



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

HIGOR LUIZ MIGUEL

**NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

ITATIBA

2026

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

HIGOR LUIZ MIGUEL

**NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Campus Itatiba, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação
Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas

Profa. Orientadora: Dra. Adair Mendes Nacarato

Itatiba

2026

378 Miguel, Higor Luiz.
M577n Narrativas e trajetórias de estudantes com deficiência no ensino superior / Higor Luiz Miguel. – Itatiba, 2026.
143 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Adair Mendes Nacarato

1. Acesso e permanência no Ensino Superior. 2. deficiência. 3. Trajetórias de formação. I. Nacarato, Adair Mendes. II. Título.

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Higor Luiz Miguel, defendeu a dissertação “NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR”, aprovado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 25 de fevereiro de 2026, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Examinadora

Profa. Dra. Rosana Glat
Examinadora

*O mundo girou muito
Mas o homem mudou pouco.
Porém, repetir uma história
É a nossa profissão e nossa forma de luta
Assim, vamos contar de novo
De maneira bem clara
E eis nossa razão:
Ainda não acreditamos que no final
O bem sempre triunfa.
Mas já começamos a crer, emocionados,
Que, no fim, o mal nem sempre vence.
O mais difícil da luta
É descobrir o lado em que lutar*

(Millôr Fernandes)

Agradecimentos

A palavra “agradecer” traz uma grande reflexão, afinal, ela me fez lembrar toda a minha trajetória, desde que me entendo como pessoa até o presente momento. Após uma longa reflexão, cheguei à seguinte conclusão: a pessoa que me tornei hoje é composta por várias pessoas que estiveram comigo ao longo da minha trajetória.

Portanto, não poderia deixar de agradecer:

À força suprema a que chamamos de Deus.

Aos meus pais – Nair e José – pela dádiva da vida, pelos cuidados e exemplos e por sempre me apoiarem em meus estudos.

A todos os professores que passaram pela minha formação, pois sei que em mim existe um pouquinho de cada um deles.

À Universidade São Francisco pela bolsa de estudos integral.

A toda a equipe Naepe, em especial: Professora Dra. Ester Cecília Fernandes Baptistella, que me abriu as portas para a oportunidade de trabalhar com a deficiência; Professora Dra. Cássia Aparecida Bighetti, que sempre me incentivou nos estudos e me ensinou que lutar pelo que é certo sempre será o melhor caminho; e Professora Andréa Marcellino Pires, por todos os anos de ensinamentos.

Ao grupo de estudos Hifopem, por contribuir para meus conhecimentos a partir dos estudos, das discussões e dos aprendizados.

E, com todas as letras, à minha orientadora, Professora Dra. Adair Mendes Nacarato, por ser uma pessoa e profissional exímia. Não tenho palavras para externar minha admiração e gratidão.

Por fim, não poderia deixar de agradecer à banca – Professora Dra. Ana Paula de Freitas e Professora Dra. Rosana Glat – pelas contribuições e pelos apontamentos. Sinto-me honrado por ser avaliado por profissionais tão importantes como vocês.

MIGUEL, Higor Luiz. **Narrativas e trajetórias de estudantes com deficiência no Ensino Superior**. 2026. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2026.

RESUMO

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, e tem como foco as trajetórias de estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior. A pesquisa parte da seguinte questão norteadora: quais as condições escolares, econômicas e sociais que possibilitam que estudantes com deficiência cheguem ao Ensino Superior? O objetivo geral é identificar, nas trajetórias de estudantes com deficiência no Ensino Superior, a partir das narrativas de vida, as marcas, as dificuldades e os apoios recebidos, e os objetivos específicos são: 1) identificar, nas trajetórias narradas por esses estudantes, as marcas da escolarização que os fizeram chegar ao Ensino Superior; 2) identificar e analisar as motivações desse público para a busca pelo Ensino Superior; 3) identificar as condições de permanência desses estudantes na universidade. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo interpretativo, e contou com a entrevista narrativa como instrumento de produção de dados. Ancora-se na perspectiva histórico-cultural e nos estudos narrativo-biográficos. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas narrativas de cinco estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior de uma universidade comunitária no interior paulista; os estudantes foram selecionados a partir de suas idades, cursos e momentos acadêmicos distintos. As entrevistas foram audiogravadas, transcritas e devolvidas aos entrevistados, que retornaram com o aceite. As análises foram realizadas a partir de três eixos: 1) a escolarização como processo histórico e social; 2) quando a universidade se torna possível: narrativas de ingresso; 3) entre políticas e práticas: a permanência de estudantes com deficiência na universidade. As narrativas explicitaram não apenas marcas de escolarização, de *bullying*, de desafios e superações, mas também de apoio, que fizeram esses estudantes buscar o Ensino Superior; para alguns deles, as experiências vividas, as tensões e os dramas explicitaram momentos de *perejivanie*, impulsionando o desenvolvimento. A escolha do curso e do futuro profissional foi uma decisão tranquila para três deles, enquanto para outros dois o processo foi mais difícil, exigiu apoio e conscientização das possibilidades. Os participantes estão realizados nos cursos escolhidos e recebem apoio para sua permanência dentro de suas necessidades, o que faz com que se sintam pertencentes ao mundo acadêmico. O meio, na perspectiva histórico-cultural, foi determinante na constituição desses estudantes.

Palavras-chave: acesso e permanência no Ensino Superior; deficiência; trajetórias de formação.

MIGUEL, Higor Luiz. **Narrativas e trajetórias dos estudantes com deficiência no Ensino Superior**. 2026. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2026.

ABSTRACT

This study is part of the research line “Teacher Education, Teaching Practice, and Educational Practices” within the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at São Francisco University, and focuses on the educational trajectories of students with disabilities enrolled in higher education. The research is guided by the following question: What are the academic, economic, and social conditions that enable students with disabilities to reach higher education? The general objective is to identify, in the trajectories of students with disabilities in higher education—based on their life narratives—the defining moments, difficulties, and support received; and the specific objectives are: 1) to identify, in the trajectories narrated by these students, the defining moments of their schooling that enabled them to reach higher education; 2) to identify and analyze this group’s motivations for pursuing higher education; 3) to identify the conditions for these students’ retention at the university. The research employs a qualitative, interpretive approach and utilized narrative interviews as a data collection tool. It is grounded in the historical-cultural perspective and narrative-biographical studies. The data were collected through narrative interviews with five students with disabilities enrolled in higher education at a community college in the interior of São Paulo; the students were selected based on their ages, academic programs, and distinct academic stages. The interviews were audio-recorded, transcribed, and returned to the interviewees, who gave their consent. The analyses were conducted along three axes: 1) schooling as a historical and social process; 2) when university becomes possible: narratives of admission; 3) between policies and practices: the retention of students with disabilities in university. The narratives revealed not only traces of schooling, bullying, challenges, and triumphs, but also of support, which motivated these students to pursue higher education; for some of them, their lived experiences, tensions, and dramas highlighted moments of resilience, driving their development. The choice of program and future career was a smooth decision for three of them, while for the other two the process was more difficult, requiring support and awareness of the possibilities. The participants are fulfilled in their chosen programs and receive support for their retention according to their needs, which makes them feel they belong to the academic world. The environment, from a historical-cultural perspective, was decisive in shaping these students.

