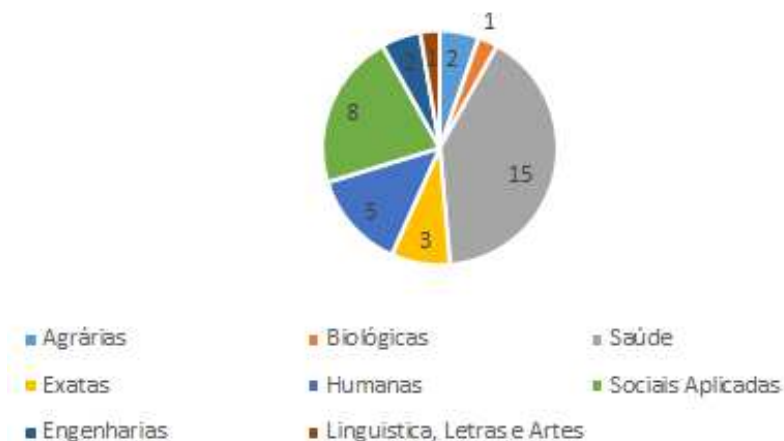
**Gráfico 9 - Graduações escolhidas**

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

Nota-se ainda a preferência por cursos das áreas da Saúde e Sociais Aplicadas, e um menor interesse pelas demais áreas, como as Ciências Exatas e as Engenharias, o que pode apontar para a dificuldade comum dos estudantes com deficiência com a área de Exatas e com a Matemática (gráfico 10). Este dado é parcialmente diferente do que foi observado por Duarte et al (2013) citado por Cabral (2017), ao identificar, em outro estudo, que a maioria das matrículas no ensino superior “se concentra na área de Humanidades, sugerindo um estigma social que atrela as competências profissionais às condições de deficiência nas áreas de Saúde e Exatas”. (CABRAL, 2017, p. 378).

**Gráfico 10 - Áreas do conhecimento das graduações escolhidas**

Distribuição dos alunos com deficiência por área do conhecimento (n)



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

A Tabela 6 traz dados relativos ao turno de estudo, assistência estudantil, tentativas anteriores de ingresso, preparação através de cursinhos, e motivações para a escolha dos cursos e da UFMG.

**Tabela 6 - Ingresso UFMG**

<b>Características</b>	
	<b>média (dp)</b>
<b>Tempo entre término ensino médio e ingresso UFMG</b>	11,14 (9,99%)
	<b>n(%)</b>
<b>Turno</b>	
Diurno	9 (24,3%)
Integral	13 (35,1%)
Noturno	15 (40,5%)
<b>FUMP</b>	
Não	21 (56,8%)
Sim	16 (43,2%)
<b>Tentou ingressar no ensino superior antes de 2018</b>	
Não	8 (21,6%)
Sim	29 (78,4%)
Uma vez	8 (21,6%)
Duas vezes	9 (24,3%)
Três ou mais vezes	12 (32,4%)
<b>Cursinho preparatório</b>	
Não	22 (59,5%)
Sim	15 (40,5%)
<b>Motivação ingresso UFMG</b>	
Reserva de vagas associada ou não a outros fatores	19 (51,1%)
Pública associada a outros fatores	11 (29,7%)
Qualidade	7 (18,9%)
<b>Motivação escolha do curso</b>	
Interesse área	11 (29,7%)
Deficiência	1 (2,7%)
Influência	2 (5,4) %
Deficiência associada a outros fatores	6 (16,2%)

**Fonte:** dados da pesquisa.

O tempo médio decorrido entre o término do ensino médio e o ingresso no ensino superior foi de 11,14 anos. Essa lacuna de mais de uma década dá a dimensão dos percalços encontrados pelos estudantes na travessia dessas etapas de ensino, e o gargalo existente nessa mudança, já que muitas pessoas param de estudar ao concluir o ensino médio. Considerando que a idade média desse público ao chegar à UFMG em 2018 era de 31,76 anos, e que a idade média com que concluíram o ensino médio foi de 20,05 anos, é possível inferir ainda que eles

terminaram o ensino médio em um tempo similar ao público sem deficiência, mas ingressaram tardiamente na universidade.

A maior parte (40,5%) estuda no turno noturno e não tem a assistência estudantil (56,8%) por parte da Fundação Mendes Pimentel (FUMP/UFMG)<sup>7</sup>. Essa assistência é fornecida a 43,2% dos estudantes da amostra em função do nível de carência financeira apresentado, o que pode refletir a origem e a condição socioeconômica menos favorecida desse público.

Sobre tentativas de acesso ao ensino superior, 78,4% tentou entrar na universidade antes de 2018, período anterior à implementação da reserva de vagas na UFMG. Como a maioria participou de dois ou mais processos seletivos anteriores, e a menor parte ingressou na primeira tentativa, há que se pensar que a política de cotas possibilitou o acesso em 2018, mas não foi indutora das tentativas, isto é, do interesse em ingressar no ensino superior. Os ingressantes já estavam interessados e tentando chegar ao ensino superior em anos anteriores à vigência das cotas. Por outro lado, pouco mais da metade, 51,1%, disse que a reserva de vagas foi a principal motivação para tentar ingressar na UFMG em 2018, associada ou não a outros fatores. Diante disso, é possível pensar que a política de cotas influenciou a busca da maior parte dos estudantes com deficiência da amostra pela Universidade Federal no ano estudado.

A maior parte, 59,5%, disse não ter feito cursinhos preparatórios para os processos seletivos das instituições superiores de ensino, o que pode ser reflexo da condição socioeconômica, que fez com que os estudantes buscassem outras estratégias, como estudar sozinho ou com apoio de colegas.

Já com relação à motivação para a escolha do curso universitário, o espectro de respostas foi amplo, mas a maioria (29,7%) disse que optou em função somente do interesse pessoal pela área e pelo curso. Um número importante (16,2%) considerou a condição de deficiência, associada a outros fatores, para a escolha do curso. Esse é um dado importante, uma vez que esses estudantes buscaram cursos que, na percepção de cada um, fossem mais favoráveis às suas questões específicas de desenvolvimento e aprendizagem.

Outra interface possível entre os diferentes dados gerados pelo questionário é relacionar a condição de deficiência com a idade com que os estudantes concluíram o ensino médio e ingressaram no ensino superior, como mostrado no quadro 2.

---

<sup>7</sup> Fundação Mendes Pimentel: instituição sem fins lucrativos, controlada pela UFMG, que tem como missão prestar assistência estudantil aos alunos de baixa condição socioeconômica da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

**Quadro 2** - Tempo decorrido entre os níveis de ensino por tipo de deficiência

<b>Condição de deficiência</b>	<b>Idade média de conclusão do Ensino Médio (anos)</b>	<b>Idade média de ingresso na UFMG (anos)</b>	<b>Tempo decorrido entre o Ens. Médio e Superior (média, anos)</b>
Visual	22	37,11	15,11
Auditiva	18,50	31,20	12,7
Física	20,38	31,38	11
Intelectual	19,33	26,33	7
TEA	18	21	3

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O maior intervalo nessa transição, de 15,11 anos, foi do grupo composto por pessoas com deficiência visual, seguido dos grupos das deficiências auditiva e física, o que também gera reflexões sobre as dificuldades específicas e barreiras encontradas por esses estudantes nos dois níveis de escolarização. No caso das pessoas com deficiência intelectual, a diferença de apenas 7 anos é um dado que surpreende na pesquisa, e que faz pensar no grau da deficiência dos sujeitos dessa amostra, que pode ser mais leve do que muitos outros com essa questão. O ingresso mais cedo e o menor gap (3 anos) entre o ensino médio e o superior se deu com os estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

A partir da análise dos dados do Questionário, foi possível conhecer um pouco do percurso dessas pessoas pela Educação Básica, além de lançar um breve olhar sobre as condições de acesso dos alunos à universidade via reserva de vagas, compondo assim um perfil amostral desses estudantes. Em sua maioria, os respondentes indicaram que: não tiveram adaptações de atividades e suportes específicos na escola, que o maior apoio foi dado pela família, e que desconheciam a Política. Ainda assim, ingressaram na universidade em 2018. Ouvir as trajetórias de vida a seguir pode, portanto, colocar luz sobre estas questões, indicando pontos negativos ou positivos no processo de implementação da PNEEPEI no cotidiano escolar.

## **6.2. Histórias singulares: eles dirão de si mesmos**

Para ampliar a leitura dos dados do questionário sobre a dinâmica da inclusão escolar vivenciada na atualidade, foi preciso buscar respostas junto àqueles que são protagonistas dessas realidades: os próprios estudantes com deficiência. O quadro 3 traz para a cena da pesquisa, neste momento, as cinco pessoas que contaram um pouco de suas memórias e de seus percursos escolares através das entrevistas realizadas.

**Quadro 3-** Sujeitos da pesquisa: estudantes entrevistados

PESSOA	DEFICIÊNCIA	GRADUAÇÃO	IDADE (ao ingressar na UFMG)
<b>G.</b>	Visual	Enfermagem	32 anos
<b>W.</b>	Intelectual	Direito	25 anos
<b>R.</b>	Auditiva	Matemática	25 anos
<b>J.</b>	Física	Medicina	23 anos
<b>E.</b>	Autismo (TEA)	Ed. Física	20 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As narrativas a seguir apresentam as vozes dos estudantes com deficiência entrevistados contando suas próprias histórias e trajetórias, a fim de identificarmos quais elementos influenciaram de forma significativa o avanço desses estudantes ao longo da educação básica até a universidade. Para isso, dividimos as entrevistas em duas partes, que abrangem diferentes temáticas, de acordo com o Quadro 4.

**Quadro 4 -** Temáticas das entrevistas

Entrevistas	Narrativas	Temáticas
Parte 1	Histórias de vida	Origem; família; infância; descoberta da deficiência; suportes ao desenvolvimento (terapias e serviços de saúde).
Parte 2	Trajetórias escolares	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 UFMG (cotas, significado); as perspectivas de futuro.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Desta forma, quando os estudantes tecem seus relatos nessa etapa da pesquisa, eles têm um lugar de fala importante, pois vivenciaram histórias incomuns de desenvolvimento e de passagem pela escola, em função da experiência da deficiência personificada em seus corpos.

A reconfiguração da deficiência como uma questão de opressão social deve ser acompanhada por uma atenção às reflexões e histórias de vida particulares das pessoas com deficiência, bem como aos contextos em que as suas representações da experiência da deficiência tomaram forma. Por outro lado, numa lógica de horizontalidade, o processo de investigação deve ser entendido como uma coaprendizagem entre academia e pessoas com deficiência: as narrativas de deficiência em Portugal ensinam-nos sobre os desafios situados com que as pessoas e as organizações se confrontam. (MARTINS et. al, 2012, p. 59).

Conhecer as experiências e trajetórias através dos relatos desses estudantes, assim como reconhecer o saber deles para dizer dos processos de inclusão que vivenciaram ou não ao longo da vida, é repercutir o que Barton, também uma pessoa com deficiência, registrou em seus escritos: “Nada sobre nós sem nós”. (BARTON, 2009).

### **6.2.1 Narrativas: os estudantes contam suas histórias de vida (Entrevistas/Parte 1)**

Nas narrativas dos cinco estudantes entrevistados, emergem muitas memórias e histórias de vida. Diferentes experiências são contadas. A infância no interior e na capital, as brincadeiras, a família perto, o quintal, a rua, a cidade.

A presença da mãe no cotidiano da vida e no auxílio ao desenvolvimento é uma constante nos relatos. Os pais, às vezes mais ausentes, estiveram por perto de alguma forma. Em dois dos casos, foram os principais incentivadores para as estudantes prosseguirem os estudos até o ensino superior. Já os irmãos aparecem com pouco realce nas narrativas.

Há nessas histórias um cenário desafiador... Crianças e pais buscando encontrar oportunidades de desenvolvimento e superar obstáculos trazidos pela chegada da deficiência à família. Alguns nasceram já com uma diferença marcada nos corpos, outros tiveram sua diferença adquirida ou percebida mais tarde.

Em comum, um cotidiano de auxílios de profissionais de saúde marca as histórias contadas. Terapias de intervenção precoce, idas à médicos e hospitais, exames e cirurgias, e encaminhamentos de saúde específicos em função de cada tipo e condição de deficiência.

Dessas jornadas de vida, emergem as histórias das pessoas, das famílias, dos processos de desenvolvimento diante da deficiência, elaboradas por cada um de uma forma única. A partir dessas experiências extraescolares, é possível perceber como esses estudantes cresceram, chegaram e se adaptaram também a outro contexto de vida: a escola, e, mais tarde, a universidade.

Cada entrevistado compartilha, portanto, experiências que repercutem o tempo que viveram, e, em alguma medida, o contexto cultural, social e histórico da deficiência e da educação no período estudado.

### Narrativas

A primeira parte da narrativa de cada estudante está em itálico, pois se refere ao Diário de Campo redigido pela pesquisadora durante as entrevistas. Os trechos seguintes, grafados na fonte padrão adotada para o trabalho, se referem ao relato da pesquisadora sobre a história de vida de cada entrevistado. Por fim, os trechos que estão recuados, grafados em fonte menor e identificados pela letra inicial e pelo ano, se referem às falas dos próprios estudantes.

#### **W., 25 anos, estudante de Direito**

[Pessoa com deficiência intelectual e Transt. do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH]

*A estudante W. trabalha o dia inteiro em um escritório e estuda à noite. Depois de algumas conversas, agendamos a entrevista para uma quinta à noite na cabine de gravação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI/UFMG. W. chegou com sua mochila, vindo do trabalho. Tranquila e articulada, respondeu às questões lembrando de suas vivências com serenidade. (Diário de Campo da Pesquisa, 2019).*

W. teve uma “infância tranquila” em Belo Horizonte. Morou em dois diferentes apartamentos em bairros distintos com seus pais e o irmão mais novo. Depois compraram uma casa. Segundo ela, sua família é tranquila também. Seus pais têm ensino fundamental completo. O pai é mecânico, e a mãe cabelereira, ambos autônomos. O tempo de menina passou entre brincadeiras de rua e viagens para o interior.

Brincava com as crianças do prédio depois da aula, de pular corda, esconde-esconde, rouba-bandeira, brincadeiras de rua mesmo. Parte da infância foi na roça. Ia para a cidade que minha mãe nasceu, Coluna. Lá brincava no barro, com as galinhas. (W., 2019).

W. contou que teve o diagnóstico de TDAH na infância, e bem mais tarde, com as dificuldades de aprendizagem aumentando, recebeu o diagnóstico de deficiência intelectual leve. Para dar suporte ao seu desenvolvimento, fazia acompanhamento mensal com neurologista, tomava medicamento e tinha aula particular todos os dias. Fez fonoaudiologia também durante alguns anos para ajudar no desenvolvimento da fala, da linguagem e da aprendizagem. Ela conta que sua mãe a levava nessas atividades de apoio.

O TDAH foi descoberto por volta dos 7 anos, através da escola. Fui na neurologista e fui diagnosticada. Tomo Ritalina para estudar, para fazer tudo, só não tomo no fim de semana. De uns 3 anos pra cá, a neuro descobriu um

leve retardo mental. Mas é algo leve, que não impacta muito não. Além do TDAH, tem outro CID no laudo médico. (W., 2019).

Com relação a se identificar como uma pessoa com deficiência, ela parece se entender bem e diz não se sentir alvo de preconceito, porque todos a percebem como uma pessoa ativa. Algo que destaca em sua narrativa é essa autopercepção positiva em relação à situação de deficiência e sua autonomia diante disso.

Não me atrapalha em nada. É tranquilo. Só tem lá (o laudo) por que tem que ter, para a empresa ficar ciente de que tem algo, a faculdade também. Para algumas pessoas não é tranquilo, não gostam de falar, se esconde, tem medo de sofrer preconceito. Eu nem ligo não. Só quem convive mesmo de perto é que percebe uma dificuldade de aprendizagem minha... porque as pessoas falam que eu sou muito ativa, por trabalhar e estudar, fazer um tanto de coisa ao mesmo tempo. (W., 2019).

*W. relata em sua narrativa sua passagem pela escola e os desafios encontrados. Vencendo dificuldades de aprendizagem, ela chegou à universidade. Ao fim da entrevista, ela demonstrou estar sintonizada com o curso de Direito que está fazendo, ao dizer que todas as pessoas com deficiência devem conhecer e procurar lutar pelos seus direitos. Disse que chega tarde da faculdade e que acorda cedo todo dia para trabalhar. Ela é a única dos estudantes que trabalha, além de estudar. Normalmente, pega vários ônibus por dia para esses deslocamentos. Naquela noite, estava cansada e chamou um transporte por aplicativo para chegar mais rápido em casa. Com sua jornada ativa desde menina, dividida entre escola, suportes e aulas de reforço, demonstrou que sua trajetória de estudos e empenho continua agora no ensino superior. (Diário de Campo da Pesquisa, 2019).*

### **E., 20 anos, estudante de Educação Física**

[Pessoa com Transtorno do Espectro Autista]

*Após alguns contatos para marcar a entrevista, no dia combinado, o estudante E. chegou um pouco antes, vindo de um atendimento no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG, que dá suporte a suas demandas na universidade. Sua mãe chegou um pouco depois. Enquanto eu terminava de ajustar os equipamentos, vi um abraço apertado entre mãe e filho. Ele, mais alto que ela, parecia dizer com seu abraço que estava tudo bem. Em seguida, chegou também o pai. Expliquei novamente que a pesquisa poderia ser gravada somente em áudio, se ele não se sentisse à vontade para gravar em vídeo. Ele confirmou que estava de acordo com a filmagem e a gravação começou. A entrevista transcorreu com tranquilidade. E. demonstrou*



*boa memória em relação aos acontecimentos de sua vida. (Diário de Campo da Pesquisa, 2019).*

E. nasceu em Belo Horizonte e mora com os pais. “Não tenho irmãos, nem tive vontade de ter”. Para ele, a infância foi muito boa. “Teve uma festa bonita em meu aniversário de 6 anos. Eu brincava de carrinho e futebol de botão, e tinha cabelo de índio”. Lembra também dos acontecimentos difíceis: “Sofri um acidente de bicicleta, que foi uma tragédia horrível... E teve uma vez fiquei pendurado da janela do 3º andar, minha mãe levou um susto.” Um acontecido, em especial, chama a atenção em sua fala: “Na Copa de 2002, passei mal e tomei 8 yakults”, o que ele conta com naturalidade. Na infância de E., aparece também o entorno de onde morava: o conjunto habitacional era perigoso e não tinha área boa para brincar. Ele relata um aprendizado que teve em casa, que marcou sua vida. “Na minha família, a gente conserta os erros”.

Sua infância foi marcada também pela diferença. “Eu percebi quando minha mãe falou que eu tenho Autismo desde os 4 anos de idade, quando eu demorei muito a falar”. Sobre esse diagnóstico, ele não contou detalhes. Ele tem recordações de situações de preconceito e desrespeito que viveu quando menino em função de sua condição, mas se lembra também que, aos poucos, as coisas foram melhorando, e as amizades surgindo. “Começaram a parar de me zoar, começou a ter respeito”. E. conta como se apresenta para as pessoas. “Eu não preciso dizer que eu sou autista, falo meu nome”.

Sobre os recursos para seu desenvolvimento, ele conta que teve acesso a fonoaudiologia e à psicologia. E. lembra os nomes das fonoaudiólogas e o que fazia nas sessões. “Tinha exercícios para apontar o nome da figura, exercícios para casa, joguinhos para divertir, mas não era bom não”. Já a psicóloga que o atendeu por 2 anos, ele diz ter sido uma experiência muito boa. “Ela perguntava sobre os fatos da semana, sobre o final de semana”. Os pais, professores e coordenadores, segundo ele, foram as principais pessoas que o ajudaram a se desenvolver, mas destaca a presença materna. “Minha mãe sempre levava nas terapias”.