Keywords: access to and retention in higher education; disability; educational trajectories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxo do processo constitutivo do estado do conhecimento

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Resultados das buscas no portal BDTD utilizando descritores
- Quadro 2 – Resultados das buscas no portal CAPES utilizando descritores
- Quadro 3 – Bibliografia anotada a partir dos anos de publicação
- Quadro 4 – Pesquisas que mais se aproximam da minha
- Quadro 5 – Sujeitos da pesquisa
- Quadro 6 – Resumo da realização das entrevistas narrativas
- Quadro 7 – Recursos de acessibilidade utilizados

LISTA DE SIGLAS

- AACD – Assistência à Criança Deficiente
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- Apae – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
- Apami – Associação dos Patrulheiros Mirins de Itatiba
- AVC – Acidente Vascular Cerebral
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertações
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
- CDC – Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança
- Cenesp – Centro Nacional de Educação Especial
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- Cras – Centro de Referência de Assistência Social
- DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- EaD – Educação a Distância
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- Educafro – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
- EEPEI – Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- Enceja – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAAT – Faculdades Atibaia
- Hifopem – Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- IES – Instituição de Ensino Superior
- Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Naepe – Núcleo de Atenção Educacional e Psicológica para Estudantes
- NAP – Núcleo de Apoio Psicopedagógico
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCD – Pessoa com Deficiência
- PIA – Projeto Inclusão em Ação

Pnaes – Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
Pneei – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
Propae – Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais
Prouni – Programa Universidade para Todos
RNEEI – Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO – Scientific Electronic Library Online
Sesi – Serviço Social da Indústria
SUS – Sistema Único de Saúde
TAB – Transtorno Afetivo Bipolar
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UEA – Universidade Estadual do Amazonas
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo
USF – Universidade São Francisco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
UMA NARRATIVA INACABADA – A NARRATIVA DE SI	18
Nas voltas da vida	18
Era uma vez...	18
O processo de escolarização	20
Da escola para a vida adulta	25
O ingresso no Ensino Superior	27
Próximas páginas do livro da minha vida	29
MARCOS LEGAIS (NACIONAIS E INTERNACIONAIS) SOBRE A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	31
A criação dos Institutos no Brasil Imperial	31
As guerras mundiais e o modelo assistencialista	32
Declaração Universal dos Direitos Humanos	32
Décadas de 1950 e 1960 – Deficiência como modelo médico	34
Década de 1970 – A visibilidade da pessoa com deficiência	35
Década de 1980 – A década da pessoa com deficiência	37
Década de 1990 – Ampliação de leis e direitos	39
Década de 2000 – Novos desafios	42
2025 – A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva	45
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	48
O ponto de partida	48
Passo 1 – Fontes de produção científica	49
Passo 2 – Descritores de busca	49
Passo 3 – Organização do <i>corpus</i>	53
Aproximações e distanciamentos das investigações em relação à minha pesquisa	70
A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E A PESQUISA BIOGRÁFICO-NARRATIVA: UM MODO DE COMPREENDER AS TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	73
O desenvolvimento humano e a deficiência	73
O meio como um fator essencial para o desenvolvimento humano	75
O drama e a vivência (<i>perejivanie</i>) como forma de transformação	77
Interfaces da perspectiva histórico-cultural com a pesquisa biográfico-narrativa	80
O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	81
Marco inicial – A escolha do método	81

Entrevista narrativa como meio de produção de dados	82
Os sujeitos da pesquisa	83
A realização das entrevistas	86
CAMINHOS ANALÍTICOS ORIENTADOS POR EIXOS DE ANÁLISE	90
A escolarização como um processo histórico e social	90
<i>“Lá eles me viam como a Esperança”</i>	90
<i>“Chegou um ponto que estava tão difícil que eu desisti de estudar”</i>	94
<i>“Meus professores estiveram sempre comigo, meus colegas estiveram comigo”</i>	97
<i>“Eu não tinha quem me defendesse”</i>	99
<i>“A doença já havia me tirado muita coisa”</i>	102
<i>Histórias de escolarização que se entrecruzam</i>	104
Quando a universidade se torna possível: narrativas de ingresso	106
<i>“Eu vou me matricular em Psicologia, mas eu não faço vestibular”</i>	106
<i>“Eu enfrentei as minhas dificuldades”</i>	110
<i>“Então eu vou pra Fisioterapia”</i>	112
<i>“Eu preciso fazer serviço social porque eu quero entender dos meus direitos”</i>	114
<i>“A minha mãe é médica, então eu sempre admirei o trabalho dela”</i>	116
<i>Diferentes trajetórias, mas com destinos iguais</i>	118
Entre políticas e práticas: a permanência dos estudantes com deficiência na universidade	120
<i>“Me deram todo amor que eu fiquei procurando durante o período escolar”</i>	120
<i>“No meu Ensino Superior foi o primeiro vislumbre que eu tive de apoio com relação às dificuldades”</i>	122
<i>“Sempre tive o auxílio da Lari, dos professores, dos meus colegas”</i>	124
<i>“Eu me sinto querida, eu me sinto abraçada pela família da universidade”</i>	126
<i>“O ser humano só passa a dar valor na sua vida quando perde”</i>	128
<i>Entre histórias e apoios – Pontos que convergem e divergem a partir das narrativas</i>	130
ENTRE HISTÓRIAS, ENCONTROS E APRENDIZAGENS: CONSIDERAÇÕES	133
FINAIS DA PESQUISA	
REFERÊNCIAS	136

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a pessoa com deficiência fez parte de um grupo marcado pela exclusão e pela discriminação, ou seja, não era considerada apta a participar ativamente de uma vida social plena como as demais pessoas consideradas como *normais*. Nesse sentido, Glat (2006, p. 23) ressalva que

[...] os indivíduos desviantes, que por alguma razão, não conseguem se adaptar às normas ou valores da cultura vigente em sua comunidade – que não sobrevivem, portanto, à “seleção social” – são considerados (anormais), e, conseqüentemente, isolados e marginalizados.

As pessoas com deficiência fazem parte de um grupo de pessoas excluídas e marginalizadas que, historicamente, lutaram para ter seus direitos positivados. Mas não basta apenas que o direito esteja escrito, é necessária uma mudança sistêmica e cultural para que exista, de fato, uma sociedade inclusiva.

Com o advento do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), buscou-se ampliar o olhar a respeito da inclusão das pessoas com deficiência nas diversas áreas sociais, entre elas, a educação. Nesse sentido, as instituições públicas e privadas iniciaram um processo de reforma sistêmica, a fim de cumprir a legislação vigente e acolher esses estudantes em suas diversas necessidades.