Sobre o período escolar, E. soube dizer os nomes das escolas e os períodos em que estudou em cada uma, o que foi bom e ruim no percurso escolar. Foi sucinto em algumas respostas, franco e objetivo em outras. Algumas perguntas tive que refazer para me fazer compreender melhor. No final, ele se animou ao contar sobre o que espera do futuro e sobre as coisas que gosta de fazer na vida... “Gosto de assistir filmes e séries, jogos no computador, ouvir músicas, ver desenhos, ir ao estádio, aos shoppings, museus, de lanchar... é meu forte (risos). Acompanho futebol, campeonatos, tabelas”.

*Assim a entrevista terminou. E. se expressou bem sobre os temas levantados na pesquisa, aceitou bem e não se inibiu com a câmera e os equipamentos de gravação. Ainda que ele tenha demorado mais tempo que o comum para adquirir a fala, em função do Autismo, com empenho pessoal e auxílio profissional, E. adquiriu uma linguagem funcional e tem uma boa comunicação interpessoal. Com o suporte constante dos pais, teve um desenvolvimento positivo, que permitiu sua escolarização e sua chegada ao ensino superior. Uma trajetória de muitos esforços e superação, de muito apoio familiar e profissional, e de variações positivas e negativas nos processos de inclusão escolar que vivenciou. Ao final da entrevista, agradeceu pela disponibilidade em participar, e E. sorriu. Ele saiu com seu pai e sua mãe, seguindo juntos em frente... (Diário de Campo da Pesquisa, 2019).*

### **G., 32 anos, estudante de Enfermagem**

[Pessoa com deficiência visual - Visão monocular e baixa visão]

*A entrevista com G. foi a mais rápida para agendar. Ela se dispôs prontamente e gravamos no dia seguinte ao meu contato telefônico. No dia da entrevista, G. contou que havia feito prova pela manhã. Disse que sempre que solicitada, gosta de ajudar e por isso estava ali para gravar. Ela subiu agilmente as escadas e eu fiquei me perguntando qual era mesmo sua questão específica relacionada à deficiência visual. No local da gravação, ela ficou observando o ambiente e os equipamentos montados. Disse que o lugar era bonito, e que se sentia bem, importante, por estar ali para ser entrevistada. (Diário de Campo da Pesquisa, 2019).*

Em sua narrativa, G. relatou vários acontecimentos relacionados à sua infância e às dificuldades vivenciadas desde então.

Até sete anos, eu era uma pessoa praticamente normal, pulava, corria, sem se machucar. Meu problema de visão foi um acidente aos 8 anos. Meus pais se separaram nessa época. Fiquei muito com minha mãe. Morava no Espírito Santo, beira de praia, na Vila Itapemirim, perto de Marataízes. Não tem muito recurso igual aqui. (G., 2019).

Ela conta que sua família é composta também por uma irmã e sobrinhos, com quem se dá bem.

Meus familiares sempre me viram como uma pessoa normal, não fizeram separação em relação à minha visão. Algumas coisas, eles me chamavam para

eu prestar mais atenção. Isso me ajudou a não querer tanta ajuda. Em casa, eu sou normal, assim sabe, pra eles... (G., 2019).

G. é a única dos entrevistados que além de contar sobre seus pais, conta também que é mãe, e que seu filho sabe de sua condição e que cuida dela por isso.

Tenho um menino de seis anos que me ajuda e muito. Ele é até bem mais maduro do que eu, que sou brincalhona, molecona. Às vezes eu não consigo enxergar desse lado, eu esbarro em parede, ele diz sempre: \_ Ó mãe, cuidado aí, você deixou ali, tá ali ó... Ele tem me orientado em casa, é um amor de menino, ele sabe da minha deficiência, e pergunta se eu preciso de ajuda, enfim... (G., 2019).

Em seu relato, G. traz muitos elementos relacionados à perda progressiva da visão. Em alguns momentos, é difícil perceber em sua fala qual foi a sequência exata dos fatos, talvez porque suas memórias e sentimentos se misturem com os acontecimentos no emaranhado do tempo que passou.

Minha mãe lavando roupa ali, eu estava ali perto. Naquela época era aqueles vidros de cortar né, eu tava ali perto dela, e enfim, jorrou (água sanitária) sobre o meu olho e eu não entendia, era criança. Então, pra mim, achava normal, só deu pra eu jogar um pouquinho de água e não dei importância. E foi então que com o tempo, mais ou menos um mês ou dois meses, se não me engano, aí veio... ah... ficou branco meu olho, e eu tive que correr atrás com cirurgia. E devido a essa cirurgia que eu fiz, tive que até parar, tava na primeira, na segunda série. (G., 2019).

Então, ela conta que depois do acidente e da cirurgia, veio a perda da visão por erro médico. G. disse que não foi por uma questão genética, mas por essa sequência de fatos, e que foi muito difícil lidar com isso. “Tentei retomar minha vida normal, mas não foi fácil acostumar enxergar apenas com uma visão. Tentei levar minha vida ao máximo normal possível, fingindo que eu não estava cega de uma vista”.

Depois desses acontecimentos, outros fatores interferiram em sua visão. Ela tomou conhecimento do estrabismo que tinha, e passou a usar óculos. Mais recentemente, descobriu catarata congênita no olho direito também, e depois o glaucoma, que deixou um olho mais claro que o outro. “Uso 4 colírios para dilatar a pupila. Sinto dores constantes e horríveis por causa da pressão óptica. Existem tratamentos fora que são caros. Tem que se contentar mesmo com óculos”.

Em relação à sua condição, em vários momentos da narrativa, ela transparece um sentimento de mágoa com relação ao acidente que sofreu, ao preconceito, e a como as coisas caminharam em sua vida até que ficasse com a visão comprometida como é hoje.

Minha mãe acho que ela acostumou com a ideia, e num... A gente não tinha muita opção de ficar cuidando uns dos outros, circunstâncias pessoais. A gente já sofre por saber que a gente tem a nossa deficiência, que a gente é diferente de uma pessoa que é normal, que não tem nada, que é perfeito. Então a gente se sente assim, defeituoso. Eu queria muito voltar a enxergar. (G., 2019).

No que tange ao seu processo de desenvolvimento, ela não chegou a fazer nenhuma terapia na infância, apenas cirurgia. Há cerca de dez anos, se mudou para Belo Horizonte, onde passou a fazer acompanhamento no Hospital Hilton Rocha, especializado em oftalmologia, com uso de laser, consultas e exames constantes. Ela contou também muitas de suas memórias da escola, dos preconceitos que sofreu em função da sua diferença, e de como superou dificuldades e seguiu seu caminho até a universidade.

*Depois da gravação, ela sorriu para algumas fotos e conversamos um pouco. Ela contou que alfabetizou o filho de 6 anos que está no primeiro ano escolar, e foi embora em seguida. Ia pegar dois ônibus para buscar o menino na escola pública onde estuda. Sua trajetória como estudante, e como mãe de um estudante, se mistura, e demonstra que a educação é sempre um caminho de transformação da realidade humana. (Diário de Campo da Pesquisa, 2019).*

### **J., 24 anos, estudante de Medicina**

[Pessoa com deficiência física - Síndrome de Ellis Van-Creveld]

*Assim que iniciei o contato com J., ela se disponibilizou em conceder a entrevista. Foram alguns dias, porém, para conseguir agendar um horário em que ela estivesse disponível, já que estuda Medicina e tem aulas todos os dias, durante o dia todo. Data e local agendados, ela precisou desmarcar porque faria uma prova extra no dia. Perguntei a ela se precisaria de acessibilidade diferenciada em função da condição de deficiência, e ela disse que não. No dia e local combinados, ela estava sentada num banquinho em frente à biblioteca, tranquila, quando a vi. Subimos pelas escadas para o espaço onde gravaríamos. J. disse que teria cerca de uma hora para a nossa conversa, porque teria aula em seguida. A entrevista transcorreu nesse prazo. (Diário de Campo da Pesquisa, 2019).*

J. nasceu em Rio Bananal, no estado do Espírito Santo. Com 1 ano de idade, mudou-se com a família para Frei Inocência (MG). Lá, ela morava com a mãe e dois irmãos mais velhos. O pai é médico e tem origem boliviana. Ele vivia longe, em Curitiba.

O meu pai, ele nunca morou em casa, ele e minha mãe sempre estiveram juntos, mas não eram casados. Então meu pai vinha ver a gente... Minha infância foi tranquila, eu tive muito apoio familiar em tudo, um lar estruturado, imagino que sim. (J., 2019).

Na narrativa de sua infância, não há muitas lembranças de brincadeiras de criança, mas de desafios relacionados à sua condição de deficiência física, superados com apoio constante de sua família.

Minha mãe sempre cuidou mais de mim, não trabalhava fora, era do lar. Meu pai, mesmo distante fez a parte dele, principalmente financeiramente. Meus irmãos também sempre foram muito bons para mim. Minha família sempre fez de tudo para me sentir o mais normal possível. Frisavam pra mim que eu era capaz de tudo, que eu conseguiria qualquer coisa, que o que eu tinha não era nada. (J., 2019).

A deficiência de J. é decorrente de uma condição genética muito rara, chamada Displasia Condroectodérmica, ou Síndrome de Ellis-Van Creveld, que traz alterações físicas relacionadas à altura, deformidade nos membros superiores e inferiores, problemas de pele e nas unhas. O irmão mais velho também tem a síndrome. Ninguém sabia o que era quando ele nasceu com polidactilia, que é uma condição em que a pessoa tem mais do que cinco dedos nas mãos e/ou nos pés. O irmão teve diagnóstico primeiro, no Hospital das Clínicas, em Belo Horizonte. Quando J. nasceu, já sabiam que era a mesma coisa, e o diagnóstico foi feito no mesmo hospital. Ela disse que nasceu mais afetada do que ele, que tem a altura praticamente normal, e que uma das características que ela tem é um certo tipo de nanismo.

Para lidar com essas diferenças, J. não teve suporte de terapias, que não existiam na cidade dela na época. Mas ela conta que os pais sempre conversaram muito e fizeram o papel de psicólogos ao longo da vida. Esse apoio constante da família sobressai em sua narrativa, e permite apreender que foi decisivo para a formação da sua identidade e para o seu progresso até o ensino superior.

Hoje eu convivo muito bem com isso, com essa diferença. Eu sei que eu sou diferente, eu tenho as minhas limitações físicas, tenho algumas diferenças, mas de uma forma geral isso não me impede de fazer nada, nada mesmo. É um pouco constante você ser bombardeado por algumas coisas. Você tem que ter o equilíbrio emocional para lidar com aquilo e não ficar mal. Acho que eu já cheguei nesse nível, que eu consigo lidar com isso muito bem, aqui na faculdade principalmente. (J., 2019).

*A entrevista foi caminhando para o fim. Ela respondeu de forma assertiva as questões e demonstrou estar empenhada no curso que está fazendo. Contou que seu pai sempre a incentivou a estudar, dizendo que sua condição não a limitaria de fazer as coisas e a chegar onde quisesse. Realmente, sua condição não a impediu de seguir seu sonho de estudar Medicina na UFMG. Uma trajetória de empenho e determinação que ilustra essa pesquisa sobre trajetórias escolares de pessoas com deficiência. (Diário de Campo da Pesquisa, 2019).*

### **R., 25 anos, estudante de Matemática**

[Pessoa com deficiência auditiva]

*Para agendar a entrevista com a aluna R., enviei e-mails, considerando a informação deixada no questionário sobre sua condição de deficiência auditiva. Ela demonstrou interesse em participar e se disponibilizou prontamente a gravar a entrevista. No entanto, precisaria de intérprete de Libras, o que levaria um tempo para agendar junto ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/UFMG). Após alguns contatos com o NAI e com ela para conciliar horários, foi possível marcar uma data. No horário combinado, nos encontramos, eu, ela e sua mãe na porta da Biblioteca Central. Vi que ela tinha um aparelho perto do ouvido e vi sua mãe conversando com ela oralmente mesmo. Sua mãe, então, me contou que R. tem implante coclear, que escuta e fala um pouco, à sua maneira, além de fazer leitura labial, e que assim se comunica com sua filha. Contou também que ela se sente melhor através da comunicação em Libras e que, para isso, encontra apoio de intérpretes através do NAI. Me apresento para R., pergunto se ela me escuta bem e ela balança a mão, com referência a dizer “mais ou menos”. Pouco depois, vem chegando a intérprete. R. a vê de longe e já a saúda em Libras. Ao convidá-las para subir para o local da gravação, a mãe disse que esperaria do lado de fora, porque sua filha ficaria mais à vontade para a conversa.*

*Ao entrarmos, pergunto se R. precisa de acessibilidade por elevador, porque percebo um andar diferente, mais espaçado. A intérprete D., que já a conhecia, disse que ela só precisaria do apoio do corrimão para subir as escadas que levavam ao terceiro andar. Ao chegarmos ao local da gravação, R. e D. me mostram como elas precisariam se sentar nas cadeiras para se comunicarem em Libras durante a entrevista, que seria feita com interpretação simultânea. Tudo posicionado, a entrevista teve início e durou mais tempo do que o previsto, em função de alguns imprevistos, como uma manutenção não agendada do prédio que ocasionou ruídos, além dos tempos de pausa solicitados pela intérprete e pela*

*estudante. Além disso, como o processo de entrevista exigia a mediação da intérprete, o tempo se alongou, porque eram quatro processos distintos, mas consecutivos: a pergunta em português, a pergunta em Libras, e a resposta em Libras e em português. Além disso, R. era muito expressiva e quis compartilhar conosco um pouco mais de suas memórias. (Diário de Campo da Pesquisa, 2019).*

Com um sorriso aberto e constante durante toda a entrevista, R. contou muitas das lembranças de sua vida e dos lugares por onde passou. “Lembro de tudo da minha infância. Nasci em BH. Tinha duas casas no lote, a nossa e a dos avós paternos, tinha o quintal. Eu andava de bicicleta, caía muito, fazia muitos machucados. Era muito levada quando criança”. R. mora com os pais e a irmã mais nova. Algo que se destaca em sua narrativa é a presença também dos avós em seu processo de desenvolvimento.

Eu gosto muito dos meus avós. A vovó paterna sempre cuidou muito de mim, com muito carinho. Levava para a escola, para a equoterapia. A minha avó me ajudou muito, confia muito na minha capacidade, na minha transformação para o futuro. O meu avô, ele sabe das minhas dificuldades, das minhas deficiências, mas ele é muito parecido com a minha avó também, assim, na questão da confiança, das possibilidades. (R., 2019).

Em sua narrativa, ela contou também como a deficiência atravessou a sua história de vida desde antes do nascimento.

Minha mãe pegou rubéola enquanto estava grávida de mim. Quando eu nasci, o cordão umbilical estava enrolado no meu pescoço, então o meu corpo tinha uma falha, uma má formação. Foi paralisia cerebral leve. Afetou os membros inferiores e a audição. Tranquilo pra aprender, muito rápido, não teve nenhuma sequela não. Ainda mais quando adquirir a língua de sinais, que aí aprende mais. (R., 2019).

Com um ano de idade, sua mãe já desconfiava da surdez e falou para o médico. Pelo exame auditivo, descobriram que era surda. Com dois anos, teve início o uso de aparelho auditivo, e o treinamento da voz. “Dá aquele tumulto no início, aquele desespero de descobrir. Minha tia fez uma campanha na empresa dela para ajudar a comprar o aparelho auditivo, porque era tudo muito caro naquela época”. Com quatro anos, começou a andar com apoio de andador e órteses para as pernas. Teve também auxílio de equoterapia nesse processo.

Outra situação que marcou sua vida em casa e na escola foram as cirurgias que fez aos 8 e aos 11 anos de idade para auxiliar no seu desenvolvimento. “Tenho marcas de cirurgias também, oito cirurgias, perto do quadril, pra esticar. Porque o osso era curto. Antes a gente

tentou até na alimentação para ajudar no crescimento, mas teve que fazer a cirurgia. Ajudou a crescer”.

As implicações da sua condição de deficiência que a afetaram em duas dimensões, física e auditiva, a fizeram ter mais suportes ao longo de sua trajetória. Além de fonoaudiologia e equoterapia, teve auxílio também de fisioterapia e psicologia em seu processo de desenvolvimento.

Eu aprendi a falar por causa da fono. Minha mãe me levava na fono desde pequena. Não escutava nada, sou surda profunda. Retornei depois do implante, para fazer o auxílio da língua escrita, do português, tinha muitas falhas na escrita. A fono ajudou a melhorar. (R., 2019).

Com 18 anos, após incentivo da família, pesquisas na internet, e conversas com o ex-namorado que a fizeram pensar muito a respeito, R. decidiu aceitar o implante coclear, porque o aparelho auditivo não era tão eficaz para escutar e, ainda, emitia ruídos que incomodavam.

Foi super tranquilo, não senti dor. Eu dormi durante a cirurgia, eles fizeram uma raspagem aqui na cabeça, lateral. Eles colocam um ímã interno, né? E foi super tranquila a adaptação. Ouvi bem. É como se eu fosse uma pessoa ouvinte, mas na verdade, não sou. A perda auditiva não sumiu, né? Porque não tem cura. Eu sou uma deficiente auditiva sim, mas eu estou em paz, consigo deitar e dormir sem barulho nenhum e continuo sendo deficiente auditiva. O implante ajuda a ouvir o som, ouvir as coisas ao redor. (R., 2019).

Ela contou que vivenciou situações de preconceito pela sua condição, em especial pelo uso do implante, e que isso a fez entender que não se pode julgar os outros.

As pessoas percebem o quanto eu sou diferente, eles olham pra mim com olhar de diferença. As pessoas fazem muito juízo de mim porque veem o aparelho, pensam assim que eu vou morrer, que é perigoso, que isso não é bom, né, a gente ouve muitas coisas. Eu já expliquei sobre a questão do implante, eu falo assim: “Não gente, é coisa normal, vou utilizar.” E eu continuo sendo a R., pra mim não tem alteração. (R., 2019).

Todos esses suportes e recursos a ela oferecidos em sua vida, parecem ter dado a R. melhores condições de se afirmar como pessoa, e a se desenvolver bem para frequentar a escola. Em sua narrativa, destacou-se o apreço que R. tem pela comunicação através de sinais. Em casa, sua irmã foi a única que aprendeu Libras e se comunicava com ela assim. Segundo ela, seria bom que todos soubessem Libras, inclusive seus demais familiares, para que a comunicação pudesse ser sempre inclusiva em todos os lugares, para que as fronteiras fossem vencidas pela comunicação em diferentes níveis e linguagens.

Eu agradeço a Deus por ter me dado esse presente, porque é bom pra mim utilizar essa língua de sinais, é bom pra me comunicar com outras pessoas, os meus amigos. Mas, na verdade, também eu tenho que ter muita paciência com



a oralização, principalmente por causa da minha família, dos meus pais. Mas na comunidade surda é tranquilo. Então a gente fica ali meio dividido entre a comunidade surda e as pessoas ouvintes, que utilizam a oralidade. (R., 2019).

*Ao final da entrevista, R. parecia contente em compartilhar sua história e sua visão sobre acessibilidade e inclusão na sociedade. Agradei pelo relato e me lembrei de contar a ela qual era o meu sinal, meu nome em Libras, que me foi dado por três representantes da comunidade surda em um encontro que tivemos. Pensei, então, que gostaria de saber mais sobre Libras para poder me comunicar melhor com ela naquela ocasião e com outras pessoas também. A trajetória escolar de R. me fez pensar na minha trajetória e nas minhas escolhas como pesquisadora do campo da educação especial: como pesquisar sobre inclusão e ter práticas realmente inclusivas? (Diário de Campo da Pesquisa, 2019)*

### **6.3. Trajetórias: eles contam memórias da escola (Entrevistas/Parte 2)**

A partir da perspectiva da História Oral, realizou-se uma Análise Temática das narrativas dos estudantes sobre sua passagem pela educação básica até a chegada à universidade. Ao seguir um roteiro de entrevista previamente formulado (Apêndice 2), as entrevistas trouxeram informações sobre questões que afetaram a vida escolar dos estudantes em diferentes níveis e situações. A partir dos relatos, emergiram situações e temas centrais, que ganharam relevo e foram organizados e sistematizados para serem então avaliados. Assim, tornaram-se foco de análise as seguintes temáticas, a serem discutidas a seguir:

1. Ingresso e tipos de escola (especiais, inclusivas, bilíngues)
2. O processo de aprendizagem (conteúdos, repetência, interrupção, EJA)
3. Acessibilidade, suportes e recursos para a educação inclusiva
  - a. Recursos materiais, humanos e acessibilidade física
  - b. Atendimento Educacional Especializado (AEE)
  - c. Suporte externo para as atividades escolares (família, apoio pedagógico)
  - d. Relação com colegas na escola (preconceito, bullying e amizades)
  - e. Apoio de professores na escola
4. Olhares sobre os percursos escolares
5. Conhecimento sobre a PNEEPEI e percepção sobre a inclusão
6. Ingresso no Ensino Superior (acesso/cotas, significado, perspectivas)

## 1. Ingresso e tipos de escola

Os estudantes entraram na escola no ensino infantil, entre quatro e seis anos de idade, ou seja, o ingresso foi em idade adequada. Isso significa que as escolas cumpriram a política ao não restringirem o acesso, e que as famílias não segregaram essas pessoas com deficiência ao espaço doméstico ou institucional, como se fazia anteriormente. Os relatos mostram o início da vida escolar marcado por desafios e limitações trazidas pela deficiência.

Quando eu era pequena eu tinha muita dificuldade de locomoção, de andar. A minha mãe me carregava muito, ela cuidava muito de mim. 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 seis anos, ficava apoiada na parede para me ajudar a me locomover, pra eu tentar andar. (R., 2019).

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, eu falo normal porque quando a gente perde alguma coisa assim de nosso corpo, automaticamente a gente se sente diferente das pessoas, a gente não se sente normal. (G., 2019).

Entre na escola aos 4 anos de idade. Não foi fácil não porque eu chorei no primeiro dia de aula né? Estava triste demais, mas aos poucos foi melhorando. (E., 2019).

Segundo a LDB, a educação infantil é entendida como a primeira etapa da Educação Básica. A finalidade dessa etapa de ensino é “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). O acesso à escola comum desde a primeira infância trouxe para esses estudantes a possibilidade de desenvolvimento junto com os pares de idade, convivência essa que gera aprendizado de habilidades sociais e cognitivas, para além do espaço familiar.

Pelo convívio em turmas mistas, as crianças com deficiência desenvolvem-se via imitação do comportamento das crianças com desenvolvimento típico. Aquelas sem deficiência aprendem a conviver com as diferenças, tornando-se pessoas mais abertas à diversidade. O professor é peça chave para que esse convívio possa contribuir para o aprendizado e desenvolvimento delas. A Educação Infantil é uma etapa relevante para o desenvolvimento de habilidades sociais e percepção de alteridade. (SILVA, 2018, p. 107).

Para Carneiro, o preconceito, a discriminação e a estigmatização são comportamentos aprendidos desde cedo. Assim, a entrada de crianças com deficiência nas escolas infantis traz o potencial de transformações futuras na sociedade.

A escola comum é, por excelência, um ambiente capaz de formar gerações com concepções diferentes sobre o outro, cidadãos com experiências singulares de

convivência com o que há de mais humano em nós, nossas diferenças. A criança pequena, ao adentrar em um espaço escolar em que as diferenças são bem vindas, vai aprender de forma natural a valorizar o outro por aquilo que ele é, que é capaz de realizar. Aprenderá que não há limites para a aprendizagem humana e que a imposição de limites denuncia a limitação de seu autor. (CARNEIRO, 2012, p. 93).

Avançando para a trajetória no ensino fundamental e médio, vale ressaltar que todos os cinco estudantes entrevistados passaram por escolas comuns ao longo de sua escolarização. Três deles estudaram a maior parte de suas vidas em escolas públicas comuns, um deles estudou também em escolas particulares, e apenas uma estudou em escola especial a maior parte do tempo.

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., 2019).

Acho que não tem necessidade de ter uma escola especializada para ter pessoas com deficiência com pessoas com deficiência, pessoas que não tem nada com pessoas que não tem 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., 2019).

E. teve passagens por quatro diferentes escolas particulares no ensino fundamental até chegar à escola pública no ensino médio. Uma escola em 2004, outra de 2005 a 2006, depois de 2007 a 2011 em outra instituição privada, de 2012 a 2014 em outra e, finalmente, de 2015 a 2017, a finalização dos estudos na rede pública. Essa mudança constante de escolas parece indicar uma dificuldade de adaptação das escolas privadas às especificidades de E., o que fazia sua família buscar novas alternativas escolares de tempos em tempos.

O fato de a escola receber o aluno com deficiência não significa uma mudança de práticas que efetive a inclusão no contexto escolar. Algumas escolas particulares se dizem inclusivas por terem pessoas com deficiência matriculadas, sem de fato proporem e efetivarem mudanças e práticas inclusivas. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), no entanto, as escolas privadas também têm que se preparar e se adaptar para receber os alunos com deficiência.

A educação especial é um instrumento para o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais e não cabe a uma escola privada deixar de dispor dos recursos humanos e pedagógicos necessários a esta tarefa. Por esta razão, não pode haver acréscimo de valores das mensalidades e outras taxas para a família que tenha um filho com deficiência matriculado. A educação inclusiva não existe somente para o ensino público. (MAIOR, 2013).

Uma das estudantes, R., é a única que cursou o ensino fundamental em uma escola especial voltada para a educação de surdos, o Instituto Santa Inês, em Belo Horizonte. Ela conta que essa escola bilíngue “infelizmente fechou”, e que os surdos foram para outras escolas

estaduais. Para ela, a escola especial bilíngue tem um rigor maior no ensino, o que possibilita uma formação melhor para os alunos surdos.

Bilíngue significa que a primeira língua é a Língua de Sinais e o surdo aprende essa língua primeiro. E bilíngue também porque a gente teria o Português como forma escrita, o aprendizado do Português como segunda língua. Então bilíngue trata-se desse estudo dos surdos. E os surdos têm defendido muito essa bandeira da educação bilíngue, e essa escola que eu participei tinha esse desempenho melhor por causa disso. O professor ensinava Português de forma natural pra gente. (R., 2019).

Segundo R., a escola em que estudou já no Ensino Médio era inclusiva, mas não bilíngue. Havia surdos e ouvintes no mesmo espaço, havia curso de Libras disponível para quem quisesse, mas a Língua de Sinais não circulava amplamente na escola como meio de comunicação, e não era ensinada como primeira língua. Para ela, nas escolas inclusivas deveria haver também a obrigatoriedade da Libras para as interações entre a comunidade escolar.

Não é só estar incluído ali, estar junto. Se uma pessoa está ali na inclusão, o surdo junto com o ouvinte, se o ouvinte não sabe a Língua de Sinais, como vai ter a inclusão? Como vai ter a comunicação? (...) A minha percepção é que a escola deveria ser bilíngue, a obrigatoriedade da língua, para poder ter um melhor aprendizado, uma atenção melhor no contexto, para ser melhor para a pessoa surda. (R., 2019).

Para Nunes et. al (2015), a escola bilíngue é também o espaço de socialização e de construção de uma identidade positiva do surdo. Na visão de R., que passou por dois modelos de escola (especial/bilíngue e inclusiva), os estudantes deveriam ter à sua disposição diferentes propostas de escolarização, para que cada um pudesse escolher onde gostaria de estudar.

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., 2019).

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., que vivenciou os diferentes espaços escolares, conta que notou diferenças significativas no cotidiano escolar, quando mudou de escola.

Antes a gente estava só entre surdos, a gente combinava as coisas, se resolvia, né? (...) Aí eles perguntavam assim: “R., onde você vai estudar?” Eu falava assim: “Eu não sei onde vou estudar ano que vem! Escola particular ou Maurício, não sei”. Aí eu perguntei ao meu pai e meu pai falou assim: “O que você acha? Eu queria saber sua opinião R., onde você acha que devia estudar? Você que sabe”. Meu pai falou para eu escolher. Aí fiquei pensando, pensando nas coisas, e mais tarde resolvi. Chamei meu pai e mamãe e falei: “Eu quero

estudar no Maurício Murgel”. Aí comecei a estudar lá e senti muita diferença de antes, da outra escola, o Santa Inês. Muita diferença! Por causa da inclusão, porque a gente tinha ali alunos também ouvintes na sala de aula e a gente tinha a intérprete, que eu não conhecia. (R., 2019).

Em sua narrativa, R. demonstra que os dois modelos de escolarização que vivenciou, contribuíram de diferentes formas para o seu desenvolvimento humano e escolar. Com apoio de professores fluentes em Libras na escola especial, e de intérprete de Libras, na escola comum, ela concluiu a Educação Básica e chegou à universidade.

## 2. O processo de aprendizagem

Cada um dos entrevistados contou um pouco sobre como se dava a aprendizagem em sala de aula. Esse percurso foi marcado por dificuldades relacionadas ao conteúdo das disciplinas, necessidade de adaptações das diferentes atividades, repetência e até interrupções. Os desafios encontrados nas diferentes disciplinas escolares foram variados entre os entrevistados. Com isso, alguns deles ficaram de recuperação ou dependência, para compensar o déficit na aprendizagem de alguns conteúdos.

Ficava em recuperação mais em Matemática, Física e Química, mas passava. (W., 2019).

Fiquei em dependência em Química e quase reprovei no terceiro ano. Quase fiquei em dependência em Biologia no primeiro ano. (R., 2019).

Eu não tenho bom Português. Matemática é bem complicada para mim. ... No N. (colégio particular), fiz recuperação de noite, as coisas não foram fáceis para mim não (E., 2019).

Na escola, adorava fazer redação, fazia um textão pra professora ler. As outras (matérias) eram irrelevantes, fazia porque tinha que fazer. (G., 2019).

Em comum entre os quatro estudantes que apresentam questões sensoriais e cognitivas, se encontra 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. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018). Essa dificuldade, que parece ser geral, pode indicar um currículo extenso e denso da disciplina, que precisa ser repensado para todos. As limitações com a disciplina podem ter influenciado a escolha do curso, já que dos cinco estudantes, quatro escolheram cursos de outras áreas do conhecimento. Apenas R. optou pela área de Exatas e pelo curso de Matemática, mas tendo encontrado dificuldades, trancou o curso temporariamente. Já a estudante J., que tem deficiência física, conta ter se desenvolvido bem na disciplina.

Participava todo ano, da 6ª série ao 3º ano, da Olimpíada de Matemática, e passava da primeira para a segunda fase. (J., 2019).

J. relatou, entretanto, 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. As coisas tranquilas eu participava. (J., 2019).

Essa questão levanta a reflexão sobre como os professores podem desenvolver atividades físicas e esportes adaptados para todos os estudantes nas aulas de Educação Física, de forma a criar contextos mais inclusivos. Lígia Amaral, professora doutora em Psicologia Social, e também uma pessoa com deficiência física, relata em um de seus textos a experiência de ser excluída de atividades físicas, em função de suas limitações, e de posteriormente passar a fazer parte das aulas a partir da postura acolhedora de sua professora de Educação Física.

Um dia, ela me chamou para a roda de alunos sentados no chão. Em claro e bom som, propôs a mim e ao grupo que eu começasse a participar das aulas. \_ Como? perguntei alarmada, com os olhos pregado nos colegas. \_ Muito simples. Você fará o que pode fazer e não fará o que não pode. Por exemplo: aprenderá como tocar a bola com as pontas dos dedos, como dar saques, quais as regras do jogo. Ter o prazer de pegar na bola você terá. Mas não competirá num jogo, pois não seria bom nem para o time nem para você. Ajudar o juiz, aprender a pensar com ele, você pode e fará. Simples e honesto. Eu nunca precisei ser café-com-leite nas aulas de ginástica e, ainda por cima, ganhei o calção azul bufante e a camiseta de malha! (AMARAL, 1998, p. 14).

Assim como Amaral (1998) narrou, é preciso que haja abertura às diferentes formas de ser, estar e participar da vida escolar. 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, ou mesmo de intérprete de Libras ou professores bilíngues, como aconteceu com R.

Tinha a intérprete, era ela que sempre passava o conteúdo e motivava a gente a fazer as coisas, incentivava a gente: “Vamos gente, vamos!”. Depois eu passei pelo primeiro ano, e o primeiro ano foi o mais difícil de adaptação. Aí fiquei muito cheia de tanta informação, de tanta coisa. Mas aí com os anos trocaram os intérpretes. No primeiro ano foi J., por dois anos foi o G. Ficava sentado de frente. Na hora do intervalo a gente falava: “Tem que ficar em pé, é melhor pra sinalizar, pra gente ver melhor”. O intérprete ficava aqueles cinco horários, de 50 minutos, esse mesmo intérprete. Não trocava por outro não. (R., 2019).

Mesmo considerando as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem, surpreende o fato de que três dos estudantes não tiveram repetência ao longo dos anos escolares. As outras duas alunas repetiram de ano por duas vezes: W. repetiu o 9º ano do ensino

fundamental e o 2º ano do ensino médio. G. repetiu o 7º ano e depois o 3º ano, já ao final de sua trajetória escolar.

O meu desenvolvimento na escola não foi um dos melhores também. Não sei se foi devido a perda da visão, porque eu tive que focar muito em uma só vista. Eu repeti de ano no ensino fundamental, e no ensino médio também. Eu tinha muita dificuldade pra enxergar no quadro né? (G., 2019).

O índice de repetência existente, porém reduzido, não parece ter relação imediata com a condição de deficiência. Por outro lado, a política educacional de progressão continuada, que limita a retenção escolar, implementada em tempos recentes, dificulta a identificação das dificuldades reais, seja do aluno seja da escola. (GLÓRIA; MAFRA, 2004). Nesse sentido, 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. (PEZZUOL, 2007).

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. Por isso, o referencial na avaliação é a trajetória individual de cada estudante, sem classificações ou comparações. Ou seja, o que conta é se as alunas se desenvolveram ou não. Se o referencial for outro senão elas mesmas, a lógica é da homogeneização que é oposta à inclusão. (PEZZUOL, 2007).

Sobre interrupção da trajetória, apenas G. precisou parar os estudos em função da necessidade de trabalhar e do nascimento de seu filho. 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: E. e J. com 18 anos e W. com 20 anos. Já R. terminou o segundo grau com 21 anos. Mesmo não tendo interrompido os estudos, R. teve que lidar com uma série de intervenções médicas e oito cirurgias no período escolar, o que certamente afetou seu percurso.

Os dados dessa pesquisa apontam para uma maior distorção idade-série, em função da tendência de retenção e interrupção da trajetória escolar desse alunado, como aconteceu com as estudantes W. e G. Segundo Melletti (2014), essa distorção é um problema que afeta os estudantes em geral, relacionado à incompetência de nosso processo educativo, porém é maior entre os alunos com deficiência. “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”. (MELETTI, 2014, p. 186).

G. precisou concluir os estudos através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), espaço onde se identificou com um público mais maduro e diverso, e se sentiu acolhida em suas diferenças.

Eu cheguei a fazer EJA porque eu tinha parado de estudar, tinha ficado no terceiro ano por causa do meu filho. Aí eu fui lá e fiz o EJA em três meses e me formei. Não dava para ficar um ano estudando. Então assim, foi muito bom esses últimos anos que eu estudei no EJA. Eu gostei também porque eram pessoas da mesma idade minha, pessoas idosas também se esforçando ali. Então, naquele momento ali, eu não me senti tão diferente deles, porque eles pensavam igual eu, tinha a mesma cabeça, responsabilidade também. (G., 2019).

Essa modalidade de ensino – a EJA – tem desempenhado um importante papel na promoção do direito à educação para todos, inclusive para pessoas com deficiência. Isso porque se constitui em uma outra possibilidade para a conclusão dos estudos por aqueles que não concluíram a educação básica no tempo regular, em função de vários fatores que tenham interferido em suas trajetórias escolares. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que na “modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.” (BRASIL, 2008, p. 17).

A trajetória da estudante G. pode ser discutida também a partir da questão de gênero. Mulher, com filho, teve que abdicar dos estudos por um tempo para cuidar da criança. Mulheres com deficiência vivenciam uma realidade de dupla vulnerabilidade. 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. O relato de G. é paradigmático dessa condição feminina da deficiência. Dentre os cinco entrevistados, foi a única que cursou a Educação de Jovens e Adultos.

As mulheres com deficiência estão em dupla desvantagem devido a uma complexa combinação de discriminação baseada em gênero e deficiência. Consequentemente, enfrentam uma situação peculiar de dupla vulnerabilidade, que se torna ainda mais complexa a partir da incorporação das categorias de raça/etnia, classe, orientação sexual, geração, região e religião. (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 639-640).

Muitas lutas sociais seguem em curso visando a 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).



### **3. Suportes e recursos para a educação inclusiva**

#### **a. Recursos materiais, humanos e acessibilidade física**

Os relatos trouxeram também informações sobre os principais suportes e recursos utilizados pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Entendemos por suporte aqueles itens de uso individual que são necessários para a adaptação do aluno com deficiência ao ambiente escolar, seja para aprendizagem, bem-estar ou para a comunicação, como os usados pelos estudantes G. e W. (óculos), J. (apoio de pé), e G. (aparelho auditivo, implante e Libras).

Eu 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., 2019).

Nessa pesquisa, chamamos de recursos materiais todos os objetos, recursos de tecnologia assistiva e 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 não teve acesso a recursos materiais nas escolas por onde passaram. Somente o estudante E. teve acesso a materiais concretos (jogos, alfabeto e números móveis, Soroban, e outros), e à adaptação do local de provas.

No N. (colégio particular), fazia a prova de fora. Lá no M. (escola pública), eu fazia a prova dentro da sala, mas eles mandavam um simulado para fazer em casa. Fazer provas às vezes era difícil, às vezes era fácil, o importante era o estudo. (E., 2019).

E. foi também o único estudante que passou por um número maior de escolas (cinco) ao longo de sua trajetória escolar, conforme relatado anteriormente, o que pode ter possibilitado a maior disponibilização de adaptações e recursos para ele em diferentes espaços escolares. Os demais estudantes, mesmo tendo condições de deficiência diferenciadas, não encontraram esses recursos materiais, o que pode ter influenciado negativamente em seus percursos escolares. Por exemplo, se as estudantes G. ou W. que usam óculos e buscaram sentar-se na frente na sala de aula, tivessem tido acesso a atividades e provas impressas com fontes ampliadas e figuras

maiores, poderiam ter encontrado menos barreiras para seu desenvolvimento. Coincidência ou não, elas foram as duas entrevistadas que tiveram repetências ao longo da sua escolarização.

Isso sinaliza para a importância dos recursos materiais considerados atualmente como tecnologia assistiva. Para Sartoretto e Bersch (2020), na perspectiva da educação inclusiva, a tecnologia assistiva é voltada a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais comuns.

Já sobre os recursos humanos encontrados pelos estudantes, apenas dois tiveram apoios específicos. E. respondeu no questionário que teve auxiliar de apoio e professor(a) de apoio, mas na entrevista disse que não havia monitores exclusivos para ele, e que os coordenadores é que o auxiliavam mais no que fosse preciso. R. teve apoio de professor fluente em Libras na escola especial bilíngue, e de intérprete de Libras na escola comum inclusiva onde estudou. Chama a atenção que nenhum dos estudantes entrevistados tenha tido apoio constante de monitor, mediador ou auxiliar de apoio, o que tem acontecido especialmente nas escolas públicas, a partir da Política de 2008. Alguns elementos podem ter interferido nessa situação, como o grau de autonomia deles, uma vez que talvez não precisassem desse suporte, ou mesmo a ausência desse profissional nas escolas por onde passaram.

G. relata que, em sua época, era um(a) professor(a) para várias crianças em salas muito cheias, e que hoje é diferente na escola de seu menino, que pertence à rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Era cada um se virando como pode. Hoje numa sala existe dois monitores pra ajudar, inclusive na sala do meu filho tem. (G., 2019).

Esse relato demonstra a mudança dos tempos trazida pela Política de Educação Inclusiva. Se antes, estudantes com deficiência não tinham apoios específicos, hoje, em muitas escolas, há auxiliares e mediadores apoiando alunos e professores no caminho da inclusão escolar.