Conforme estabelece o art. 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015),

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

É notável o modo como a legislação amplia o olhar sobre educação para a pessoa com deficiência, não se pautando apenas no acesso, mas também em um processo inclusivo global que visa ao desenvolvimento integral.

Após o marco legal mencionado, percebeu-se um aumento significativo de pessoas com deficiência buscando ingresso no Ensino Superior, modalidade de ensino historicamente marcada por desigualdades. Nesse sentido, as universidades tiveram que se adequar à nova realidade e reformular toda a sua estrutura física e pedagógica, a fim de atender a esse público de maneira equitativa e inclusiva.

Esse contexto mobilizou-me para desenvolver a presente pesquisa, que busca conhecer, a partir das narrativas de vida, o perfil do estudante universitário com deficiência bem como as marcas, as dificuldades e os apoios em suas trajetórias até a universidade. A pesquisa parte da seguinte questão norteadora: quais as condições escolares, econômicas e sociais que possibilitam que estudantes com deficiência cheguem ao Ensino Superior? O objetivo geral é identificar, nas trajetórias de estudantes com deficiência no Ensino Superior, a partir das narrativas de vida, as marcas, as dificuldades e os apoios recebidos. Os objetivos específicos são: 1) identificar, nas trajetórias narradas por esses estudantes, as marcas da escolarização que os fizeram chegar ao Ensino Superior; 2) identificar e analisar as motivações desse público para a busca pelo Ensino Superior; 3) identificar as condições de permanência desses estudantes na universidade. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo interpretativo, e contou com a entrevista narrativa como instrumento de produção de dados.

A escolha do tema se deu, sobretudo, pela minha própria vivência como colaborador de uma instituição de Ensino Superior, onde desenvolvo meu trabalho em um núcleo de atenção ao estudante que, entre outras coisas, atua diretamente com as questões da deficiência e da inclusão na universidade. Em meio a legislações, garantias de direito e diversas demandas específicas, deparei-me com pessoas que carregam histórias, marcas, vivências e experiências pessoais – que, por vezes, foram silenciadas.

Nesse sentido, tornei-me inquieto e instigado e recordei-me da contribuição de Benjamin (1987, p. 114), na obra “Experiência e pobreza”:

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?

E assim surgiu a motivação para pesquisar o presente tema. Considero a pessoa com deficiência como indivíduo em constante desenvolvimento; compreendo sua

condição a partir de um modelo social e não médico, como outrora; e, sobretudo, entendo que suas experiências são de grande valia para as mudanças culturais no olhar para a deficiência.

A pesquisa está organizada em sete capítulos. No Capítulo 1 – “Uma narrativa inacabada – A narrativa de si” – apresento o meu memorial de formação, destacando o modo como me constituí na pessoa e no profissional que sou hoje.

No Capítulo 2 – “Marcos legais (internacionais e nacionais) sobre a educação da pessoa com deficiência” –, realizei uma organização cronológica dos principais tratados e legislações que tratam da questão educacional da pessoa com deficiência, iniciando ainda no Império e chegando ao final do ano de 2025.

O Capítulo 3 – “Levantamento bibliográfico” – apresenta o modo como foi iniciada a pesquisa em termos metodológicos. Como ponto de partida, pauto-me nos estudos de Morosini, Nascimento e Nez (2021), Morosini e Fernandes (2014) e Morosini (2015), que apresentam passos para o levantamento bibliográfico.

No Capítulo 4 – “A perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a pesquisa biográfico-narrativa – Um modo de compreender as trajetórias dos estudantes com deficiência no Ensino Superior” – será abordado o referencial teórico escolhido para os modos de produção e de análise dos dados da pesquisa, que se ancora teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural e nos estudos (auto)biográficos.

No Capítulo 5 – “O percurso metodológico da pesquisa” – apresento os caminhos metodológicos utilizados para a produção dos dados de pesquisa bem como o processo analítico.

O Capítulo 6 – “Caminhos analíticos orientados por eixos de análise” – apresenta excertos das narrativas dos cinco participantes para cada um dos três eixos de análise, entrecruzando os depoimentos com a perspectiva teórica adotada na pesquisa.

Por fim, encerro a pesquisa com o capítulo “Entre históricas, encontros e aprendizagens: considerações finais da pesquisa”, em que retomo os questionamentos iniciais da pesquisa, reforçando que foram respondidos a partir das análises.

No próximo capítulo apresento o meu memorial de formação.

UMA NARRATIVA INACABADA: A NARRATIVA DE SI

Nas voltas da vida

Neste capítulo, apresento um pouco da minha trajetória pessoal e profissional, buscando nas lembranças mais profundas as passagens e memórias que me fazem compreender um pouco do indivíduo em que me constituí até o presente momento e o que espero para o futuro.

Olhar para si e reconstruir sua trajetória é uma tarefa complexa, mas que traz emoções esquecidas, situações marcantes e sentimentos que fazem voltar no tempo e entender muita coisa até então não compreendida. Toda essa *estrada* já foi percorrida; e hoje, olhando para trás, vejo que ainda falta muito pela frente – tenho como ponto de partida o hoje, afinal, todos os dias temos a oportunidade de recomeçar.

Era uma vez...

*Eu daria tudo que eu tivesse
Pra voltar aos dias de criança
Eu não sei pra quê que a gente cresce
Se não sai da gente essa lembrança*¹

(Ataulfo Alves).

A canção “Meus tempos de criança” do cantor Ataulfo Alves foi a primeira melodia que me veio à cabeça no início deste escrito. Apesar de não ser nascido na época de seu lançamento, fica evidente, em sua letra e interpretação, algo de que compartilho: a saudade da infância e as reminiscências de minha história.

Eu me chamo Higor Luiz Miguel, nasci na manhã de um domingo frio no dia 27 de maio de 1990, na cidade de Itatiba, SP. Sou filho caçula de José Luis Miguel e Nair Honório da Silva, ambos de famílias simples e com raízes na zona rural, mais precisamente no bairro Tapera Grande, onde também nasci e vivi até os meus 5 anos de idade.

Nascer no ano de 1990 não deve ter sido uma tarefa fácil, afinal, o País passava pela efervescência política e econômica. Cinco anos antes, em 1985, a nação brasileira tinha saído de um regime militar e elegeu um presidente: Tancredo Neves, que não chegou

¹ Trecho da música “Meus tempos de criança”, lançada em 1956, pelo cantor Ataulfo Alves.

a assumir a presidência, pois faleceu dias antes da posse, deixando o cargo para seu vice José Sarney. Foram anos de inflação, planos econômicos catastróficos, congelamento de preços e instabilidade.