Mediadores escolares também prestam apoio aos professores em sala de aula. Eles ajudam com as atividades e trabalhos de adaptação individualizada, a fim de permitir que os professores ganhem tempo com as demais atividades do dia a dia. Podem ajudar e apoiar as crianças na aprendizagem e aplicação de material de classe. Também proporcionam aos alunos uma atenção individual, quando os alunos estão tendo dificuldades com o material proposto para o resto do grupo. (MOUSINHO et al, 2010, p. 105).

Já 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.

Quando falamos da inclusão de pessoas com deficiência torna-se necessário atender aos requisitos de acessibilidade, pensando as diferenças tanto em nível individual – garantindo o apoio de tecnologia assistiva e formas de comunicação diferenciadas (LIBRAS, Braile, softwares apropriados) – como em nível público – garantindo a projeção de ambientes a partir do desenho universal e com os recursos que permitam a comunicação a todos. (COSTA-RENDERS, 2009, p. 56).

Todos esses recursos e suportes, aliados à acessibilidade dos ambientes, podem colaborar para o progresso da pessoa com deficiência na escola, conforme sugere a figura 5.

**Figura 5 - Suportes e recursos para a educação inclusiva**



**Fonte:** elaborado pela autora.

Embora a PNEPEI indique que as escolas devem disponibilizar recursos variados para a inclusão da pessoa com deficiência nas atividades, na prática, foi possível verificar que esse acesso foi restrito nas trajetórias analisadas. Possivelmente, a escassez de recursos inclusivos nas escolas 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. Ou seja, apesar das leis, é necessário que haja o envolvimento dos profissionais envolvidos para que a inclusão, de fato, ocorra.

Neste sentido, a forma de lidar com as deficiências e com as diferenças individuais no ambiente escolar pode determinar a estagnação, a desistência ou o avanço dos estudantes em seus percursos educativos, alterando ou reforçando as desigualdades. A carência de recursos estruturais e humanos nas escolas, como essa pesquisa aponta, sinaliza a forma como grande parte das instituições e dos governos, ainda hoje, não estão comprometidos com as mudanças exigidas pela inclusão, perpetuando modelos antigos.

Quanto às diferenças que não dizem respeito à um avanço ou a um atraso do desenvolvimento, elas têm alguns remédios conhecidos, utilizados apenas quando as dificuldades são confirmadas: reprovação, apoio pedagógico, atendimento médico-

pedagógico ou psiquiátrico. A escola não pensa realmente sobre as diferenças; ela trata seus efeitos com meios rudimentares. (PERRENOUD, 2000).

#### **b. Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, foi se tornando realidade a existência de recursos e suportes, como os descritos acima, que tem 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 Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve existir nas escolas públicas como apoio às salas regulares e em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno.

As narrativas trazem a realidade, que se contrapõem ao que dita a Política Nacional. Dos cinco estudantes entrevistados, quatro não tiveram acesso ao AEE:

Nunca ouvi falar disso. Essas salas aí nunca vi não. (W., 2019).

Não, não tinha. (E., 2019).

Nas escolas que eu estudei no Espírito Santo e em Minas Gerais, não vi nenhuma (sala), não tinha suporte nas escolas, senti muita falta disso dentro da escola pública. Pode ser porque eu não procurei. Já me formei há um bom tempo né? (G., 2019).

Nunca vi nada disso nas escolas por onde passei não. Nunca vi em funcionamento. Eu não sei se, na verdade, fosse uma coisa que eu exigisse, se se seria uma coisa que aconteceria para mim, mas também como eu nunca precisei... (J., 2019).

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 público-alvo da educação especial previsto pela PNEPEI. 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, seus representantes e pelos 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 ao atendimento, tomou conhecimento do mesmo já no ensino médio na Escola Estadual Maurício Murgel, em Belo Horizonte.

Conheço o AEE. As pessoas que têm dificuldade, têm deficiência, dificuldade de desenvolvimento, de escrita ou uma dificuldade visual, algum tipo de

deficiência, tem direito. Tinha essa sala chamada Sala de Recurso na escola. (R., 2019).

Questionada sobre como era realizado o trabalho do AEE, R. demonstra conhecimento sobre a dinâmica do serviço e sobre o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais.

Eu ia para aprender mais vocabulário nessa sala. Tinha um quadro para escrever, o professor explicava as coisas. Tinha computador, notebook. Duas mesas redondas. Tinha tipo uma minibiblioteca lá. E essa sala ficava perto de um antigo arquivo dos alunos. Era no contraturno, no período da tarde, era como se fosse um curso. Segunda, quarta e sexta. Três dias da semana, de uma hora até quatro horas da tarde. Chegava em casa muito cansada. (R., 2019).

Ela conta que passou a frequentar a sala no primeiro ano do ensino médio, quando chegou à escola, incentivada pela intérprete de Libras da sala comum.

Eram seis pessoas, era um grupo, sempre teve esse grupo. E aí a gente almoçava e depois ia lá para ter essa aula. A gente usava muito mais o quadro e o livro, porque a professora usava o livro para explicar o conteúdo, as frases. A gente tinha o foco na Sala de Recurso para aprender o que a gente tinha que saber, porque dentro de sala de aula era bem diferente o conteúdo. (R., 2019).

No ano seguinte, a professora saiu de licença e a sala ficou sem funcionar. No terceiro ano, o atendimento retornou, mas R. não voltou porque estava envolvida com muitas atividades, trabalhos e preparação para o ENEM. No entanto, ela diz que o serviço especializado fez diferença na sua trajetória durante esse período em que participou:

Nesse ano inteiro me ajudou muito. Foi muito interessante para meu aprendizado e meu desenvolvimento. (R., 2019).

Ainda que o AEE tenha sido um apoio positivo para a estudante R., os demais estudantes não tiveram a mesma oportunidade em seus percursos escolares. Nesse cenário, é preciso considerar que o programa passou a ser implementado a partir de 2007, se fortalecendo a partir da Política de 2008. Nesse primeiro momento, o AEE atendeu mais crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No que tange a essa pesquisa, há que se pensar que os estudantes da amostra já estavam nos anos finais do Ensino Fundamental no período estudado (2008-2018), o que possivelmente explica o fato da maioria não ter tido acesso ao AEE.

Outra variável a ser considerada é a localização das escolas por onde passaram duas entrevistadas, que não tiveram o atendimento especializado. J. e G. são de cidades do interior que, muitas vezes, têm ainda menos acesso a projetos e recursos de políticas nacionais, como a PNEEPEI, e a inovações no ensino como exige a educação inclusiva, em relação aos grandes centros urbanos.

Uma questão importante a ser avaliada também é a realização do AEE em salas situadas em escolas polo no contraturno escolar. Para Pasian et al (2017), alguns estudos mostram que os pais já levam o aluno a outros serviços de saúde e, por isso, não têm interesse que ele frequente o serviço ou não conseguem disponibilidade de horário.

Isso ressalta a necessidade de haver uma equipe interdisciplinar, que possa auxiliar no processo de indicação e encaminhamento do aluno para o AEE, que, além de identificar se o aluno deve frequentar o AEE, vai revelar as potencialidades e os limites desse aluno para que haja investimento nas demandas de um atendimento adequado para suas necessidades específicas, o que pode ser melhor desenvolvido por uma equipe de profissionais. (PASIAN; MENDES; CIA, 2017, p. 14).

Essa realidade de pouco conhecimento e acesso ao atendimento especializado 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 recursos públicos para a ampliação das Salas de Recursos em todo o território nacional. Dez anos depois da publicação da Política, apenas 40,8% dos alunos que estão incluídos em classes comuns, têm acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme indicam os dados do Censo Escolar. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

### **c. Suporte externo para atividades escolares (família, apoio pedagógico)**

Com relação à apoio para a realização de atividades escolares em casa, a maioria dos estudantes encontrou pouca ajuda de familiares, ao mesmo tempo em que encontravam dificuldades na escola.

Não tive auxílio. Sempre dei meus passos sozinha. Nunca pedi ajuda em nada. Sempre tentei fazer sozinha. (G., 2019).

Eu estudava sozinha. (J., 2019).

Esses estudantes, que não tiveram auxílio constante para os estudos, podem ter sido afetados pela necessidade de trabalho dos pais para manter a casa, situação que pode estar relacionada à origem socioeconômica menos favorecida dessas famílias. No entanto, há que se ressaltar que essa ausência dos pais no acompanhamento das tarefas escolares pode acontecer em todos os estratos sociais. Em tempos de grandes exigências no mundo do trabalho e de alta difusão de tecnologias, como o celular, esses estudantes podem ter tido menos apoio em função de seus pais estarem sempre ocupados. No entanto, enquanto a escola precisa repensar a questão dos deveres de casa no processo inclusivo, a família tem o papel fundamental de acompanhar as atividades escolares do aluno, conforme indica Gregorutti (2017).

Se a tarefa de casa não estiver adequada às capacidades de execução do aluno e, além disso, a família não acreditar na capacidade dele, a sua realização poderá tornar-se um desafio inalcançável para a criança. A inadequação, tanto por parte da escola quanto da família, pode interferir não apenas no bom andamento do processo de inclusão do aluno com deficiência, mas também em sua autoestima e reconhecimento de competência. Esses aspectos não podem ser subestimados e, deveriam de alguma forma, constituir-se em objeto de discussão entre a família e a escola. Até porque disso também certamente depende o bom desempenho escolar do aluno. (GREGORUTTI, 2017, p. 238-239).

Cabe um destaque para a realidade de W., que contava com auxílio de aula particular diariamente para dar conta de suas dificuldades escolares, decorrentes do TDAH e da deficiência intelectual ainda não diagnosticada àquela época, mas que provavelmente já a afetava. Seus pais davam o suporte financeiro para manter esse estudo diário paralelo com professora particular.

As principais dificuldades são pedagógicas no quesito de aprendizagem, certa dificuldade de estudar, de reter informação, absorver, entender o conteúdo daquela questão. Demora um pouco a mais que os outros para raciocinar. Dificultava um pouco na escola, mas conseguia ir levando. Tinha aula particular para a questão da escola mesmo, para sair melhor. Era tipo uma escolinha, um reforço escolar. Todos os dias eu tinha aula de manhã, e à tarde eu ia para aula particular, cada dia para reforço de uma matéria, era umas 3 horas por dia mais ou menos. Fiz até o primeiro ano do ensino médio. (W., 2019).

Os resultados do estudo desenvolvido por Plestch e Glat (2012), evidenciaram a precariedade do processo de ensino e aprendizagem oferecido a alunos com deficiência intelectual, independente da modalidade de escolarização, e a falta de conhecimento dos professores no que se refere às especificidades educacionais desses sujeitos. O estudo apontou também a importância do planejamento de estratégias pedagógicas tendo como base a aplicação do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para favorecer o processo de aprendizagem e inclusão escolar deste alunado.

Outra situação que se destaca em relação a apoio em casa é a do estudante com Autismo, que dispensou a ajuda do pai e ganhou autonomia nos estudos a partir do acesso ao computador e à internet.

Antigamente meu pai fazia “para casa” comigo, mas as coisas mudaram, eu dispensei ele. Naquela época pra fazer exercício bastava olhar na internet. Ô... foi bom demais! (E., 2019).

Importante afirmar aqui o caráter inovador da tecnologia no acesso dos estudantes ao conhecimento. Certamente, os alunos com deficiência desse século se beneficiaram pelos avanços tecnológicos e pelas ferramentas que permitiram o acesso à informação e às novas formas de aquisição de conhecimento. Segundo Mosca, Giroto e Omote (2012), as novas

gerações estão crescendo em uma sociedade da informação e os sistemas educacionais precisam se adaptar a essa nova realidade. “Os recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) devem ser amplamente utilizados a favor da educação de todos os alunos, mas notadamente daqueles que apresentam peculiaridades que lhes impedem ou dificultam a aprendizagem por meios convencionais”. (MOSCA; GIROTO; OMOTE, 2012, p. 17).

É relevante também perceber o apoio constante da família às demandas específicas de desenvolvimento e no incentivo aos estudos e ao progresso dos estudantes. J. ressaltou que a confiança de sua família em sua capacidade 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... a família toda de um modo geral. Mas eles sempre tiveram muito no protagonismo do meu dia a dia, conversando comigo, me ajudando nas coisas, nos problemas que eu tinha. 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., 2019).

No relato de J., destaca-se o papel de sua mãe em seu percurso. Ela foi uma presença constante nas escolas para orientar os professores quanto às especificidades de sua filha, assim como para remover a barreira do preconceito que a afetava no cotidiano escolar.

A minha mãe teve que ir conversar lá com o diretor da escola para falar sobre isso. Sempre teve as pessoas que falavam algumas coisas desagradáveis comigo, mas tinha umas pessoas específicas que faziam uma perseguição um pouco maior. Com relação a esses alunos, a minha mãe vinha e conversava com o diretor: Fulano, e fulano, estão fazendo isso com minha filha com muita frequência. E aí eles intervinham. (J., 2019).

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 se haver com a mudança de rotinas e 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 dos sujeitos. Nessa pesquisa, pôde-se perceber que todos os entrevistados receberam apoio de seus pais e familiares, o que foi determinante no seu desenvolvimento humano e progresso escolar. Para Arioza (2017, p. 179), esse processo de tomada de consciência e atitudes positivas em relação à deficiência pode ser compreendido como um processo de empoderamento familiar, que se reflete na escola e na sociedade.

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 (GLAT, 2004; DANTAS, 2011 apud ARIOZA, 2017, p. 179).

#### **d. Relação com colegas na escola (preconceito, bullying e amizades)**

J. e outros dois estudantes também relataram que o preconceito e o bullying por parte de colegas era uma atitude dificultadora da convivência e da permanência na escola. Eles contam também do sofrimento que vivenciaram em função da intolerância às diferenças.

Sempre tinha piada, apelidos do ensino fundamental ao médio. Vi bullying com outras pessoas com deficiência também, são palavras que machucam. (G., 2019).

Uma situação que se agravou foi a de J. Ela relata ter tido períodos de depressão e de não querer ir à escola, em função do bullying que sofria.

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 7ª série, tinha bullying, muito bullying. Me sentia muito mal. Tive períodos críticos, não queria ir pra escola, depressão umas 3 vezes, chorava muito. Minha mãe sofria por isso. Às vezes conversava com o diretor, e eles intervinham. Meu pai não, sempre me incentivava: qualquer coisa que eu tivesse fisicamente não era suficiente pra me impedir de chegar a algum lugar algum dia. (J., 2019).

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 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.

E., que passou por quatro escolas particulares, conta que se lembra de episódios de bullying ao longo de sua trajetória.

No começo da infância, eu tive bullying. Quando eu era criança, quando eu tinha 7 anos, um menino me empurrou na escada assim... lembro que umas crianças rasgaram meu desenho. Teve uma vez que um grupo de crianças me rejeitaram, não queriam deixar eu ver o vídeo, umas coisas assim... (E., 2019).

Há também relatos de amizades que possibilitaram o trajeto escolar em meio às adversidades.

Sempre tive muitos amigos maravilhosos, que estiveram do meu lado, que me ajudaram e não sentiam essa diferença física, eles não se importavam. (J., 2019).

E. conta que, com o passar do tempo, o bullying por parte de colegas foi diminuindo, e que foi bom ter encontrado amigos na escola pública onde estudou no ensino médio.

As coisas melhoraram também quando eu era criança, minhas amigadas também começaram a parar de me "zuar", começou a ter respeito.

A turma ficou toda misturada, as coisas melhoraram aos poucos pra mim, fiz amizade, trabalhos, jogava truço nos intervalos, tinha o Artur, Gabriel, José, turma boa. (E., 2019).

E. relata também que teve muita dificuldade de fazer trabalho em grupo, situação acentuada pelas limitações na interação social, muitas vezes características do Autismo. Situação essa superada por E. ao fim do trajeto escolar pela educação básica, o que reafirma o papel transformador da inclusão em diferentes contextos.

Sobre amigadas na escola e preconceito, outras questões emergem nas narrativas. W. relata que teve boas amigadas e fazia trabalhos em grupo e provas em dupla normalmente. Sobre bullying, W. respondeu de forma breve, que nunca teve “isso não”. Questionada sobre se os amigos notavam alguma diferença sua, ela disse que eles sabiam do TDAH, mas que “não falavam nada não”.

R. conta que também não sofreu preconceito e que amigos e colegas de escola colaboraram com sua trajetória escolar. Ela conviveu somente com pessoas com deficiência auditiva no Ensino Fundamental na escola especial, e com surdos e ouvintes na escola inclusiva no Ensino Médio. Essa convivência mais segmentada, entre a comunidade surda, pode ter permitido a formação de uma identidade de grupo mais forte e uma realidade de maior respeito à diversidade. Ao mesmo tempo, a convivência entre surdos e ouvintes pode ter colaborado com o aprendizado da tolerância e do respeito às diferenças. De acordo com Silva e Gomes (2018, p. 71), a presença do aluno surdo em sala de aula promove a diversidade cultural no ambiente escolar e faz com que os alunos ouvintes percebam o mundo surdo, sua cultura e sua língua.

Práticas restritivas no ambiente escolar prejudicam o desenvolvimento de qualquer estudante, inclusive daqueles que têm alguma deficiência. Algumas dessas práticas, como o preconceito e o bullying, se fizeram presentes na realidade dos estudantes entrevistados. Assim, embora tenham avançado na escolarização, podemos inferir que não progrediram tanto como poderiam, se não tivessem encontrado esse tipo de obstáculos, o que mostra que a deficiência é sim uma construção social. “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”. (KASSAR, 2016, p. 1234).

Para melhor compreender quando a deficiência se transformou em desigualdade no ambiente escolar, ou quando foi considerada como diferença e acolhida pela escola de forma a mudar olhares e práticas, alguns questionamentos emergiram nesse estudo, ao mesmo tempo que provocam novas investigações.

A explicação dá um passo decisivo, quando se percebe que as diferenças e as desigualdades extraescolares – biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais – não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento particular do sistema de ensino, de sua maneira de “tratar” as diferenças. (PERRENOUD, 2000).

#### **e. Apoio de professores na escola**

Os estudantes relataram que, no geral, não tiveram apoios específicos 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., 2019).

A experiência de R. no Instituto Santa Inês a fez perceber que o ensino em Libras por professores fluentes possibilita um melhor processo de ensino-aprendizagem, pois o professor domina o conteúdo e a linguagem para expressar o conhecimento para os alunos, ao mesmo tempo que a falta de domínio da Libras pode dificultar esse caminho.

Tive um professor de Matemática que ele explicava muito bem, conseguia fazer as contas muito bem, fazer as provas e tal. Dois meses depois, ele pediu demissão, ele foi embora e o substituto dele, meu Deus! Fala sério! Poucos sinais, muitos gestos. A gente fazia pergunta e ele explicava a mesma coisa, do mesmo jeito e aí a gente começou a ir mal na disciplina e nota baixa. Então a gente teve esse professor, no caso da Matemática com muita dificuldade, não conseguia se expressar muito bem. Aí eu fiquei no oitavo ano, sétimo e oitavo, mais ou menos, fiquei em dependência de Matemática por causa dessa substituição. Ele era fraco em língua de sinais. (R., 2019).

Por outro lado, R. conta que teve uma professora que marcou sua trajetória porque se interessava por ela, e conhecia sua história e suas especificidades.

Ela foi minha professora por muito tempo, ela me ajudou muito. Era uma professora que já tinha me acompanhado na minha infância, então ela já conhecia um pouco de mim né? Dentro de sala de aula contribui muito, ela conhecia tudo de mim, conhecia a minha família.

Somente J. avaliou como muito satisfatório seu relacionamento com os docentes, que era positivo também em função da intermediação de sua mãe, sempre presente na escola.

Durante todo o período escolar, sempre tive professores que ajudavam. Minha mãe conversava com eles. Eles já sabiam como eu era, sem nem me dar aula ainda. (J. 2019).

Esses relatos dão destaque à importância da formação de professores para atuarem na educação especial, uma vez que é preciso ter um conhecimento amplo, mas também desenvolver habilidades para dar suporte às especificidades dos 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.

Assim, as narrativas evidenciaram o lugar relevante dos docentes no desenvolvimento dos alunos PAEE na escola. Nas falas dos alunos, 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 pedagógica, de forma que cada professor apoie o estudante com deficiência e os colegas docentes no cotidiano escolar.

Precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva. Para isso, precisamos que a Educação Inclusiva chegue aos cursos de formação de professores. Precisamos de cursos desenvolvidos sob valores inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva. Quando isto acontecer, teremos um valioso e decisivo fator que promova a equidade e a participação de todos os alunos. (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 58).

Plestch (2017) afirma que as barreiras atitudinais dificultam, sobremaneira, o desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola. Essas barreiras se fizeram presentes nas trajetórias dos estudantes entrevistados, tanto pelo lado de colegas que faziam bullying com os estudantes E., J. e G., quanto de escolas e de professores que, na visão dos alunos, muitas vezes não se empenharam em promover adaptações que facilitassem a acessibilidade e o desenvolvimento.

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. (PLESTCH, 2017, p. 270-271).

Por outro lado, as narrativas apresentadas mostram também que o interesse de alguns professores, o apoio da família e as boas amizades fortaleceram o caminho desses alunos para lidar com as barreiras interpostas no caminho, e possibilitaram diversas aprendizagens para todos, desde conteúdos até a habilidade de conviver e respeitar as diferenças. Ou seja, a

escolarização inclusiva demonstra que, ao mesmo tempo em que há obstáculos na convivência diversa, há também a possibilidade de que sejam transpostos na colaboração entre seres humanos.

#### 4. Olhares sobre os percursos escolares

Cada um dos estudantes entrevistados teve uma trajetória escolar diferente até chegar à universidade. Mas 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 o momento presente.

Foi meio complicado né? Porque não teve auxílio nem nada. Eu sempre tive aula particular, essas coisas, mas... sobrevivi... (W., 2019).

R. relata que teve alguns pontos negativos durante o processo escolar, mas que não parou por aí.

Eu consegui me formar no ensino médio, eu consegui progredir. Meu pai me ajudando sempre. (R., 2019).

E. tem uma percepção detalhada do caminho escolar que percorreu, e do apoio que também teve da família.

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., 2019).

Para G., o ensino fundamental e médio foram fases boas, de aprendizados e descobertas, apesar dos problemas vivenciados, e que valeu o esforço.

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, 2019).

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, 2019).

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 dessa 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).

## **5. Conhecimento sobre a PNEEPEI e percepção sobre a inclusão escolar**

Outro ponto de destaque dessa pesquisa é a constatação de que nenhum dos estudantes conhecia a Política Nacional de Educação Inclusiva de 2008. Alguns diziam saber da existência de leis relacionadas às pessoas com deficiência, mas não conheciam o teor das mesmas e, por conseguinte, desconheciam boa parte de seus direitos, como o direito à educação inclusiva, previsto na PNEEPEI e em outras legislações. 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 na aprendizagem e desenvolvimento deles.

A única estudante que demonstrou algum conhecimento sobre a legislação inclusiva é R., estudante com deficiência auditiva. Ela teve acesso ao AEE, mas não conhecia as normas vigentes sobre o atendimento. No entanto, soube falar sobre a Lei 10436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como “meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002) no país. Ela relacionou, ainda, as duas legislações à dificuldade de implementação de ações inclusivas nas escolas.

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., 2019).

Apesar das dificuldades encontradas, R. foi a única que sabia dos seus direitos. Esse é um dado interessante, pois a Comunidade Surda tem uma articulação política bem sistematizada no Brasil e em outros países. Um dos resultados dessa mobilização foi a própria aprovação da Língua de Sinais no contexto político, o que permitiu a ampliação do uso da língua também no contexto escolar.

A análise do percurso de aprovação dessa lei evidencia o protagonismo dos ativistas surdos, pois, antes de qualquer coisa, a própria ideia da necessidade de se ter uma lei para reconhecer legalmente a libras em âmbito nacional foi uma criação do movimento surdo, no sentido que emergiu das interações sociais e produções culturais ocorridas entre os seus membros. (BRITO, 2016, p. 768).

Já 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.

Percebo que a sociedade não está preparada para lidar com as diferenças. Não sei se é uma falta de aceitação, ou se a pessoa não é acostumada com o diferente. (J., 2019).

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., 2019).

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., 2019).

Temos que saber respeitar nossas diferenças. (E., 2019).

J. propõe uma medida para colaborar na melhoria desse cenário de acolhimento à diversidade no ambiente escolar. Ela sugere que os professores conversem com seus alunos sobre a importância de acolher bem os colegas com deficiência.

Poderia melhorar no sentido assim de preparar os alunos: \_Vocês vão ter um amigo assim. Vocês têm que ser educados, não pode fazer isso, tem que receber bem. Minha mãe que ia à escola e falava da minha demanda, não era iniciativa da escola. (...) Ainda tem muito bullying. Não ficou no passado. (J., 2019).

Para R., que tem deficiência auditiva, a inclusão passa pela comunicação humana, que deve ser mediada também pela língua sinalizada, ainda muito restrita à Comunidade Surda.

As pessoas ouvintes, que não têm deficiência, elas precisam conviver com os surdos, focando nessa interação da sociedade, nesse processo todo de entendimento do outro, da necessidade de vários locais ter essa acessibilidade também. A inclusão é muito importante, ela é muito além. O ouvinte que sabe Libras é ótimo para permitir essa comunicação com os surdos, para permitir os auxílios, para permitir a acessibilidade no supermercado, na farmácia, no médico, em vários locais... é isso que seria a inclusão. (R., 2019).

Nas narrativas, todos consideram que a inclusão escolar é necessária. Eles percebem, porém, que ela faz parte de um processo lento de transformação 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.

De acordo com Nepomuceno (2019), a PNEEPEI reconhece as dificuldades existentes no ambiente escolar, ao mesmo tempo que propõe a remoção de barreiras e a adequação das estruturas e práticas pedagógicas de forma a promover o direito de todos à educação inclusiva. 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 Atendimento

Educacional Especializado. “Tal resignificação dos espaços e das atitudes é uma reivindicação do modelo social da deficiência, a partir das concepções de Barton, Oliver e Barnes” (NEPOMUCENO, 2019, p. 46).

## **6. Ingresso no Ensino Superior (acesso/cotas, significado, perspectivas)**

A escolha do curso universitário se deu por motivos variados: por gostar da área e de esportes (E. – Educação Física), por considerar o curso mais prático do que teórico (G. – Enfermagem), por influência do pai (J. – Medicina), e em função de trabalhar na área (W. – Direito). Uma das estudantes, R., ficou em dúvida entre estudar Letras e Matemática, e acabou escolhendo Matemática. No entanto, ainda não está certa da opção e trancou os estudos temporariamente. Os demais seguiam em 2019, ano de realização das entrevistas dessa pesquisa, cursando o segundo ano de suas graduações.

Além de quatro deles terem buscado a UFMG em função da reserva de vagas, eles apontaram também como motivo para essa escolha ser uma boa universidade pública, já que possivelmente não teriam condição de arcar com os custos de uma faculdade particular. Levaram em conta, ainda, o fato de ser uma universidade reconhecida nacionalmente por seu nível de ensino, o que mostra o interesse deles em cursar uma boa faculdade e ter uma formação qualificada.

Três das estudantes tentaram ingressar no ensino superior antes, e apenas uma relatou ter feito cursinho preparatório. Essas respostas apontam para uma busca consciente pela continuidade dos estudos por parte dos entrevistados, uma vez que terminaram a educação básica, mas quiseram seguir em frente em suas trajetórias escolares, demonstrando um grau de autonomia e autoconfiança que reflete o processo de empoderamento a partir da escolarização a que tiveram acesso.

Embora todos os estudantes entrevistados tenham ingressado através das cotas para pessoas com deficiência na UFMG em 2018, conforme critério de participação na pesquisa, alguns relataram que não sabiam exatamente como funcionava esse sistema de ingresso. Como o processo seletivo de 2017 possibilitou a primeira entrada por cotas para pessoas com deficiência na instituição em 2018, é possível inferir que o funcionamento da Política de Cotas ainda era desconhecido de grande parte do público.

W. conta que não sabia da reserva de vagas, e que apenas marcou a opção de pessoa com deficiência nos formulários. E., que tem TEA, disse na entrevista que entrou na UFMG porque outro aluno desistiu do curso, e não relacionou o seu ingresso às cotas. No entanto, no questionário ele também marcou a opção reserva de vagas como condição para a escolha da



universidade. G. marcou que precisaria de letra ampliada para a leitura da prova do ENEM, e que essa informação já ficou cadastrada e permitiu sua entrada por cotas.

Eu entrei por causa do processo de deficiência. (G., 2019).

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. 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., 2019).

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. Ou seja, a concorrência entre pares permitiu a igualdade de oportunidades para essas pessoas. Nesse cenário, J. considera que seu desempenho foi positivo.

Fui bem colocada. Várias pessoas não passaram, e eu passei. Depois que a lista foi rodando, eu fui parar no terceiro lugar. De 10 vagas, eu passei em terceiro. Em Medicina, tinha 10 vagas para reserva. (J., 2019).

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 e no 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 alcançar. Isso indica que as cotas possibilitaram o ingresso desses estudantes na universidade, se configurando como uma importante política de ações afirmativas que visa reparar os danos históricos causados à população com deficiência no país.

Em estudo sobre o perfil desse público na UFMG, Van Petten et. al (2018) aponta 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. “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.” (Van Petten et. al, 2018, 138). Já quanto ao significado de estar na universidade, as narrativas 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., 2019).

Significa ter um diploma, uma especialização, e atuar naquilo que gosta. (W., 2019).

Fazer um curso superior hoje é assinar minha liberdade do tipo: você pode; não é porque você tem uma deficiência que você não vai poder fazer nada na vida. Estar aqui dentro é saber que você tem capacidade sim independente de qual situação, de qual deficiência você tenha. É sinal de liberdade. (G., 2019)

Eu fiquei muito feliz por ter passado aqui na UFMG, para mim foi uma conquista muito grande. (R., 2019).

É a realização de um sonho duplo: o curso que eu queria, na faculdade que eu queria. Eu sempre quis fazer numa universidade pública. Mas eu achava que eu ia para o Norte, para um lugar que não era tão concorrido. Então, quando eu passei aqui em Minas, na UFMG, foi motivo de muita realização. Eu consegui uma coisa que eu nunca imaginei que eu fosse conseguir. Nunca imaginei que fosse passar na UFMG. Todo mundo quer vir para cá né? (J., 2019).

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 dessa pesquisa. Embora a política de inclusão esteja mais institucionalizada na educação básica, foi apenas a partir do acesso à universidade que elas entraram em contato com as políticas afirmativas e com as possibilidades de suporte diferenciado, como a assistência de Núcleos de Inclusão, passando a se perceberem como estudantes com deficiência.

W. foi a única entrevistada que passou por outra universidade antes de entrar na UFMG em 2018. Ela começou o curso de Direito em uma faculdade particular de Belo Horizonte, onde teve contato com ações inclusivas pela primeira vez. Lá ela teve o acompanhamento do Núcleo de Inclusão que disponibilizava apoio pedagógico e recursos, como sala separada com tempo a mais e auxílio de transcritor para fazer provas, o que ela conta que ajudou muito em seu desenvolvimento. Foi nesse período que ela tentou o ENEM novamente, melhorou sua nota e passou na UFMG, o que demonstra que os suportes adequados oportunizaram o seu progresso escolar.

J., que sofreu muito bullying no ensino básico por conta de suas diferenças físicas, passou a se reconhecer como pessoa com deficiência a partir das cotas e das ações inclusivas da universidade. Segundo ela, a visibilidade possibilitada pelas cotas, e o olhar de respeito dos outros para essa situação como algo da esfera do direito, parece ter trazido uma valoração

positiva para sua trajetória. A presença de uma estudante com deficiência na Faculdade de Medicina, após uma longa trajetória de estudos e superação, diz sobre a capacidade de J., e das pessoas com deficiência em geral, de estarem em todos os cursos e espaços da sociedade, a partir dos apoios e recursos disponibilizados para elas e garantidos pelas políticas de inclusão social e escolar.

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. Na faculdade, eu passei a conviver mais com esse termo, mas eu já tinha amadurecido isso um pouco antes. Isso de acessibilidade e inclusão, foram coisas que eu comecei a ouvir mais aqui mesmo, no ensino superior. (J., 2019).

Outra pessoa que se surpreendeu com a entrada na universidade foi G. Ela não se achava capaz e tinha receio de não ser aceita pela deficiência, mas tentou o ENEM e passou, e a partir daí passou a conviver com a realidade da inclusão como não havia acontecido anteriormente em sua trajetória.

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., 2019).

Ela conta que o apoio dado pelo NAI na interlocução com o curso e os professores foi importante para esse entendimento.

Eu tinha dificuldade de falar com os professores. Eu pude até falar com eles do meu problema, e eles têm me ajudado bastante com provas e outras coisas. (G., 2019).

G. também passou por muitas situações de preconceito com relação à sua condição de deficiência na escola, mas se sente mais forte agora sabendo que superou desafios e conseguiu chegar à UFMG.

Estar aqui dentro, conseguir uma vaga pra estudar no ensino superior, para mim, isso é inclusão. Sem diferenciar, se você não pode, se você não vai alcançar. Eu fico muito admirada que tem pessoas aqui que não tem nenhum grau de visão mesmo, pior do que a minha, e faz um curso de Letras, faz outro tipo de curso que eu fico assim: \_ Nossa, poxa, elas são ainda muito mais fortes do que eu porque elas não deixam as barreiras impedir elas, alcançam os seus sonhos, seus objetivos. Eu fico olhando a força dessas pessoas sendo inclusas aqui dentro. Então eles têm amigos, conversam, como se nada, como se fosse normal assim, sabe? Isso para mim é inclusão. Eles estarem aqui dentro, junto, assim como eu, sem separação de quem pode ou não pode. (G., 2019).

De uma maneira geral, esses estudantes consideram o ingresso na UFMG como uma grande realização pessoal, a partir da conquista de um sonho. Em suas falas é possível ler também outros significados: o acesso como um desafio, a oportunidade de formação e crescimento, o processo de empoderamento ao se sentirem capazes e iguais em direitos, e a percepção da condição de deficiência a partir das cotas.

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 que lidar. Eles precisarão de maior suporte para permanecer no curso até se formarem? Quais desafios encontrarão no percurso universitário? Terão condições de cursar toda a grade curricular ou a condição de deficiência trará alguma limitação nesse sentido? Como fica a questão da formação profissional para inserção e atuação no mercado, que se mostra cada vez mais exigente na atualidade? Somente o tempo e a experiência de cada um dos sujeitos entrevistados trará respostas a essas questões.

Mesmo ainda em meio à travessia universitária, eles tecem sonhos e projetos para o futuro. Como 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., 2019).

Espero que eu consiga escolher um caminho bom, consiga progredir, ser professora. (R., 2019).

Sonho alto. Meu sonho é viajar, trabalhar na Europa, sair do Brasil, quem sabe comprar uma casa, ter uma família, coisas assim. (E., 2019).

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., 2019).

Como profissional da área, eu pretendo contribuir para melhorar a saúde, fazer com dedicação, com amor. Quero fazer Medicina, ser uma boa pediatra para ajudar minhas criancinhas por aí. Se eu não passar para Medicina, fazer Musicoterapia para ajudar os doentes. A música vive dentro de mim... Já fiz inscrição no ENEM, vou tentar de novo. (G., 2019).

É possível perceber que essas narrativas trazem à tona o significado prático da remoção de barreiras e da emancipação dos sujeitos, trazidos pelo Modelo Social da Deficiência. Sim, é possível transpor a deficiência se o foco for colocado nas capacidades, e não nas limitações das pessoas.

Historicamente, o conceito de deficiência é sinônimo de incapacidade e vulnerabilidade. O estigma da inferioridade na relação com pessoas não deficientes acompanha e constitui o imaginário social e institucionaliza práticas sociais que

segregam e marginalizam. Com essas representações, a pessoa com deficiência precisa permanentemente provar suas potencialidades. Com certeza, o longo percurso entre o início da educação básica à conclusão do ensino superior tem marcas de muita luta e superação. (CAIADO, 2013, p. 25).

Segundo a perspectiva social, é preciso promover modificações no entorno a partir das necessidades de adaptação das pessoas com deficiência. Essas transformações precisam se dar a partir da responsabilização da sociedade, mas também do indivíduo com as mudanças que precisam ser feitas. Foi possível perceber essa responsabilidade compartilhada entre sociedade e indivíduo na fala de J., que relatou ter conseguido tirar uma nota boa no ENEM para ingressar na universidade, mesmo tendo estudado em uma escola pública que “vivia em greve”, em função das precárias condições de trabalho dos professores, e onde faltava “muita coisa”, pois ela fez a parte dela “muito bem-feita”. (J, 2019).

Isso significa que se a deficiência não está situada apenas na pessoa ou no contexto, é preciso pensar em políticas e práticas mais inclusivas, mas também em dar suporte humanizado àqueles que se encontram em situação de deficiência. Se o meio for modificado, uma rampa for construída, uma mesa for adaptada, uma atenção específica for dada, ou outras alterações forem feitas, os espaços se tornarão menos deficitários e mais acolhedores para as pessoas com deficiência, e novas possibilidades surgirão nessa interação.

Desenvolver uma “educação sob medida”, conforme a fórmula de Claparède (1973), é o sonho de todos aqueles que acham absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes. A preocupação de ajustar o ensino às características individuais não surge somente do respeito às pessoas e do bom senso pedagógico. Ela faz parte de uma exigência de igualdade: a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem, e posteriormente, de êxito escolar, como mostrou Pierre Bordieu. (PERRENOUD, 2000, p. 9).

A dificuldade encontrada no cotidiano para a remoção de barreiras demonstra a importância de se valorizar e incentivar o entendimento do Modelo Social da Deficiência nos ambientes escolares e acadêmicos, a fim de que se encurtem distâncias entre a teoria e a prática da inclusão escolar. “Cremos, pois, que a adoção do modelo social, enquanto instrumento heurístico, poderá revelar as barreiras sociais e atitudinais responsáveis pela opressão e exclusão das pessoas com deficiência”. (MARTINS et al, 2012, p. 57).

Nesta pesquisa, foi possível identificar que uma parte desses estudantes têm conseguido concluir o ensino médio e chegar às universidades, vencendo inúmeros obstáculos para desbravar um longo caminho de exclusão/inclusão escolar, demonstrando que trajetórias singulares se constituem a partir da força e da riqueza humana manifestas na experiência da diversidade.

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. (CASTILHO, 2008, p. 53).

#### **6.4. Políticas e trajetórias: interfaces e principais resultados**

A partir dos dados do Questionário e das Narrativas sobre histórias de vida dentro e fora da escola, apresentados nessa pesquisa, foi possível conhecer um pouco mais sobre o impacto da PNEEPEI no processo de escolarização de alunos com deficiência.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma das principais medidas previstas na Política, destaca-se um dado importante deste estudo: 91,9% do público total da pesquisa não teve acesso ao AEE enquanto estava na escola. Aqueles que tiveram acesso, frequentaram o serviço na própria escola onde estudaram, com o apoio das Salas de Recursos Multifuncionais. Embora o AEE seja parte de uma Política que completou 10 anos em 2018, a maior parte dos estudantes da amostra não foram beneficiados pelo serviço e desconheciam o mesmo. Dito isso, é preciso realizar novas pesquisas para identificar o porquê desse desconhecimento, como também para apontar se tem havido financiamento público suficiente para a implementação da PNEEPEI e para a ampliação do número de Salas de Recursos e de vagas de AEE no país.

Outro dado que ganha relevo nessa pesquisa é a própria passagem desses estudantes por escolas comuns na maior parte das trajetórias estudadas (91,9%). Apenas 8,1% frequentaram escolas especiais durante sua escolarização. Essa presença é um marco das políticas inclusivas vigentes no período, entre elas a PNEEPEI de 2008, que determina a escola regular como espaço privilegiado para a inclusão de todas as diferenças. O fato de os estudantes com deficiência participantes dessa pesquisa terem concluído os estudos em escolas comuns, e alcançado o ensino superior público, demonstra a força da educação inclusiva na promoção do direito de todos à escolarização.