Até que, em 1989, os brasileiros foram às urnas para eleger um novo presidente. A disputa era entre Fernando Collor de Mello e Luis Inácio da Silva, mais conhecido como “Lula” (até então não havia incorporado a expressão em seu registro). No entanto, quem venceu foi Collor, que prometia revolucionar as estruturas nacionais, mas que no final das contas sofreu processo de *impeachment*, deixando novamente os brasileiros sem esperanças na política. E, no meio de todo esse turbilhão, eis que eu nasci.

Meus pais tiveram poucas oportunidades de estudar. Minha mãe concluiu apenas o 4.º ano do antigo primário, pois, segundo meu avô, “mulher não precisa estudar, basta saber ler e escrever” – assim, ela foi encaminhada para o trabalho de babá e empregada doméstica aos 10 anos de idade. Já o meu pai cursou até o 5.º ano – não chegou a concluir os estudos por não gostar de estudar – e auxiliava meus avós nos serviços menores da fazenda em que moravam.

As primeiras recordações que me vêm à mente são de quando eu tinha 3 anos de idade, brincando no casarão antigo em que morávamos, ainda no bairro Tapera Grande. Esse casarão sempre me intrigou pela sua construção, pelo chão de cimento vermelho – ou “vermelhão”, como dizem. Lembro-me de que, todos os dias, acordava muito cedo e em meu berço ficava olhando para o telhado antigo com as grandes telhas de barro (afinal, não existia forração), esperando minha mãe se levantar.

Como esquecer de minha mãe fazendo seus afazeres domésticos, principalmente utilizando a extinta enceradeira pela casa, deixando o chão com um brilho sem igual; e escutando seu pequeno rádio – que ficava sintonizado na Rádio Globo e na Rádio Capital, especificamente nos programas da Sônia Abrão, Gil Gomes, Eli Corrêa e Paulo Barbosa – enquanto passava roupa.

Falando em minha mãe, hoje ousou afirmar que ela foi a primeira narradora que conheci. Desde quando eu era pequeno ela contava histórias de sua vida, infância e juventude e a história de muitas pessoas e locais marcantes da cidade para ela. Portanto, o gosto pela escuta e pelas narrativas de vida surgiu desde a infância, e hoje eu compreendo o motivo: a influência da minha mãe.

O processo de escolarização

O ano de 1994 foi marcante para o Brasil, afinal, após vários desastres políticos e econômicos, o presidente Itamar Franco implementou um plano econômico para salvar o País da inflação: o Plano Real, que trouxe com ele uma nova moeda – o real.

Ao utilizarmos o ônibus do bairro até a cidade minha mãe pagava o cobrador com uma nota de 10.000 cruzeiros, o que me causava medo, pois, além do rosto de Vital Brazil, a nota trazia também a estampa de cobras, fazendo alusão ao grande trabalho do médico em prol da criação do soro antiofídico. Recordo-me também de toda a confusão instaurada nos brasileiros, que não sabiam o quanto as cédulas valiam e o modo como utilizá-las.

Em minha vida, o ano de 1994 também foi muito marcante, pois foi nele que tive meu primeiro contato com a escola. Meu irmão havia ingressado na Educação Infantil, na Emei Pixoxó, escola localizada no bairro, e no primeiro dia fez um verdadeiro escândalo, dizendo que só ficaria se eu ficasse também. Depois de muito negociar com a professora e com a diretora, foi autorizada minha permanência até que ele se sentisse mais confiante. Conclusão: todos os dias tinha choro e eu acabava ficando na sala com ele. Essa *novela* se estendeu até o término do ano, ou seja, eu frequentei a escola e participava de tudo o que lá acontecia, porém não era matriculado e não estava na idade para isso.

Desse período, muitas são as lembranças, entre elas, o cheiro da merenda; as brincadeiras de roda na área externa da escola; a sala de aula ampla; o cheiro dos brinquedos de madeira e da estrada de terra pela qual andávamos todos os dias para chegar até a fazenda em que morávamos – enfim, recordações marcantes.

Já no ano de 1995, mudamo-nos para o bairro San Francisco, no qual resido até hoje. Essa mudança foi muito assustadora, afinal, sempre ouvíamos maus comentários a respeito do bairro e eu morria de medo de que algo acontecesse, além de ser uma realidade totalmente diferente da zona rural, com todos os perigos e restrições que uma zona urbana traz.

Nesse ano, quando eu já estava finalmente na idade correta para frequentar a Educação Infantil, minha mãe me matriculou na escola do bairro: a Emei Pintassilgo. Era uma escola pequena, contando apenas com três ou quatro salas de aula, mas o que realmente encantava era o parque de areia, com escorregador, gira-gira e balanço, local de muitas *aventuras* infantis e que foi palco de muitos hematomas e momentos inesquecíveis.

Minha professora se chamava Rose Magoga. Lembro-me de que era uma moça muito bonita, de cabelos escuros e que estava sempre bem-vestida. Era atenciosa, ensinava-nos tudo com muita paciência e dedicação.

Nesse período, levávamos lanche de casa nas lancheiras. A minha era verde, em forma de maleta, e vinha acompanhada de uma minigarrafa térmica, que sempre ia com suco ou leite com chocolate. Tal prática era constrangedora, pois algumas crianças sequer levavam lancheira, o que gerava a famosa *vontade*, rapidamente solucionada pelas professoras com o compartilhamento do lanche, em uma espécie de piquenique, em que todos compartilhavam um pouco do que levavam.

Já no ano de 1996, continuei a estudar na Emei Pintassilgo, dessa vez com uma nova professora – Fernanda Carminatti. Assim como a “prô Rose”, ela também era muito especial para mim, apesar de ser um pouco mais brava. Sempre fui detalhista e observador e, quando me lembro dela, me vêm à mente seus cabelos loiros, suas calças *jeans* de cintura alta e seu tênis branco – ou *keds* –, que eram moda na época.

Minha vida nesse ano se resumia em ir à escola, voltar para casa, brincar e assistir televisão. Meus programas preferidos eram o Rá-Tim-Bum, o Castelo Rá-Tim-Bum e o Mundo da Lua, todos da TV Cultura; e os desenhos que passavam na Sessão Desenhos no SBT, com apresentação da Vovó Mafalda.

Fato importante foi que, em 1996, a *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (Brasil, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) –, fora aprovada, estabelecendo a idade correta para os níveis de ensino. Lembro-me de reuniões na escola nas quais a diretora explicava aos pais o novo documento – algumas crianças tiveram que refazer o *prezinho* por não terem idade adequada para ingressar no 1.º ano do Ensino Fundamental.

No ano de 1997, uma nova etapa se iniciou: fui para a 1.ª série na extinta Emef Prof.ª Albertina Marques. Era um misto de alegria e medo, afinal, tudo seria diferente, a começar pelo prédio, que para ajudar ficava ao lado da Emei Pintassilgo, o que gerava uma saudade e ainda um sentimento de pertencimento àquele mundo da Educação Infantil.

Nessa escola, a Emef Prof.ª Albertina Marques, tenho as primeiras lembranças de uma direção rígida, com a utilização de gritos e castigos diversos, o que gerava em mim muito medo. Em contrapartida, estava minha professora, Gisele: uma moça nova, bem magra, de cabelos longos sempre presos. Todas as tardes eu esperava por ela no estacionamento da escola para recebê-la com um abraço e carregar seu material.

Várias são as recordações, entre elas: a oração do Pai Nosso todos os dias ao chegar na sala, a professora desenhando as folhas de caderno na lousa para que escrevêssemos nas linhas corretas, os filmes assistidos ainda em VHS na antiga televisão da escola, as apresentações do Dia do Índio acompanhadas pela música da Xuxa.

Nesse sentido, reflito sobre a recorrência das músicas e das apresentações e a utilização desses recursos na educação; e sobre as marcas que deixam nas crianças. Para Bueno (2012, p. 49) “a música é muito importante para a assimilação de diversos conteúdos na rotina dos alunos, pois transporta para o universo dos mesmos, de forma lúdica, os conceitos científicos de diversos materiais”.

Em minha vida familiar, algo que marcou foi a morte da minha avó materna, ocorrida no ano de 1997. Acredito ter sido a primeira vez que me deparei com a questão “morte”, afinal, nunca havia passado por uma situação como essa em minha família ou que envolvesse pessoas próximas. Arrisco-me até mesmo a dizer que foi a primeira vez que estive em um funeral. Apesar de não entender direito a gravidade da situação, uma coisa era certa: a tristeza de não ter mais a companhia de alguém especial.

Sempre tive o apoio dos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e, além de participarem ativamente na escola, frequentando reuniões, apresentações e eventos, sempre fizeram de tudo para comprar os materiais e os uniformes.

Enfim alfabetizado, no ano de 1998, fui para o 2.º ano, com a Professora Milena Bazetto, outra professora importante em minha trajetória, de quem me recordo com riqueza de detalhes: amável, atenciosa, cabelos loiros, sempre de saias longas e sapatos de saltos altos, usando seu perfume preferido: “Lou-Lou” – fato conhecido por mim por meio de uma pesquisa que realizei com ela para um dever de casa.

Conforme já mencionei, o bairro San Francisco sempre foi visto com maus olhos, e a cada ano que passava esse *karma* só aumentava, para desespero da minha mãe, que nos acompanhava nas entradas e saídas da escola e não nos deixava brincar na calçada – trancava o portão e escondia as chaves. Ocorre que, na referida escola, era habitual o roubo de materiais escolares. Todo dia sumia algum item do estojo, fosse meu ou do meu irmão, que cursava um ano letivo à frente do meu. Isso para minha mãe era inadmissível, e ela recorria sempre à direção, cobrando providências.

O ápice dessa situação se deu quando um aluno ameaçou meu irmão com um estilete, fato que fez com que minha mãe buscasse outra escola para nos matricular – e não se importava em arcar com as despesas de transporte, desde que ficássemos longe

dali. Então, em meados de 1998, fomos para a também extinta Emef Prof.^a Aracy de Moura Joly, situada na Vila Santa Terezinha, região central da cidade de Itatiba.

Como senti essa mudança! Afinal, eu tinha nova escola, novos professores e nova rotina. Minha nova professora era uma senhora com mais idade, chamada Raquel. Uma figura temida: brava, sistemática e que sempre utilizava alguns métodos antiquados para manter a ordem, como puxões de orelha, beliscos e o castigo de deixar o aluno atrás da porta da sala de rosto virado para a parede.

Quando me deparei com tudo aquilo, aliado à lição de casa que nada mais era do que escrever a tabuada do 2 ao 10 duas vezes no caderno, não tive outra reação senão chorar, afinal, imaginei-me sendo castigado pela professora *sargentão* – além de não saber o que era uma tabuada.

Falando em Matemática, essa sempre foi a disciplina mais temida por mim; desde a educação básica tive dificuldades com os números e suas variadas aplicações. Hoje como pedagogo, refaço algumas reflexões em relação ao ensino de matemática e afirmo que não tive uma aprendizagem significativa, apenas a clássica prática de lista de exercícios e memorização. Nesse sentido, reitero que compactuo com a ideia de Freire (1980, p. 52):

O que se pretende é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. Se 4×4 são 16 [...] não há de ser por isto que o educando deve simplesmente memorizar que são 16. [...] 4×4 , sem uma relação com a realidade no aprendizado, sobretudo de uma criança seria uma falsa abstração. Uma coisa é 4×4 na tabuada que deve ser memorizada, outra coisa é 4×4 traduzidos na experiência concreta: fazer quatro tijolos quatro vezes. Em lugar de memorização mecânica de 4×4 impõe-se descobrir sua relação com um fazer humano.

Aos poucos, a Professora Raquel foi me ensinando muita coisa e o medo foi dando lugar à admiração, pois, diferentemente dos outros, eu não recebia os castigos, era sempre solicitado para auxiliá-la nas mais diversas tarefas, como pendurar as folhas recém-impressas no mimeógrafo, varrer a sala de aula, apagar a lousa e bater o apagador no quintal da escola, entre outras.

No ano de 1999, fui para o 3.º ano, na mesma escola, na qual já estava bem adaptado e com novos amigos. Minha nova professora se chamava Rosely, mestiça a oriental, figura amável, carinhosa, bem diferente da professora anterior. Como fui feliz nesse ano! Aprendi muito com essa professora; brinquei; corri no pequeno pátio da escola;

descei o gramado íngreme sentado no papelão; comi ameixa amarela do pé que tinha nos fundos da escola; escutei o sinal que, na verdade, era uma sirene – bem escandalosa, diga-se de passagem –; escapei da temida inspetora de alunos, Dona Inês. Enfim, fui criança.

No final desse ano, outro golpe: meu irmão terminara de cursar o 4.º ano e a escola possuía apenas o Ensino Fundamental I. Sendo assim, minha mãe novamente precisou procurar outra escola, o que me fez chorar muito – eu ainda poderia permanecer no “Aracy” por mais um ano e cursar o 4.º ano, porém ficaria inviável para meus pais mantermos em escolas distintas, não restando alternativa senão mudar.

Para alegria de minha mãe, estava para inaugurar uma nova escola no bairro San Francisco, a Emef Prof.^a Rosa Scavone, próxima de casa. E foi assim que, no ano 2000, meu irmão e eu voltamos a estudar no bairro, dessa vez em uma escola nova, construída para extinguir a Emef Prof.^a Albertina Marques, e o prédio daria lugar à Emei Pintassilgo, por contar com espaço maior, de forma que conseguiria atender à grande demanda populacional do bairro, que crescera assustadoramente.