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 recursos inclusivos, como as adaptações de espaços, atividades e atitudes, assim como o AEE e o Plano de Desenvolvimento Individual, ferramentas que esses alunos precisam para a redução das barreiras ao seu desenvolvimento escolar.

Nessa busca para entender como se deu a relação entre as pessoas com deficiência com os diferentes contextos, barreiras e facilitadores, foi preciso compreender melhor cada tipo de

deficiência e os recursos encontrados para acessar os espaços e, também, o conhecimento. A estudante R., que tem deficiência auditiva encontrou na escola a comunicação através 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 suas dificuldades de aprendizagem, trazidas pelo TDAH e 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, mas que não desistiu e seguiu os estudos até entrar na universidade.

Apesar de terem encontrado alguns suportes e recursos, o conhecimento dos estudantes sobre a PNEEPEI se mostrou muito limitado. No entanto, a simples presença desses sujeitos com deficiência no espaço escolar comum, aprendendo junto com os demais e “forçando” mudanças, já se apresenta como um grande avanço social possibilitado também pelas políticas inclusivas do período. Mesmo desconhecendo a Política Nacional, 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 em suas trajetórias, uma vez que eles tiveram contato com ela mais recentemente, ao ingressarem na UFMG 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 desenvolvimento, porque a alteridade e as potencialidades emergiram e se afirmaram, tornando-se mais fortes do que o estigma da deficiência. (GOFFMAN, 1988). Essa visibilidade e mudança de cultura trazidas pelo acesso ao ensino superior, via reserva de vagas, é um elemento importante que caracteriza as cotas para pessoas com deficiência como uma importante política de ações afirmativas dos últimos anos.

É importante destacar também que a PNEEPEI propõe a intervenção direta no ambiente para a redução das barreiras. Essa situação, porém, não foi identificada de forma significativa nos relatos, pois os estudantes encontraram espaços pouco adaptados e

modificados em função da presença deles. Tendo encontrado reduzido apoio de profissionais e acesso restrito a recursos e ambientes acessíveis, as narrativas trouxeram indícios de que as trajetórias escolares desses estudantes com deficiência foram influenciadas também por outros aspectos. Destacaram-se nos relatos o esforço e o mérito dos próprios estudantes para concluir os estudos, além do apoio familiar e profissional que encontraram para seu desenvolvimento fora e dentro da escola. Portanto, reafirmar a importância do Modelo Social da Deficiência não contradiz o valor dos profissionais da saúde, que ofereceram suporte fundamental aos estudantes em suas histórias de vida.

Embora a PNEEPEI tenha sido escrita em 2008, quando já é possível considerar a influência do Modelo Social, é possível perceber nos relatos que o Modelo Médico continuou influenciando a trajetória pessoal e escolar das pessoas com deficiência no período estudado (2008-2018). No entanto, vale ressaltar que não foram os médicos ou as instituições que definiram o trajeto dessas pessoas, onde elas podiam ou não chegar, em função de suas “faltas, falhas, lacunas”. A partir do advento da educação inclusiva, cada um frequentou a escola comum, enfrentou obstáculos, mas escolheu seguir adiante e chegar aonde queria estar em sua trajetória escolar (a universidade), a partir dos seus próprios esforços e, também, dos apoios e suportes encontrados. Essa simples mudança, na verdade, representa uma ruptura de paradigma: não são as pessoas com deficiência que devem estar fora do ambiente escolar, mas é a escola que deve mudar para acolher todos os estudantes, e promover seu desenvolvimento, sem discriminação.

As respostas desses estudantes sobre suas trajetórias de superação na educação básica e a sua satisfação em estarem na universidade, sinalizam o empoderamento dos mesmos 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, professores, familiares e 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 escolha metodológica dessa pesquisa de ouvir as pessoas com deficiência encontra-se, assim, com a perspectiva da investigação emancipatória da deficiência, apontada pelos pesquisadores do Modelo Social (BARTON, 2009; BARNES, 2004; OLIVER, 2004). A intenção foi repercutir o que os autores recomendam: que pessoas com deficiência sejam protagonistas de pesquisas sobre a deficiência, assim como sejam vistas e acreditadas pela



sociedade a partir de suas próprias experiências, que nada seja dito sobre elas sem que elas falem, numa referência a Barton.

As respostas dos estudantes ao questionário, assim como seus relatos, só foram possíveis porque esses sujeitos trilharam diferentes caminhos, superando inúmeras barreiras e comprovando que a deficiência não é o limite e nem uma sentença, mas reflexo do poder e da beleza que constituem a diversidade humana. Espera-se que as respostas e as narrativas dos próprios estudantes com deficiência, escutados nessa pesquisa, assim como suas ricas trajetórias da educação básica ao ensino superior, sejam sinais de esperança e apontem caminhos futuros para uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

Se é a sociedade que incapacita as pessoas com deficiência, a única forma de estas alterarem tal situação é mediante intensas lutas para transformar o estado atual de forças e assumirem o controle sobre suas próprias vidas. O novo universo gestado pelo modelo social opõe ao discurso colonizador expresso pelo saber normativo, médico, clínico e reabilitador uma práxis crítica, sociológica, política, inclusiva e contextualizada, gestando, quando interiorizada conscientemente, uma nova forma de pensar. **E quando pensamos diferente já não somos os mesmos. É claro que o surgimento de um novo homem apenas se materializará de fato com o abrolhar de uma nova sociedade.** (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 473, grifo nosso).

#### **6.5. 10 anos da PNEEPEI: impactos e perspectivas**

A Política Nacional de Educação Especial surgiu em um momento em que as pautas defendidas pelas pessoas com deficiência já tinham alcançado um lugar de destaque no cenário nacional. Assim, a partir de 2008, ela passou a influenciar mudanças nos contextos escolares e a propiciar a criação de ações e programas para promover a educação inclusiva em diferentes níveis, como a implantação da Comissão Brasileira do Braille (2008), a modificação do programa BPC na Escola (2011), e a criação dos programas: Incluir - Acessibilidade na Educação Superior (2010), Livro Acessível (2010), Transporte Escolar Acessível (2012), Formação Continuada de Professores na Educação Especial (2011), e Escola Acessível (2013). Além disso, foram criados os Centros de Formação e Recursos, que visavam a formação continuada de professores e a produção de material didático acessível para o atendimento às demandas específicas dos estudantes com deficiência visual (CAP), surdez (CAS), e altas habilidades/superdotação (NAAH/S). Esses são alguns dos resultados visíveis que podem ser considerados como parte do contexto de efeitos da Política.

A PNEEPEI, em uma década de existência, trouxe outros impactos positivos para a realidade escolar, ao promover uma significativa mudança de cultura. Se antes a escola era lugar para os “mais capazes”, hoje é lugar de reconhecimento das diferentes habilidades e possibilidades humanas. A chegada de novas diretrizes voltadas para a diversidade propiciou,

portanto, um processo gradativo de democratização da escola, que deve se constituir cada vez mais como um espaço para todos, independentemente da origem e das diferenças.

Ainda assim, no sistema capitalista em que estamos inseridos, desigualdades e desafios permanecem. Há problemas graves que afetam a realidade educacional como a questão da evasão, o reduzido acesso ao Ensino Médio, a escassez de recursos públicos, os problemas estruturais das escolas, a desvalorização da profissão docente, além de diversas outras questões sociais que dificultam a permanência e a aprendizagem de todos no ambiente escolar. Democratizar a escola, de fato, segue como um desafio a ser enfrentado pela sociedade brasileira em tempos vindouros.

No entanto, vale destacar que essa escola de hoje, inclusiva e aberta a todos, é parte de um contexto de lutas e avanços de diversos atores, em especial das próprias pessoas com deficiência ao longo da história. Às custas de muito exercício dos direitos civis e políticos, através de diversas entidades que têm buscado garantir o acesso dessa população à escola e a outros direitos sociais, essas pessoas têm se tornado cada vez mais protagonistas de mudanças e conquistas garantidas em leis, e têm sido vistas como cidadãs no espaço público, saindo da invisibilidade para ocupar todos os espaços humanos, inclusive as salas de aula.

A participação de vários atores sociais permitiu a formulação das políticas inclusivas anteriores e a criação da PNEEPEI. Para se constituir como política, forças conflitantes se reuniram, debateram e destas discussões, originou-se o documento. Como em toda disputa, houve tensões e embates, mas a discussão por parte de diferentes grupos sociais legitimou a Política. Dez anos depois, uma das grandes lições que ficam é essa: uma política se consolida quando a discussão e a aplicação se dão de forma democrática, em contextos múltiplos e diversos.

A política, em seus diferentes momentos de implementação, deve gerar novas estratégias para lidar com os desafios trazidos pela política original ao longo de sua implementação. Isso porque a escola inclusiva deve estar em permanente processo de desconstrução e reconstrução a partir desses novos sujeitos historicamente invisibilizados, que ganharam espaço na escola a partir da emergência do direito à educação para todos.

Temos grandes desafios que se expressam, dentre outras dimensões, na necessidade de aprender a investir em sujeitos que historicamente estiveram em espaços especializados e que agora estão inseridos em espaços comuns. Essa é ainda uma experiência muito recente para ser interpretada à luz de velhos referenciais de ensino e aprendizagem. (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 729).

Alguns desses avanços trazidos pela PNEEPEI entre 2008 e 2018, destacados através dos dados dessa pesquisa, reafirmam a relevância dessa política educacional para o

desenvolvimento das pessoas com deficiência e para o progresso da sociedade em direção a um país com mais educação, respeito e cidadania para todos. Ainda assim, vale refletir sobre a implementação da Política nessa década de existência: o que deu certo, e o que não funcionou? Exemplos positivos são encontrados nos relatos dos entrevistados. Eles tiveram a garantia da escolarização comum, que somada a outros fatores, como os suportes e recursos encontrados, os impulsionaram a transpor barreiras e a alcançar o sonho de chegar ao nível mais alto de ensino: a universidade.

Ao mesmo tempo, essa pesquisa indica que o serviço de AEE previsto na Política, essencial para a promoção da inclusão nas escolas brasileiras, ainda está longe do acesso universalizado a todos os estudantes com deficiência do país. Segundo o Censo Escolar, apenas 40,8% dos alunos que estão incluídos em classes comuns, têm acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

Considerando que a PNEEPEI é uma política relativamente recente, por ter pouco mais de dez anos de vigência, poderíamos dizer que ela está em fase de implementação, uma vez que a educação inclusiva ainda está sendo aprendida, aplicada e ressignificada pelos sistemas escolares. Portanto, essa pesquisa aponta para a necessidade de serem planejadas ações para a continuidade da implementação da Política, e para seu aperfeiçoamento, com vistas à melhoria de processos que visem à efetivação da inclusão nos contextos escolares. Algumas das ações sugeridas passam por novas pesquisas que avaliem o impacto da PNEEPEI em caráter nacional, assim como pela ampliação do financiamento dos programas e serviços inclusivos relacionados, como o Atendimento Educacional Especializado.

Diante desses desafios e das controvérsias geradas pela PNEEPEI, uma vez que toda política comporta dissonâncias ao longo de sua existência, alguns grupos começaram a levantar questionamentos à Política a partir de 2018. Com isso, passou a ser discutida uma proposta de reformulação do texto que coloca em xeque alguns dos princípios da educação inclusiva em vigor nas escolas brasileiras.

Refletir sobre a educação de pessoas com deficiência não passa apenas pelas diferenças que trazem marcadas num corpo “diferente”. Pensar na educação de pessoas com deficiência em nosso país é pensar também nas relações entre deficiência e pobreza, deficiência e ausência de políticas sociais, é pensar na complexidade de fatores que interferem no drama do humano. (CAIADO, 2013, p. 24).

Em meio a um intenso embate de projetos e entendimentos sobre a escolarização de pessoas com deficiência no país, o Ministério da Educação disponibilizou uma nova versão sob a denominação “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da

Vida”, datada de dezembro de 2018, para conhecimento da sociedade. Desde então, houve posicionamentos diversos através de documentos, eventos e audiências, protagonizados por pessoas e grupos em defesa da PNEEPEI de 2008, e outros interessados em mudanças na Política.

Considerando esse contexto de variadas influências, o novo texto proposto caminhou na cena pública. Em 2019, a discussão foi retomada, já em um novo governo, que anunciou e implementou um corte significativo de recursos em políticas essenciais, como a educação e a ciência, o que pode trazer impactos para o processo de inclusão escolar em curso.

A atualidade é demonstrada pelo fato de hoje se lutar, em todo o mundo, de uma forma diversa pelos direitos civis, pelos direitos políticos e pelos direitos sociais. (...) Luta-se ainda por estes direitos, porque após as grandes transformações sociais, não se chegou a uma situação garantida definitivamente, como sonhou o otimismo iluminista. As ameaças podem vir do Estado, como no passado, mas podem vir também da sociedade de massa, com seus conformismos, ou da sociedade industrial, com sua desumanização. (BOBBIO, 1998, p. 354-355).

Ainda assim, em meio a todos esses desafios e questionamentos, após uma década de existência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva segue sendo aplicada nas escolas de todo o país, promovendo a transposição de barreiras e reafirmando o direito à diferença na diversidade, em consonância com as premissas do Modelo Social da Deficiência.

Vale destacar que revisões da Política de Educação Inclusiva podem se fazer necessárias mais de dez anos depois, mas devem respeitar o jogo democrático e permitir a participação de todos os atores sociais historicamente envolvidos. O desdobramento desse processo de reformulação da Política há de refletir as disputas e tensões em torno de diferentes concepções e propostas. Espera-se que o contexto de mudanças seja plural, de forma a reafirmar a relevância social da PNEEPEI, e a representar a diversidade da sociedade brasileira, que quer avanços para todos, e não mais retrocessos.

A desigualdade social e o desrespeito étnico e cultural marcam a história do homem. Por isso, são relevantes as ações políticas que anunciam a possibilidade de construção de um novo projeto social que desnaturalize essas desigualdades. Assim, o discurso legal cumpre um papel importante para que as práticas sociais de exclusão sejam denunciadas e alteradas. Ainda que os processos de exclusão sejam intrínsecos ao modelo econômico e político do mundo atual, entende-se que, enquanto construção humana, esse modelo pode ser superado nas lutas travadas entre os homens. (CAIADO, 2013, p. 18).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 7.1. Sobre esse estudo e possibilidades de novas pesquisas

Essa pesquisa buscou analisar, a partir dos pressupostos do Modelo Social da Deficiência, o impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) sobre as trajetórias escolares de estudantes com deficiência, cotistas da UFMG, antes do ingresso no ensino superior em 2018. Assim, as narrativas sobre esses percursos trazem as memórias, ressignificadas ou não, para a cena da pesquisa. Ou seja, enquanto a PNEEPEI chegava às escolas, essa amostra de estudantes vivenciava práticas inclusivas ou ainda excludentes, possibilitando-nos compreender que há uma lacuna entre o tempo histórico e o tempo da implementação de uma política de caráter amplo e transformador. Se a Política propunha grandes mudanças no sentido da “inclusão total” das pessoas com deficiência, as trajetórias contam que esses sujeitos encontraram barreiras estruturais e atitudinais que não foram totalmente transpostas, e que outros fatores impactaram substancialmente os percursos pesquisados.

Contudo, eles seguiram em frente e concluíram a educação básica, com o suporte de suas famílias e de pessoas que acreditaram neles ao longo do caminho, como pais, professores, profissionais externos, amigos, o que demonstra que o sucesso escolar desses estudantes é resultado de um grande esforço pessoal e coletivo. A deficiência deixou de estar localizada apenas no sujeito, pois passou a ser entendida na interação com o ambiente, tornando-se uma questão social.

Consideramos que o perfil amostral dos estudantes com deficiência que ingressaram na UFMG em 2018 através da reserva de vagas, elaborado a partir do Questionário realizado, pode vir a servir de base para futuras pesquisas sobre esse público, a fim de promover melhorias no atendimento e nas práticas pedagógicas e institucionais voltadas aos estudantes com deficiência, que enfrentaram diversos desafios para então ocuparem seu espaço na universidade.

As entrevistas, por sua vez, possibilitaram conhecer os percursos de cinco estudantes, desde o Ensino Infantil até a chegada ao Ensino Superior. Conhecer e escutar essas pessoas, assim como refletir sobre seus caminhos e histórias de vida dentro e fora da escola, foi um momento importante do estudo, pois trouxe à tona as singularidades e os significados da deficiência em cinco diferentes variações (física, auditiva, visual, intelectual e TEA), possibilitando reflexões sobre a amplitude das diferenças humanas. Ouvi-los como fonte importante sobre o tema, se tornou, pois, uma perspectiva de pesquisa, que passa por valorizar os saberes e experiências das pessoas com deficiência sobre a verdadeira realidade da inclusão

escolar. Esse olhar para o outro trouxe algumas questões: como pesquisar sobre inclusão e ter práticas efetivamente inclusivas ao longo de todo o processo de pesquisa? Como levar para a prática os conhecimentos que o estudo trouxe?

É importante lembrar que essa pesquisa, de caráter qualitativo, apresenta limitações, como todo estudo. Certamente, os dados que obtivemos ao longo do percurso representam somente parte da realidade e dos desafios da inclusão em um país marcado por tantas diferenças regionais, culturais e sociais. No entanto, a escolha teórico-metodológica, fundamentada nos conceitos do Modelo Social da Deficiência e da História Oral, justifica o caminho de pesquisa trilhado: os estudantes escutados foram os sujeitos de suas próprias histórias, autores de suas narrativas, valorizados em seu saber sobre si e sobre a realidade que os cerca.

Nessa direção, outras indagações que ficam, passam por pensar na qualidade da educação oferecida às pessoas com deficiência: eles estão na escola, mas estão de fato aprendendo, se desenvolvendo, e felizes onde estão? Ou fomos nós, pessoas “fora da deficiência”, que fizemos as escolhas até então? Não seria hora de ouvir mais as próprias pessoas com deficiência sobre como elas aprendem e querem ser ensinadas? Ou mesmo sobre o que querem ensinar aos demais a partir de suas singularidades? Essa mudança de perspectiva na direção do empoderamento da pessoa com deficiência, proposta por esse estudo e baseada no Modelo Social, quer levar a outros pesquisadores do campo da Educação Especial também essa possibilidade: que escutem mais as pessoas com deficiência para saber o que pensam sobre o que vivem, sobre a própria educação inclusiva, sobre a PNEEPEI e as políticas existentes, e sobre caminhos possíveis para o surgimento de novas práticas dentro e fora da escola, melhores e, de fato, mais inclusivas.

Enfim, somente a partir da presença dos sujeitos com deficiência na escola, as visões e práticas vem passando por profundas transformações, que poderão ser melhor dimensionadas através de novos olhares sobre essa dinâmica que pertence a um tempo ainda recente. Se a PNEEPEI completou 10 anos em 2018, há que se pensar sobre como se deu o impacto dessa política na mudança da escola, que deve ser cada vez mais um espaço para todos. Espera-se que essa pesquisa, em consonância com tantas outras que vem sendo realizadas nos últimos tempos, possa também reafirmar o papel da educação inclusiva em nosso país, para que mudanças nas políticas possam, de fato, trazer melhorias para a população brasileira com deficiência.

## **7.2 Travessias no território da educação inclusiva**

Pesquisar sobre trajetórias de pessoas com deficiência trouxe inúmeras possibilidades para a trajetória da própria pesquisa: pensar sobre a diversidade de forma ampla, dialogar com

autores do campo da educação especial e com diferentes saberes, conhecer as pessoas e escutar suas histórias de vida e seus relatos sobre os tempos de escola, transformar toda essa riqueza em dados e analisar, com cuidado e afincado, o que todo esse caminho proporcionou. Essa trajetória de pesquisa trouxe, portanto, questionamentos e reflexões sobre a diversidade humana.

Cada pessoa é única, e a condição de deficiência traz à tona ainda mais a singularidade dos sujeitos. Em uma sociedade em que muitos buscam se encaixar nos padrões para serem aceitos ou bem-sucedidos, falar sobre pessoas que não correspondem, muitas vezes, a esses padrões, e ainda assim, trilharam seus caminhos diversos com sucesso, é um alento para o campo da inclusão escolar, assim como um passo significativo para aqueles que transitam e se encontram no território das diferenças.