Minha nova professora se chamava Elza, uma mulher séria, brava, mas com uma enorme sabedoria e dedicação ao seu trabalho. Assim como anteriormente, eu também era seu ajudante, colaborava nas mais diversas tarefas solicitadas. Acredito que a única coisa de que não gostava era quando nos dava como dever de casa a escrita de numerais no caderno, seja do zero ao 100 ou então do zero ao mil – é isso mesmo: mil!

A prática de repetição de atividades, continhas e numerais era – e ainda é – uma prática muito utilizada pelos professores dos anos iniciais. Para Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 34) “a aprendizagem da Matemática não ocorre por repetições e mecanizações, mas se trata de uma prática social que requer envolvimento do aluno em atividades significativas”, o que não ocorria no meu processo de aprendizagem matemática e reforçava ainda mais minha indisposição para a disciplina.

Não demorei muito para me adaptar à nova realidade, reencontrei alguns colegas da época do “Albertina” e fiz novos amigos, nova rotina e fui me desenvolvendo como indivíduo. Nessa escola, passei a maior parte da minha vida escolar – do 4.º ao 8.º ano, mais precisamente do ano 2000 a 2004.

Ao retornar a essa escola como estagiário e, posteriormente, como professor eventual, fiz um retrospecto e percebi quanta coisa mudou, que as crianças de 20 anos atrás não são as mesmas de hoje, que a realidade mudou, que a escola mudou – triste dizer: para pior. Aquelas paredes repletas de história, recordações, momentos e alegrias hoje estão sujas, feias, com rachaduras. O que me consola é ver as crianças felizes por

estarem ali – assim como eu também estive um dia –, buscando conhecimento para se constituírem como indivíduos, assim como também fiz.

Alguns dos meus ex-colegas de escola já morreram, seja por causas naturais, seja por envolvimento na criminalidade; outros foram ou estão presos, se envolveram com drogas, levam uma vida degradante e triste. Mas muitos são pessoas íntegras, constituíram famílias e seus filhos estudam na mesma escola, fato que descobri nos momentos da saída, quando entrego as crianças aos seus pais – já que retornei à escola e hoje atuo como professor eventual e leciono na instituição.

Ao entrar na adolescência – fase terrível na vida de qualquer pessoa –, sentia-me um peixe fora d'água, afinal, nunca fui como os outros, sempre fui mais reservado, caseiro e nada popular. Sempre me destaquei na escola com notas excelentes, mas nunca por outros meios.

Eu cursei o Ensino Médio na temida E.E. Prof.^a Oscarlina de Araújo Oliveira. Outra mudança brusca, e cada vez mais a vida me empurrava para uma realidade adulta, que exigia de mim um preparo cada vez maior.

Nesse período, especificamente no ano de 2006, ingressei na Associação dos Patrulheiros Mirins de Itatiba (Apami)², uma instituição voltada à formação dos jovens para o mercado de trabalho – estudava pela manhã e cursava a Apami no período da tarde.

Hoje, ao escrever o presente memorial, uma certeza surge: todos os professores que passaram pela minha vida, desde a educação básica até Ensino Superior e a pós-graduação, deixaram suas marcas e me ajudaram a constituir-me professor.

Da escola para a vida adulta

Apesar do cansaço, concluí com êxito a formação da Apami, em dezembro de 2006; e, já em janeiro de 2007, aos 16 anos, fui encaminhado para o meu primeiro emprego. Então, fui ser patrulheiro mirim ou *guardinha* na Editora Itatiba Ltda., empresa tradicional na cidade de Itatiba e responsável pela publicação do *Jornal de Itatiba*, periódico diário. Quanta alegria em receber meu primeiro salário: R\$ 150,00!

² Instituição fundada na cidade de Itatiba em 1972 que tem como finalidade desenvolver ações no campo da assistência social, com prioridade para promoção da integração dos adolescentes ao mercado do trabalho.

Concluído o Ensino Médio em 2007, a pressão dos professores era para ingressar em uma universidade, porém ainda não sabia ao certo qual carreira gostaria de seguir – se bem que lá no fundo do meu coração a docência pulsava.

E essa docência falou mais alto quando, no ano de 2008, ingressei no movimento Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro)³ para ser professor voluntário nos cursinhos comunitários voltados para os jovens e os adultos pobres que estavam se preparando para os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Aos 18 anos, recém-formado no Ensino Médio, sem título superior, assumi a disciplina de História de um cursinho que, à época, era referência na cidade. Até hoje me lembro do semblante dos alunos, desacreditando que um rapaz de 18 anos fosse conseguir ensinar história a eles.

Foi paixão de imediato e, a partir de então, todos os meus sábados tinham um gosto especial: era a docência tomando conta de mim, desde a preparação das aulas, as pesquisas e a elaboração dos exercícios até o aprendizado que tive com cada um que por lá passou. E essa paixão foi tanta que desde então não abandonei o movimento, colaborei como professor voluntário e posteriormente como coordenador dos cursinhos populares de 2008 até 2020.

Então, em meio aos alunos e ao processo de bolsa de estudos, candidatei-me para pleitear uma bolsa no curso de Direito da Universidade São Francisco (USF). Para minha surpresa, fui aprovado, porém com 50% de desconto, o que para mim, na época, era inviável, visto que meu grandioso salário de R\$ 150,00 não suportaria nem metade da mensalidade e meus pais também não conseguiriam me ajudar. Sendo assim, deixei o sonho de ingressar em uma universidade adormecido por 5 anos.

Terminado o prazo de dois anos de contrato como menor aprendiz, fui desligado da Apami e efetivei-me no *Jornal de Itatiba*, empresa na qual permaneci por dez anos – 2007 a 2017. Sou eternamente grato a ela pela oportunidade que me deu, pois ali vivi as experiências mais marcantes da minha vida, conheci pessoas, aprendi muita coisa e convivi com pessoas que foram verdadeiros professores.

O ano de 2009 trouxe outra novidade: a separação dos meus pais, fato esse que me marcou demais, afinal, é algo que desestrutura qualquer família. Esse período carrega muitas marcas, dores, a tentativa de manter tudo em pé. Eu precisei – pelo menos tentei

³ Instituição sem fins lucrativos que tem como missão melhorar vidas por meio da educação, da igualdade social e étnica e da valorização dos direitos humanos.

– assumir o papel de *pilar* da família. Dava apoio e suporte à minha mãe e auxiliava nas responsabilidades de casa.

Mas, como tudo na vida se renova, aos poucos essa fase foi passando, fomos nos reconstruindo, assimilando a nova realidade e nos tornando cada vez mais fortes, pois viver é uma verdadeira escola. Assim, prossegui minha vida dentro da normalidade, dedicando-me à minha casa e ao meu trabalho.

O ingresso no Ensino Superior

Eis que, no ano de 2012, resolvi participar novamente do processo de bolsas de estudos, dessa vez para as Faculdades Atibaia (FAAT). Ainda não havia decidido qual curso faria e fui induzido pelos mais próximos a cursar Direito, por se tratar de um curso com ótimo retorno financeiro. Pois bem, inscrevi-me para o curso e acabei passando em uma ótima colocação, de modo que garanti uma bolsa integral.

Depois de tantas tristezas, o ano de 2012 me presenteava 2 vezes: com a bolsa de 100% em uma instituição de nível superior e o nascimento do meu sobrinho Henrique. Duas alegrias que me emocionaram muito.

O curso de Direito foi muito importante em minha formação social, moral e intelectual, pois me apresentou a uma realidade desconhecida: a vida acadêmica. Ao longo dos 5 anos de graduação, pude aprender muita coisa importante, não só sobre o curso, mas sobre mim, o modo como estudar, como ler e compreender bem um texto, entre outros aspectos.

Digamos que nunca fui o melhor aluno da sala, pois algo dentro de mim sinalizava que aquele não era meu mundo, que toda aquela montanha de conteúdos e ensinamentos não me despertava sonhos. Porém, optei em prosseguir e ver o que fazer no final.

E chegou o ano de 2016, ano de concluir o curso de Direito, mas com algumas dependências para trás, que iria cumprir no ano seguinte; e, finalmente, finalizar aquilo tudo. Porém, no ano de 2017, veio uma novidade: o curso de Pedagogia estava reabrindo na USF – *Campus* Itatiba, o que me deixou curioso e instigado.

Novamente participei de um processo seletivo, disputei apenas 1 bolsa de estudos entre 27 candidatos. Conclusão: fui muito bem colocado no vestibular e conquistei a bolsa. Recebi muitas críticas de familiares e amigos, mas não dei ouvidos a elas e resolvi me lançar ao novo desafio na busca de me encontrar definitivamente.

E, assim, ingressei no curso de Pedagogia da USF. Ali sim me senti pertencente, acompanhava as aulas com entusiasmo e dedicação, com as borboletas no estômago – que nunca me visitaram quando estava na graduação em Direito.

Além da mudança radical de escolha, também me desliguei do *Jornal de Itatiba*. Estava decidido a mudar minha vida por completo, sem travas e sem receio de errar, pois já havia vivido um longo período de aparências.

Ao longo do curso de Pedagogia, graças aos meus admiráveis professores, fui tendo a certeza de que minha vocação era a docência e hoje posso dizer com todas as letras: nasci para ser professor e o tema “educação” faz com que uma inquietação tome conta de mim.

A USF proporcionou-me momentos e descobertas incríveis e não tenho palavras para descrever tudo isso, serei eternamente grato pela oportunidade de ingressar em uma instituição como essa, conhecer professores em quem me espelho e por quem tenho profunda admiração.

Em meio a todas essas novidades, fui convidado a participar da Iniciação Científica, tendo como orientadora a Professora Dra. Adair Mendes Nacarato, que me apresentou o mundo da pesquisa científica. Após um longo período de pesquisa e escrita, nosso projeto foi premiado na área da Educação, motivo de muito orgulho e satisfação.

Tal pesquisa foi muito importante para minha formação, pois, além de ter sido minha primeira pesquisa para um evento científico, também foi o meu primeiro contato com o método narrativo. Nessa pesquisa, intitulada *Os jovens e adultos das classes populares e a busca pelo Ensino Superior*, aproveitei minha inserção e envolvimento na Educafro e busquei conhecer o perfil dos jovens e dos adultos que participavam dos cursinhos comunitários, suas histórias de vida bem como suas motivações para a busca ao Ensino Superior.

Já em 2018, outra novidade me fez muito feliz: participei do processo seletivo para contratação de auxiliar de alunos da USF e, após três entrevistas, fui contratado para a vaga.

Desde então, trabalho no Núcleo de Atenção Educacional e Psicológica para Estudantes (Naepe). O núcleo em questão atua com a promoção plena de acesso e permanência dos estudantes na universidade, por meio de apoio psicológico e psicopedagógico e ações de acessibilidade, inclusão e equidade para os estudantes com deficiência.

Inicialmente meu trabalho foi realizar o acompanhamento integral de um estudante do curso de Direito, sobretudo, durante as aulas, uma vez que ele tem paralisia cerebral e com ela a redução das habilidades motoras, incluindo a escrita.

Então, ao longo de seis anos e meio acompanhei-o de forma integral em sala de aula, auxiliando nas demandas, nas atividades, aplicando avaliações em salas individuais e realizando toda a tarefa de acessibilidade e parceria com os docentes.

Além desse, também acompanhei outros estudantes em suas trajetórias acadêmicas e pude conhecer diversas realidades, histórias de vida e superação até a chegada ao Ensino Superior. Assim, pude compreender que antes de se tornarem estudantes, essas pessoas são cidadãos, filhos, pais, mães, irmãos etc. que lutam diariamente por oportunidades na sociedade.

O trabalho com o Núcleo, especialmente com a temática da deficiência, me fez crescer como ser humano e conhecer um mundo novo: o mundo dos silenciados, dos excluídos, daqueles que têm mais dificuldades em lutar pelos seus direitos, entre eles o de uma educação que os enxergue como pessoas com potencial.

Sendo assim, o que justifica a temática da presente dissertação de mestrado é justamente a minha vivência e acompanhamento das pessoas com deficiência no Ensino Superior, tema esse que me despertou para a pesquisa, buscando compreender quem são esses estudantes, suas histórias de vida e o que eles enfrentam no Ensino Superior.

Paralelamente ao trabalho na USF, também atuo como professor eventual e contratado na rede municipal de ensino da cidade de Itatiba desde o ano de 2019. A cada ano letivo e em cada turma que entro, tenho mais a certeza de que hoje me sinto realizado profissionalmente, apesar de todas as intempéries que a profissão traz.

Próximas páginas do livro da minha vida

Como já mencionei, sou grato por todas as oportunidades que tive, principalmente as de estudo. No ano de 2022, novamente essa inquietação tomou conta de mim e me fez dar um passo a mais: ingressei no Programa de Pós-Graduação – Mestrado – da USF como aluno especial. Foi um misto de alegria, realização, medo e felicidade por poder reencontrar meus professores da graduação e poder conhecer cada dia mais sobre educação e sobre o mundo da pesquisa.

Pouco antes do início das aulas, alguns pensamentos me perseguiram, entre eles a responsabilidade de estar ingressando em um programa como esse, mas principalmente

uma tomada de consciência: um rapaz da periferia, que teve a oportunidade de estudar por ações afirmativas e bolsa de estudos e que todos os dias vivencia duas realidades distintas, hoje está em um lugar de poucos. Lugar esse a que jamais imaginaria chegar, pois o pouco que sabia sobre pós-graduação conheci após os 26 anos, já no curso de Pedagogia.

O universo da pesquisa é apaixonante! Poder estudar, discutir, refletir e pesquisar sobre educação é algo inexplicável, principalmente com temas que levam à reflexão e principalmente motivam para a ação.