Pesquisar sobre o impacto das políticas de educação inclusiva sobre os percursos dos sujeitos com deficiência, a partir de suas próprias vozes, significava também cruzar alguns campos de conhecimento: educação especial, políticas educacionais, trajetórias escolares, história, comunicação social. Esses e outros diálogos foram importantes para buscar compreender qual foi o papel das políticas na vida dessas pessoas, assim como o papel das pessoas na implementação das políticas de inclusão no cotidiano escolar.

Nesse caminho, essa pesquisa identificou os estudantes com deficiência que entraram por cotas na UFMG em 2018, e para eles dirigiu o olhar. Eles são os primeiros alunos nessa modalidade de reserva de vagas em mais de nove décadas de história da instituição. Estão assim abrindo caminhos para outros que chegaram, e chegarão, em anos seguintes. Escutá-los foi também uma forma de sinalizar a importância dessa chegada para eles mesmos e suas famílias, como também para a comunidade universitária, que há de crescer com esse processo que está só começando. No entanto, o principal objetivo era ouvir essas pessoas sobre suas histórias de vida e suas trajetórias escolares, marcadas pela deficiência e suas implicações, e atravessadas pela Política de Educação Inclusiva de 2008. Em que medida eles encontraram com a política na prática?

Como apontam os dados dessa pesquisa, a maioria dos estudantes não teve um amplo acesso a recursos humanos, materiais e de acessibilidade previstos na PNEEPEI, como AEE, adaptações de atividades, e apoio especializado de professores e mediadores. Eles contaram também sobre as barreiras atitudinais encontradas na escola, como o preconceito e o bullying por parte de colegas. Alguns estudantes, no entanto, relataram ter encontrado certos suportes, recursos e espaços acessíveis, assim como AEE, professores interessados, pais presentes e amizades que favoreceram o processo de inclusão escolar.

Ao mesmo tempo, eles relataram ter estudado em escolas comuns, onde tiveram a oportunidade de conviver com os demais estudantes e com as possibilidades trazidas pela diversidade. Esse foi um avanço trazido pela PNEEPEI, que resultou de um longo processo histórico, e que orientou os sistemas escolares para a escolarização comum desde 2008. Apesar de todos os desafios encontrados, eles conseguiram trilhar suas trajetórias ao longo da educação básica, e puderam acessar o ensino superior através da reserva de vagas para pessoas com deficiência. Isso significa que a PNEEPEI (2008) e a Lei de Cotas (2016) alcançaram, em alguma medida, as trajetórias escolares pesquisadas.

Os dados da pesquisa demonstram também o papel importante das famílias no suporte e desenvolvimento desses estudantes. Nas respostas do questionário e das entrevistas, os pais, e, em especial as mães, apareceram como principais apoiadores e incentivadores da escolarização inclusiva de seus filhos. Assim também, as mães e pais figuram como os principais colaboradores para disponibilizar ou buscar os apoios extraescolares necessários ao desenvolvimento, como o acesso a terapias e serviços de saúde, e a suportes existentes, como apoio pedagógico, aulas particulares, óculos, aparelho auditivo, Libras, entre outros. Esse dado sinaliza para a importância das políticas e das gestões públicas e escolares pensarem em ações de articulação e suporte a essas famílias, como programas especiais voltados a apoiar o desenvolvimento, a saúde e a educação das pessoas com deficiência de forma integrada entre casa, escola e profissionais externos.

Se esses sujeitos, em sua maioria, não tiveram um amplo acesso nas escolas aos recursos inclusivos e de acessibilidade, previstos pela Política para a remoção de barreiras, por sua vez, encontraram suporte por parte de suas famílias para se desenvolverem e buscarem os serviços terapêuticos e de saúde. Isso sinaliza que tanto o Modelo Médico quanto o Modelo Social da Deficiência influenciaram as trajetórias escolares de pessoas com deficiência no período pesquisado (2008-2018), com destaque, porém, para a perspectiva social, que influenciou a PNEEPEI e sua diretriz principal: a escolarização comum para todos.

Vale lembrar que a implementação de uma política de alcance nacional leva tempo e demanda uma série de processos e mudanças. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que atravessou as trajetórias escolares estudadas nessa pesquisa, é uma política recente, pois tem pouco mais de uma década, encontrando-se ainda em processo de aplicação nos contextos escolares. Isso significa dizer que, aos poucos, as escolas brasileiras vêm adaptando espaços, práticas, atividades e atitudes a fim de se tornarem efetivamente mais inclusivas no cotidiano para todos os seus alunos.



Cabe destacar também que a presença das pessoas com deficiência em espaços comuns já é um marco importante do tempo presente e um indicativo da mudança de paradigma ainda em processo: a escola é cada vez mais um lugar para todos, a partir de suas diferenças e potencialidades. Portanto, em tempos de políticas de inclusão escolar, que ainda não chegaram a todos e que estão em processo de implementação e transformação, como essa pesquisa apontou, esses estudantes alcançaram o degrau mais alto na escolarização comum, a universidade, demonstrando assim o poder da educação inclusiva na promoção da dignidade humana e do direito à escola.

Em seus relatos, os estudantes demonstram que superaram as adversidades do caminho, a partir dos próprios esforços e dos suportes encontrados, e passaram a acreditar mais em si mesmos. Eles demonstram também que não precisam apenas de terapias e serviços de saúde, mas que querem ser educados de forma equânime, ocupando os mesmos espaços e tendo o seu direito à educação de qualidade garantido e refletido em práticas escolares mais inclusivas. Essas pessoas, que têm histórias e trajetórias singulares, disseram que querem seguir adiante. Eles estão agora cursando diferentes graduações e tecendo novos sonhos para si e para seu futuro profissional. Eles contam que já encontraram, e sabem que encontrarão, novos desafios em seu percurso universitário, que não será igual às suas trajetórias pelo ensino fundamental e médio.

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, enquanto política de ação afirmativa voltada para esse segmento social. No entanto, ainda parece precoce dimensionar o impacto desse acesso e desse trajeto no ensino superior, uma vez que eles estão chegando em maior número na universidade em tempos recentes. Essas trajetórias, que apresentaram significados múltiplos, se expandem para novas paisagens. Foi dada a oportunidade e eles chegaram lá... Agora são novas trajetórias que eles mesmos irão contar!

Com relação às pessoas com deficiência, eu acho que tudo é possível, todo sonho é possível de ser realizado, e a gente tem que sonhar mesmo. E se a gente não acreditar em nós mesmos, ninguém mais vai acreditar. Se você já nasce com uma condição que as pessoas te olham de uma forma assim, não te dão de crédito, se você não acreditar em você, se você não lutar, você não vai conseguir sair do lugar. Eu acho assim... aproveitar as oportunidades. Se a gente tem oportunidade de entrar em uma universidade no ensino superior pela reserva de vagas, vamos aproveitar, está ao nosso dispor. Vamos aproveitar isso e acreditar mesmo que a gente é capaz, que a gente consegue como qualquer outra pessoa. A gente vai ter alguns obstáculos no meio do caminho, mas é possível chegar lá. É isso que eu acho... (J., 2019).

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Educação inclusiva: incluir para quê? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.7, n.2, p.1-9. 2001.
- AJURIAGUERRA, J.; MARCELLI, D. **Manual de psicopatologia infantil**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. Disponível em:  
[https://espaciopsicopatologico.files.wordpress.com/2017/02/manual\\_de\\_psiquiatria\\_infantil\\_ajuriaguerra.pdf](https://espaciopsicopatologico.files.wordpress.com/2017/02/manual_de_psiquiatria_infantil_ajuriaguerra.pdf). Acesso em: 21 fev. 2020.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- ARIOZA, Carolina dos Santos. **Inclusão escolar, empoderamento familiar e o direito à educação**. 2017. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017. Disponível em:  
 <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7953/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Carolina%20dos%20Santos%20Arioza%20-%202017.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2020.
- AUGUSTIN, Ingrid. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Universidade de Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, [s. n.], 2012. p. 1-6. Disponível em:  
<http://www.espanholaccessivel.ufc.br/modelo.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.
- BARNES, Colin. ‘Emancipatory disability research’: project or process? **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 2, n. 1, p. 1-21, 26 jan. 2004.
- BARNES, Colin. Discapacidad, política y pobreza en el contexto del “Mundo Mayoritario”. **Política y Sociedad**, v. 47, n. 1, p. 11-25. 2010
- BARNES, Colin; SHELDON, Alison. ‘Emancipatory’ Disability Research and Special Educational Needs. Centre for Disability Studies. In: Florian L. (ed.) 2007: **The Sage Handbook of Special Education**, London: Sage, p. 233-246.
- BARTON, L. Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones. **Revista de Educación**, n. 349, p. 137-152, 2009.
- BATISTA, Bruna Rafaela de; DUARTE, Márcia; CIA, Fabiana. A interação entre as pessoas com síndrome de Down e seus irmãos: um estudo exploratório. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3091-3099, out. 2016. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232016001003091&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003091&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 out. 2019.
- BELEI, Rosana et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770>. Acesso em: 21 fev. 2020.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11.ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998. v.1
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. **De anormais a excepcionais: História de um conceito e de práticas inovadoras em educação especial.** Curitiba: Editora CRV, 2015.

BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHER, Aluisio Almeida. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel Honneth. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 375-392, ago. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922013000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922013000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Decreto 7.234/2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 23 fev. 2020.

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. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior.** Brasília: Secadi/Sesu 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/incluir/wp-content/uploads/2017/07/Documento-Orientador-do-Programa-Incluir-PDF2.pdf>. Acesso em: 6 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.409. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.424. Dispõe sobre o Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm). Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. **Política e Resultados 1995-2002: Educação Especial.** Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001714.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Inclusão: Revista da Educação Especial.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 23 fev. 2020.

BRITO, Fábio. O movimento surdo no Brasil: a busca por direitos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 766–769. 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas de escolarização de alunos com deficiência no Brasil. In: MELETTI, Silvia; BUENO, José Geraldo Silveira (orgs). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin Editores, 2013.

CABRAL, Leonardo Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, set./dez. 2017.

CABRAL, Leonardo; MELO, Francisco. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 3 [especial], p. 55-70, dez. 2017.

CAIADO, Kátia (org.) **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: Ed UFSCar, 2013.

CAIADO, Kátia. **Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

CARDOSO, Fernanda; MARTÍNEZ, Silvia. A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 19, n. 51. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-00942019000100202&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942019000100202&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 jan. 2020.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124965>. Acesso em: 23 fev. 2020.

CARVALHO FILHA, F. S. S.; NASCIMENTO, F. S. C.; LIMA, A. F. A.; LIMA, N. D. P.; SILVA, M. V. R. S. Inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior: desafios e perspectivas. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Maranhão, v.4, n.2, p. 53-62, jul.-dez. 2017.

CASTILHO, Ela. Artigo de opinião. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 4, n.1. 2008.

CERCHIARI, Cristiana; PAGANELLI, Raquel. **Educação para todos: e as meninas e mulheres com deficiência?** 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/educacao-para-todos-meninas-e-mulheres-com-deficiencia/>. Acesso em: 23 fev. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COMARÚ, Michele. COUTINHO, Cláudia Mara. Educação superior e Inclusão: O desafio de chegar lá... **Revista Pensar a Educação**, Florianópolis/Belo Horizonte, v. 5, n. 1, mar/maio. 2019. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/edicao-atual/>. Acesso em: 21 fev. 2020

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **RPGE: Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11905>. Acesso em: 21 fev. 2020.

COSTA, Maria Vilma; FANTACINI, Renata; LESSA, Tatiane. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: análise das produções de 2008 a 2018. **Nucleus**, Ituverava, v.15, n.2, out.2018, p. 97 a 107. Disponível em: <http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/3023>. Acesso em: 21 fev. 2020.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **Educação e espiritualidade: pessoas com deficiência, sua invisibilidade e emergência.** São Paulo: Paulus, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil Cury. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/563>. Acesso em: 21 fev. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002, Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A função social da escola em tempos de educação inclusiva: uma discussão necessária.** 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/funcao-social-da-escola-em-tempos-de-educacao-inclusiva-uma-discussao-necessaria>. Acesso em: 21 fev. 2020.

DI NUBILA, Heloisa; BUCHALLA, Cassia Maria. O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira Epidemiologia**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 324-35. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v11n2/14.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios.** 2. Ed. Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012.

DOHERTY, Jonathan. A brincadeira para as crianças com necessidades educacionais especiais. In: BROCK, Avril et. al **Brincar: aprendizagem para a vida.** Porto Alegre: Penso, 2011.

FARIAS, Iara; SANTOS, Antônio Fernando; SILVA, Érica. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, F., et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2009, p. 39-48.

FARIAS, Roseane; LOPES, Thais. As pessoas com deficiência no contexto da educação escolar brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.15, n. 65, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642707>. Acesso em: 26 fev. 2020.

FERREIRA, Windyz B. **PNEE.** [s. l.], 2018. Disponível em: <http://pnee2018.blogspot.com/>. Acesso em: 5 set. 2019.

FIAMENGHI JR., Geraldo A.; MESSA, Alcione A.. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, jun. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 jan. 2020.

FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **HOLOS**, Natal, v. 5. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757>. Acesso em: 26 fev. 2020.

FRANÇA, Tiago Henrique de Pinho Marques. **Deficiência e escolarização no Brasil: um estudo acerca do atendimento, atraso e progressão escolar dos deficientes segundo o Censo 2000.** 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AMSA-89CNFE>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

FUNDAÇÃO DORINA. **Preâmbulo**. São Paulo: Fundação Dorina, [20--]. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 23 fev. 2020.

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. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232016001003061&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232016001003061&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 fev. 2020.

GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, set./dez, p. 345-356. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095>. Acesso em: 21 fev. 2020

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. A. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 231-250, maio/ago. 2004.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 159p. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

GREGORUTTI, Carolina Cangemi et al . A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 233-244, jun. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382017000200233&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200233&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 fev. 2020.

GUARNIERI, Fernanda; MELO-SILVA, Lucy. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193. maio/ago. 2017.

GUERRA, Camilla de Sena et al. Do sonho a realidade: vivência de mães de filhos com deficiência. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 459-466, jun. 2015 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072015000200459&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000200459&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 jan. 2020.

HAAS, Clarissa; SILVA, Mayara Costa da; FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 245-262, mar. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017000100245&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100245&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 fev. 2020.

HERINGER, Rosana. **Um balanço da política de cotas**. 2018. Disponível em: <http://cienciahoje.org.br/artigo/um-balanco-da-politica-de-cotas/>. Acesso em: 23 fev. 2020.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2018: Principais resultados**. Brasília, 2019. Slides. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/apresentacao/2019/apresentacao\\_coletiva\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em 8 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados> Acesso em 13 jan 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, out. 2004. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/januzzi/januzzi2.htm>. Acesso em: 20 jan.2020

KASSAR, Mônica. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

KUHNEN, ROSELI TEREZINHA. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)**. 2016. 373 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3683881](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3683881). Acesso em: 21 fev. 2020.

LADEIRA, Mariana; SILVA, Hilda Maria. (Des)caminhos do sistema brasileiro de cotas universitárias. **Temporalis**, Brasília, v. 18, n. 35, jan./jun. 2018.

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 689-715, out. 2006.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 2012.

MACALLI, Ana Carolina. **Trajétoria escolar de alunos com deficiência: matrículas do Censo Escolar**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8929?show=full>. Acesso em: 21 fev. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MAIOR, Izabel de Loureiro. **O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/25570>. Acesso em: 05 fev. 2020.

MAIOR, Izabel. MIRANDA, José Rafael. Artigo de opinião. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n.1. 2008.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod\\_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Marília.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Marília.pdf). Acesso em: 23 fev. 2020.

MARTINS, Bruno Sena et al. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 98, p. 45-64, 2012. Disponível em:

<https://journals.openedition.org/rccs/5014?gathStatIcon=true&lang=en>. Acesso em: 23 fev. 2020.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v. 23, n. 89, p.984-1014, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40362015000400984&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362015000400984&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 23 fev. 2020.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom; BARBOSA, Fabíola Holanda. **História oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto. 2007.

MELERO, Miguel López. Escolas inclusivas: o projeto Roma. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 8. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1046/1455>. Acesso em: 21 fev. 2020.

MELETTI, Silvia; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, 2014.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, dez. 2012 .

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2012000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 fev. 2020.

MIRANDA, Wagner Tadeu. **Inclusão no Ensino Superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais.** 2014. 183 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. 2014.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Biblioteca Artmed. Fundamentos da Educação. Artmed, 2003.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro.** 2017. 92f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal De São Carlos, São Carlos. 2018.

MOSCA, Cláudia, GIROTO, Rosimar, OMOTE, Sadao (org.) **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2012. 235p. [e-book]. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas\\_e-book.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf). Acesso em: 21 fev. 2020.

MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 5 fev. 2020.

NEPOMUCENO, Maristela Ferro. **Apropriação no Brasil dos estudos sobre deficiência: uma análise sobre o modelo social.** 2019. 171f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30490/1/Tese-Maristela-Ferro-Nepomuceno-FaE-07-08-2019.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.



NUNES, Sylvia; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa; MIMESSI, Soraya. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 537-545, set./dez. 2015.

OLIVEIRA, Cristina. Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade? **Revista Brasileira de Educação**, Niterói, v. 18 n. 55, out./dez. 2013.

OLIVER, M. **The politics of disablement**. London: The Macmillan Press Ltd, 1990.

OLIVER, M. The social model in action: if I had a hammer. In: BARNES, C.; MERCER, G.(Ed.). **Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research**. Leeds: The Disability Press, 2004, p. 18-31.

OMOTE, Sadao. Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em educação especial. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 331-342, dez. 2010  
Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 23 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial**. Salamanca: [s.n.], 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: [s.n.], 1991.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Brasília: 1998.  
Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457>. Acesso em: 21 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Como usar a CIF: um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Genebra: OMS, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPCD, 2012.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 33. 2017. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982017000100111&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100111&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 fev. 2020.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia; CIA, Fabiana. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p.964-981, jul./set. 2017.

PEREIRA, Marilú M. P. Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 163-174. 2008. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/6>. Acesso em: 21 fev. 2020.

PEREIRA, Sandra Regina Costa. **Políticas de inclusão e permanência na Educação Superior: entre o público e o privado**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre, ed. Artmed, 2000.

PEZZUOL, Maria de Lourdes. **Como argumentar com gestão de escola que quer reprovar crianças com deficiência?** [20-?]. Disponível em: <https://diversa.org.br/forum/como-argumentar-com-gestao-de-escola-que-quer-reprovar-criancas-com-deficiencia/> Acesso em: 5 fev. 2020.

PICCOLO, Gustavo; MENDES, Enicéia. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, jun. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 fev. 2020.

PICCOLO, Gustavo; MENDES, Enicéia. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 1, 283-315, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p283>. Acesso em: 26 fev. 2020.

PLESTCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, v. 34, n.12, jan./jun. p. 31-48, 2012.

PLESTCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto de; JESUS, Denise Meyrelles. (orgs.) **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. Estrutura e Funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, p. 1610-1627, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523804012>. Acesso em: 21 fev. 2020.

RAIÇA, Darcy et. al. **Tecnologias para a educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.

REIS, Nivânia Maria de Melo. **Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior e as universidades federais mineiras**. 2010. 188f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8CCEJL>. Acesso em: 22 fev. 2020.

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A Análise da Política proposta por Ball. In: MATTOS, R.A.; BAPTISTA, T. W. F. (org). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede Unida, 2015. p.273-283.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf>. Acesso em 5 fev. 2020.

RODRIGUES, Eline Silva. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no município de Ipatinga (MG): a perspectiva dos alunos e professores**. 2010. 150f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8GZPCG>. Acesso em: 22 fev. 2020.

ROPOLI, Edilene Aparecida et. al **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. 2010.

SÁ, Susana. **Análise de narrativas: percursos e desafios**. 2017. Disponível em: <https://www.webqda.net/analise-de-narrativas-percursos-e-desafios/>. Acesso em: 23 fev. 2020.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita 2020. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/>. Acesso em: 26 fev. 2020.

SASSAKI, Romeu. A escola para a diversidade humana: um novo olhar sobre o papel da educação no século XXI. In: GUIMARÃES, Tânia Mafra. (Org.) **Educação inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: Mídia e Deficiência. Agência de Notícias dos Direitos da Infância, Fundação Banco do Brasil. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.andi.org.br/sites/default/files/Midia\\_e\\_deficiencia.pdf](http://www.andi.org.br/sites/default/files/Midia_e_deficiencia.pdf) Acesso em: 23 fev. 2020.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith; CAIADO, Kátia Regina. Educação Especial: da filantropia ao direito à escola. In: CAIADO, Kátia (org.) **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: Ed UFSCar, 2013.

SILVA, Cláudio; Karla, GOMES. A relação surdo-ouvinte e seu impacto na inclusão de estudantes surdos: um estudo a partir da percepção dos intérpretes de Libras. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 3, jul./set. 2018.

SILVA, Lázara Cristina, SOUZA, Vilma Aparecida; FALEIRO, Wender. Uma década da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: do ideal ao possível. **RPGE: Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 732-747, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11906>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SILVA, Marcelo. A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 107-118, jan./mar. 2018 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24604>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SMALL, Mario Luis; HARDING, David J.; LAMONT, Michèle. Reavaliando cultura e pobreza. **Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 91-118, nov. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-38752011000200091&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752011000200091&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 9 out. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Transtorno do Espectro do Autismo**. Rio de Janeiro: SBP, 2019. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/21775c-MO\\_-\\_Transtorno\\_do\\_Espectro\\_do\\_Autismo.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf). Acesso em: 23 fev. 2020.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3. Ed. Editora Paz e Terra, 2002.

TOREZAN, Ana Maria. CAIADO, Kátia Regina. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para debate. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 3, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Acervo de Escritores Mineiros**. Disponível em: <http://sites.letras.ufmg.br/aem>. Acesso em: 22 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Editais do Processo Seletivo para Acesso dos Candidatos Selecionados pelo SISU**, 2017. Disponível em: [www.ufmg.br](http://www.ufmg.br). Acesso em: 24 de março de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **NAI: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/nai/>. Acesso em 14 fev. 2019.

VAN PETTEN, Adriana; ROCHA, Terezinha; BORGES, Adriana. Política de Cotas na Universidade Federal de Minas Gerais: uma análise do perfil dos alunos com deficiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 5, n.1, p. 127-140, jan./jun., 2018.

VIGOTSKI, Lev. Fundamentos de defectologia. In: Obras completas. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; CAIADO, Katia Regina Moreno. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Revista brasileira de educação especializada**, Marília, v. 19, n. 1, p. 61-78, mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382013000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19. fev. 2020.

## APÊNDICE 1 – Questionário - Pesquisa Trajetórias escolares de pessoas com deficiência e as políticas de educação inclusiva

Estamos desenvolvendo essa pesquisa a fim de conhecer e analisar as trajetórias escolares dos estudantes que ingressaram na Universidade Federal de Minas Gerais em 2018 através da modalidade de reserva de vagas para pessoas com deficiência, prevista pela primeira vez na instituição no Edital SISU/UFMG. O objetivo da pesquisa é identificar como foi o percurso escolar desses estudantes ao longo da educação básica, antes da chegada à UFMG, em interface com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Buscando conhecer e valorizar a riqueza contida na vida desses estudantes, que superaram diversas barreiras para chegar até o ensino superior, essa pesquisa pretende subsidiar melhorias nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, a fim de colaborar para o avanço da educação inclusiva nas escolas brasileiras.

Gostaríamos de convidá-lo a responder esse questionário, que é parte da pesquisa “Trajetórias escolares de pessoas com deficiência e as políticas de educação inclusiva 2008-2018”, que está sendo desenvolvida pela mestrandia Maria Cecília Alvim, sob a orientação da professora Adriana Borges, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG.

Você levará em torno de 15 a 20 minutos para responder as perguntas. Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Você não precisa se identificar neste questionário, pois sua resposta será computada de maneira sigilosa. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão disponíveis quando finalizada e serão divulgados exclusivamente para fins científicos. Os dados da pesquisa serão armazenados em local seguro, sob responsabilidade das pesquisadoras, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resolução 466/12.

Na intenção de reduzir os possíveis impactos dessa pesquisa e de minimizar algum desconforto que surja ao responder esse questionário, nos colocamos à disposição para a assistência e os esclarecimentos necessários através do email: mariacecilia.alvim@gmail.com e do telefone: 3409-6161. No caso de dúvidas relacionadas a questões éticas, você pode entrar em contato com a Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG, situada na Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar-sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, ou pelo telefone (31) 34094592.

Contamos com o preenchimento deste questionário assim que possível. Agradecemos imensamente a sua colaboração, que é muito importante para nós e para as pesquisas no campo das políticas públicas de educação inclusiva no país.

Você concorda em participar desta pesquisa?

SIM ( ) NÃO ( )

### Questionário

#### Dados pessoais

Idade: (lista com os anos)

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Profissão:

Condição de deficiência (definida pelo laudo entregue no processo de ingresso na UFMG):

( ) Visual ( ) Auditiva ( ) Física ( ) Intelectual ( ) Múltipla

( ) Transtorno do Espectro do Autismo

#### Dados acadêmicos (relacionados ao estudante na UFMG)

Curso:

Turno: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

Aluno FUMP/UFMG: ( ) Sim ( ) Não

**Dados familiares**

Escolaridade da mãe:

- ( ) Ensino fundamental incompleto ( ) Ensino fundamental completo  
 ( ) Ensino médio incompleto ( ) Ensino médio completo  
 ( ) Ensino superior incompleto ( ) Ensino superior completo

Escolaridade do pai:

- ( ) Ensino fundamental incompleto ( ) Ensino fundamental completo  
 ( ) Ensino médio incompleto ( ) Ensino médio completo  
 ( ) Ensino superior incompleto ( ) Ensino superior completo

Você tem irmãos?

- ( ) não ( ) sim – Quantos? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ou mais

Reside atualmente com:

- ( ) pais ( ) irmãos ( ) companheiro/a ( ) cônjuge e filhos  
 ( ) filhos ( ) outros familiares ( ) amigos ( ) sozinho

**Assistência à saúde e desenvolvimento**

Além da condição de deficiência que consta no laudo/diagnóstico, é possível que você tenha alguma outra questão de saúde que repercute de forma significativa na sua vida, como por exemplo: cardiopatia, diabetes, alguma síndrome, ou outras questões. Você possui alguma outra questão de saúde que tenha impactado a sua vida escolar?

- ( ) não ( ) sim – Qual? \_\_\_\_\_

Sabe-se que há uma série de terapias e serviços que auxiliam o desenvolvimento da pessoa com deficiência, como fisioterapia, fonoaudiologia, entre outras. Você frequentou terapias auxiliares ao longo de sua vida?

- ( ) não ( ) sim – Com qual idade? ( ) 0-7 anos ( ) 7-18 anos ( ) 0-18 anos  
 ( ) desde criança até hoje

Se sim, quais terapias frequentou na sua infância e/ou adolescência?

(Mais de uma opção pode ser marcada)

- ( ) fisioterapia ( ) fonoaudiologia ( ) terapia ocupacional  
 ( ) psicologia ( ) outras – quais? \_\_\_\_\_

Quem é a principal pessoa que te acompanhou nessas terapias na infância e adolescência?

- ( ) mãe ( ) pai ( ) irmão/irmã  
 ( ) avó/avô ( ) outro parente ( ) amigo/a

**Dados escolares:**

Com qual idade entrou na escola?

- ( ) 0-6 anos ( ) 7-10 anos ( ) 11-18 anos ( ) acima de 18 anos

A maior parte de sua vida escolar, você estudou em escola:

- ( ) pública municipal ( ) pública estadual ( ) pública federal ( ) particular

Você repetiu de ano alguma vez ao longo de sua vida escolar?

- ( ) não ( ) sim. - Quantas vezes? ( ) até 2 vezes ( ) 3 vezes ou mais  
 - Em qual ano escolar? \_\_\_\_\_

Parou de estudar em algum momento da vida escolar?

- ( ) não  
 ( ) sim. – Por qual motivo: ( ) adocimento pessoal ( ) repetência  
 ( ) dificuldades na escola ( ) dificuldades na família  
 ( ) outros – Especifique: \_\_\_\_\_ (Mais de uma opção pode ser marcada)

Em qual etapa escolar encontrou mais dificuldades para estar na escola?

- Educação infantil  
 Ensino fundamental – Anos iniciais (1º ao 4º ano)  
 Ensino fundamental – Anos finais (5º ao 8/9º ano)  
 Ensino médio (Mais de uma opção pode ser marcada)

Estudou em alguma escola especial ou instituição especializada de ensino?

- não  
 sim - Qual? \_\_\_\_\_

Por quanto tempo?  1-3 anos  4-8 anos  9 anos ou mais

Com qual idade concluiu a educação básica (1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio)?

- antes dos 16 anos  16-20 anos  21-25 anos  mais de 26 anos

Frequentou a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

- não  sim

### **Acessibilidade, Suportes e Recursos de apoio à escolarização**

**Recursos materiais:** Ao longo de sua escolarização, você teve acesso a algum suporte especializado ou recurso de apoio na escola em função da condição de deficiência? (Mais de uma opção pode ser marcada)

- Braille (máquina, livros)  
 Língua Brasileira de Sinais (Libras)  
 Computadores adaptados  
 Softwares diferenciados  
 Materiais, atividades e provas adaptadas  
 Materiais concretos (jogos, alfabeto e números móveis e outros)  
 Outros – Especifique: \_\_\_\_\_

**Recursos humanos:** Ao longo de sua escolarização, você teve apoio de alguma pessoa/profissional para realizar as atividades na escola? (Mais de uma opção pode ser marcada)

- Auxiliar de apoio/monitor/mediador  
 Professor para apoio individualizado  
 Intérprete de Libras  
 Professor(a) fluente em Libras  
 Acompanhante familiar  
 Outros – Especifique: \_\_\_\_\_

Em relação à acessibilidade física, alguma das escolas em que você estudou possuía:

- Rampas de acesso  
 Salas de aula e carteiras adaptadas  
 Banheiros acessíveis ou adaptados  
 Outros espaços adaptados – Especifique: \_\_\_\_\_

### **Educação Inclusiva**

Você já leu o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008?

- Não  Sim

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que funciona nas Salas de Recurso das escolas como serviço de apoio à escolarização das pessoas com deficiência. Você frequentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquanto estava na escola?

- não  
 sim - Por quanto tempo?  alguns meses  1 a 2 anos  3 anos ou mais

Se tiver freqüentado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Sala de Recursos do AEE funcionava:

- na sua escola  
 fora da escola e próxima de sua casa  
 fora da escola e distante de sua casa  
 não frequentei o AEE

As professoras adaptavam conteúdos, atividades e provas para atender às suas demandas específicas?

- sim  não

A escola desenvolvia planejamentos de atividades para atender às suas demandas específicas, como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)?

- sim  não

### **Ambiente escolar**

De uma maneira geral, como era a convivência com seus professores?

- positiva  difícil

De uma maneira geral, como era a convivência com seus colegas de escola?

- positiva  difícil

Se sentiu alvo de preconceito ou bullying em função da condição de deficiência durante sua vida escolar:

- não  sim

Numere de 1 a 6 as pessoas que mais colaboraram para a sua trajetória escolar:

- professores  monitores e funcionários da escola  colegas/amigos  
 mãe  pai  irmãos

### **Ensino Superior**

Tentou ingressar no ensino superior antes?

- sim - Quantas vezes?  1  2  3 ou mais  
 não

Fez cursinho pré-vestibular ou pré-Enem?

- sim  não

Como foi a escolha do curso universitário?

- interesse pessoal pela área de estudo  
 influência de pais, familiares ou amigos  
 em função do retorno financeiro da profissão no futuro  
 em função das limitações da deficiência (área mais favorável para desenvolver a profissão)  
 motivada pelo ideal de contribuir com a sociedade com a nova formação  
 outro motivo – Especifique: \_\_\_\_\_

Qual a principal motivação para buscar ingressar na UFMG em 2018?

- considero uma boa universidade para estudar  
 por ser uma universidade pública, pois não tenho condição de pagar uma faculdade  
 em função da reserva de vagas para pessoas com deficiência



**Observação ao final do questionário, a ser enviado por modo eletrônico:**

Agradecemos por sua participação ao responder este questionário. Sua contribuição será de grande valia para o andamento desta pesquisa e dos estudos sobre educação e sobre inclusão escolar.

Gostaríamos de saber se você tem interesse em participar da segunda etapa desta pesquisa, que será desenvolvida através de entrevistas conduzidas por essas pesquisadoras, e que serão realizadas em breve, a partir de orientações e esclarecimentos que serão feitos previamente.

Você se interessa em participar de uma entrevista sobre sua trajetória escolar na educação básica, antes do ingresso no ensino superior?

(  ) Sim\* (  ) Não

Se sim, gentileza preencher os campos abaixo com sua identificação pessoal:

Nome completo: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

\* Atenção: o interesse em participar não implica na participação efetiva nessa segunda etapa da pesquisa, porque há limite no número de entrevistas a serem realizadas. Caso a entrevista vá acontecer efetivamente, novo contato será feito pelas pesquisadoras. Agradecemos antecipadamente o interesse e a colaboração!

Maria Cecília Alvim – Pesquisadora - Mestrado em Educação – FaE/UFMG

Adriana Borges – Pesquisadora responsável - Professora FaE/UFMG

## APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Esse roteiro de entrevista é parte da pesquisa “Trajetórias escolares de pessoas com deficiência e as políticas de educação inclusiva 2008-2018”, que está sendo desenvolvida pela mestrandia Maria Cecília Alvim, sob a orientação da professora Adriana Borges, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. A entrevista será realizada somente após serem dadas as informações e esclarecimentos ao participante da pesquisa e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constante neste projeto.

### Questões para a entrevista

#### **História de vida: infância e deficiência**

- Conte-me um pouco de sua história antes de entrar na escola...
- Como foi sua infância? Tem lembranças desse período que gostaria de contar?
- Como é sua família? Como eles se relacionam com você, e você com eles?
- Como descobriu sua condição (a deficiência)? Com qual idade?
- Quem foram as principais pessoas que te ajudaram a se desenvolver?
- E, para você, qual é o papel da família nesse processo?
- Como você sente que os outros te veem?
- E como você se vê? O que significa para você ter uma deficiência?
- Como você se identifica ou gostaria de ser identificado? (Pergunta relacionada à condição de deficiência. Você se identifica como uma pessoa com deficiência?)

#### **Vida escolar**

- Como foi sua entrada na escola? Com qual idade?
- E como foi sua vivência escolar? Tem lembranças desse período que gostaria de contar?
- Você estudou em escola especial? Como foi sua vivência nessa escola?
- O que significou para você ter estudado nas escolas por onde passou?
- Quem foram as principais pessoas que te ajudaram a se desenvolver na escola?
- Como era a convivência com os colegas na escola?
- Conte-me como era seu relacionamento com seus professores?
- Enfrentou dificuldades no ambiente escolar? Quais?
- Você enfrentou situações de preconceito e bullying na escola?

#### **Suportes e Recursos na escola**

- Teve algum suporte especializado ou recurso de apoio na escola em função da deficiência?
- Teve auxiliar de apoio, monitor, mediador ou intérprete que acompanhava as atividades no ambiente escolar?
- Frequentou o Atendimento Educacional Especializado por algum tempo? Como foi essa experiência?
- Quer contar algo mais a respeito da sua trajetória escolar, das barreiras ou apoios que encontrou para avançar nos estudos?

#### **Educação Inclusiva**

- O que você pensa a respeito da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas brasileiras?
- Você considera que houve avanços nesse processo desde quando você começou na escola?
- Você conhece o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008? O que considera mais relevante nessa Política?
- Para você, é importante haver políticas e ações do Estado para promover a inclusão?
- Como você acha que as políticas de educação inclusiva impactaram sua vida escolar?

**Acesso ao ensino superior**

- Quando você decidiu que queria fazer uma faculdade?
- Como foi a escolha do curso?
- O que significa para você fazer um curso superior?
- Você considera que sua trajetória escolar foi bem-sucedida?
- O que significa para você ter entrado na UFMG?
- O que significou para você ter ingressado pela modalidade de reserva de vagas para pessoa com deficiência na UFMG?

### APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

#### **Pesquisa: Trajetórias escolares de pessoas com deficiência e as políticas de educação inclusiva**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa “Trajetórias escolares de pessoas com deficiência e as políticas de educação inclusiva 2008-2018”, que está sendo desenvolvida pela mestranda Maria Cecília Alvim, sob a orientação da professora Adriana Borges, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com as pesquisadoras.

**Proposta e Objetivos:** Essa pesquisa será realizada com os estudantes com deficiência que ingressaram na Universidade Federal de Minas Gerais em 2018 através da política de reserva de vagas, prevista pela primeira vez na instituição no Edital SISU/UFMG 2018. Nesta pesquisa, pretendemos conhecer e analisar as trajetórias escolares desses estudantes ao longo da educação básica, antes da chegada à UFMG, em interface com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O marco temporal a ser analisado compreende o período de 2008 a 2018, que corresponde a uma década de avanços e desafios no campo da inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil.

**Benefícios:** Buscando conhecer e valorizar a riqueza contida na vida desses estudantes que superaram diversas barreiras para chegar até o ensino superior, essa pesquisa pretende subsidiar melhorias nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, a fim de colaborar para o avanço da inclusão nas escolas brasileiras. Além disso, os possíveis benefícios diretos aos participantes da pesquisa passam pela possibilidade de que eles reflitam sobre suas histórias pessoais e, desta forma, ampliem a consciência sobre suas trajetórias escolares, passando a reconhecê-las mais positivamente do que antes. Assim também possam identificar melhor as políticas educacionais e os direitos previstos nas legislações, que lhes são pertinentes, contribuindo para seu processo de formação humana e cidadã.

**Metodologia:** Para esta pesquisa, serão adotados os procedimentos de questionário e entrevista. O questionário será auto-aplicável através de envio eletrônico. As entrevistas serão registradas em áudio, em vídeo e em fotografias, com a finalidade do registro para a pesquisa em questão. As entrevistas serão gravadas em locais e horários a serem definidos previamente e em comum acordo.

**Possíveis riscos:** Na intenção de reduzir os possíveis impactos dessa pesquisa e de minimizar algum desconforto que surja, nos colocamos à disposição para a assistência e os esclarecimentos necessários através do email: mariacecilia.alvim@gmail.com

**Participação:** A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer remuneração. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

**Liberdade de recusa e de desistência:** Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento de guarda e utilização do material armazenado, valendo a desistência a partir da data de formalização desta.

**Sigilo e privacidade:** Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Os dados e resultados da pesquisa poderão ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, porém seu nome não será citado. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

**Coleta e Armazenamento:** Pedimos a sua autorização para a coleta, a utilização e o armazenamento de dados e informações oriundos dessa pesquisa. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda. A utilização desse material está vinculada somente a esta pesquisa. Os dados, conteúdos e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na Faculdade de Educação da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável na Faculdade de Educação da UFMG, e a outra será fornecida a você.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “**Trajetórias escolares de pessoas com deficiência: impactos das políticas de educação inclusiva**”, de maneira clara e detalhada. Permito que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

(Assinatura do participante)

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras:

**Nome completo da Pesquisadora Responsável: Adriana Araújo Pereira Borges**

Endereço: Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais – Campus Pampulha / Belo Horizonte – MG - Telefone: (31) 3409-6161 - E-mail: [adriana.borges@terra.com.br](mailto:adriana.borges@terra.com.br)

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

(Assinatura da pesquisadora responsável)

**Nome completo da Pesquisadora: Maria Cecília Alvim Guimarães**

Endereço: Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais – Campus Pampulha / Belo Horizonte – MG - Telefone: (31) 3409-6161 - E-mail: [mariacecilia.alvim@gmail.com](mailto:mariacecilia.alvim@gmail.com)

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

(Assinatura da pesquisadora)

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**COEP-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](mailto:coep@prpq.ufmg.br) - Tel: 3409- 4592