Não poderia deixar de citar meu ingresso no grupo de estudos e pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem)⁴. A cada encontro vou compreendendo a importância das pesquisas e que elas são ferramentas de resistência e mudança. Aprendo muito com todos os membros do grupo e pretendo aprender cada vez mais para me tornar um pesquisador narrativo.

E assim, no presente ano de 2026, concluo mais uma etapa da minha trajetória profissional: entrego a dissertação de mestrado com a certeza de que nestas páginas não se encontram apenas dados e respostas, mas um pedaço de mim em cada parágrafo.

Este trabalho não foi apenas o cumprimento de um requisito, mas também uma construção carinhosa daquilo que me tocou e me transformou como ser humano em constante transformação.

Como não nos constituímos sem a participação de outras pessoas em nossas vidas, não poderia deixar de agradecer imensamente à minha orientadora, a Professora Dra. Adair Mendes Nacarato, por toda a paciência desde a graduação, por ter me dado a oportunidade de aprender e de me transformar no ser humano e profissional que sou. Também não poderia deixar de agradecer à Professora Dra. Ana Paula de Freitas, por quem compartilho do mesmo carinho, admiração e gratidão por ter sido seu aluno e por continuar aprendendo com ela; e, especialmente à professora convidada, Dra. Rosana Glat, pela honra de avaliar meu trabalho.

Encerro mais esse ciclo com a palavra Gratidão!

⁴ Esse grupo existe desde 2010 e é cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem como líderes os professores Adair Mendes Nacarato e Jônata Ferreira de Moura (egresso do Programa de Pós-Graduação em Educação da USF e docente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Imperatriz). O grupo inicialmente era voltado apenas a educadores matemáticos, mas, com as mudanças nas linhas do Programa, hoje ele congrega estudantes e pesquisadores em torno da temática das narrativas e histórias de vida.

MARCOS LEGAIS (INTERNACIONAIS E NACIONAIS) SOBRE A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

No presente capítulo apresentarei alguns dos principais marcos legais internacionais e nacionais que visam à proteção de direitos da pessoa com deficiência, sobretudo, o direito à educação. Tais marcos são produtos de longos períodos históricos marcados pela exclusão, pelas lutas e principalmente pelo direito de existir.

O estudo da história e da luta das pessoas com deficiência vai muito além de se debruçar sobre legislações, ele envolve também compreender os momentos políticos, históricos e sociais em que estas foram criadas.

Portanto, trarei de maneira cronológica as principais legislações que norteiam a pessoa com deficiência, a fim de compreender em quais contextos históricos e sociais essas legislações foram implementadas.

A criação dos Institutos no Brasil Imperial

O primeiro marco de alcance nacional voltado às pessoas com deficiência ocorreu em 1854, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, instituído por determinação do imperador Dom Pedro II.

A instituição foi estabelecida na cidade do Rio de Janeiro e inspirou-se no Instituto de Meninos Cegos de Paris (atualmente denominado de Instituto Benjamin Constant [IBC]), referência internacional à época por suas propostas educacionais destinadas a esse público – é considerada uma das experiências mais avançadas de seu período. Porém, o Instituto supria apenas as necessidades da deficiência visual (cegueira), o que fez surgir, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, na cidade de São Paulo, que inicialmente teve origem particular e posteriormente foi assumido pelo Estado.

Assim, o olhar inicial para as pessoas com deficiência no Brasil se deu ainda no Império, mas não atendia a todas as deficiências, limitava-se apenas a cegueira e surdez, deixando o restante da população à margem da sociedade. Outro ponto curioso é o foco na escolarização apenas de meninos cegos, excluindo as meninas do direito ao estudo, o que era uma prática social comum à época.

As grandes guerras mundiais e o modelo assistencialista

Com o êxito da criação dos institutos e a chegada da república no Brasil, pautada nos ideais da Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade –, inicia-se um período de avanços em relação à assistência das pessoas com deficiência.

No mundo, o olhar para esse público se tornava cada vez mais forte, a sociedade civil se organizou e surgiram as primeiras organizações que tinham como foco atendimento e assistência a esse público, conforme destaca Pereira (2017, p. 88):

Por volta dos anos de 1902 até 1912, cresceu na Europa a formação e organização de instituições voltadas para atender a pessoa com deficiência. Levantaram-se fundos para a manutenção dessas instituições, sendo que havia uma preocupação crescente com as condições dos locais aonde as pessoas com deficiência se abrigavam. Já começavam a perceber que as pessoas com deficiência precisavam participar ativamente do cotidiano e integrarem-se na sociedade.

O auge do modelo assistencialista se deu nos períodos pós-guerras (1.^a Guerra Mundial, 1914 a 1918; e 2.^a Guerra Mundial, 1939 a 1945), em que os soldados sobreviventes retornavam aos seus lares com sequelas e marcas profundas, que os tornavam pessoas com deficiência, o que culminou em necessidade de assistência tanto do Estado como de organizações.

No Brasil, destaca-se o surgimento de importantes instituições, como o Instituto Pestalozzi, em 1926, no Rio Grande do Sul; e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em 1954.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)

A DUDH (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948) foi elaborada por representantes de diversas origens jurídicas e culturais e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, em Paris, por meio da Resolução 217 A (III). Trata-se de um documento histórico que definiu normas universais de proteção aos direitos humanos, fortemente violados sobretudo no período pós-2.^a Guerra Mundial.

Foi nesse contexto de repensar o papel da humanidade, dos direitos e das garantias, que o documento foi elaborado e serviu de inspiração para a elaboração de constituições democráticas de muitos países, inclusive do Brasil.

Ao todo, o documento elenca 30 artigos, que protegem a pessoa de todos os tipos de violências e atrocidades já vividos ao longo da história. Em seu artigo 1.º, a DUDH já estabelece o direito à liberdade e igualdade de todos os seres humanos, afirmando que *“todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”* (ONU, 1948).

Falando especificamente sobre a educação, o art. 26 explicita:

Art. 26: 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos (ONU, 1948).

O documento traz em seu art. 26 o tema da educação em conceito amplo: diz que “toda” pessoa tem direito à educação e não especifica ao longo do texto as diretrizes para grupos específicos, como, por exemplo, as pessoas com deficiência. Portanto, é importante compreender que a ideia de “todos” literalmente abrange todas as pessoas.

Outro marco legislativo internacional importante foi a aprovação da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 1975), em 1975, durante a Assembleia Geral da ONU. O documento estabelece 13 princípios que garantem os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Em relação à educação, o Art. 24 do referido documento estabelece:

1. Os Estados Partes^[5] reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

⁵ Países signatários de tratados e convenções internacionais

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (ONU, 1975).

Assim, é inegável a importância do tratado, uma vez que ele foi um dos pioneiros no amparo à pessoa com deficiência a partir de uma lente humanizadora e ampla, considerando essas pessoas como sujeitos de direito em sua totalidade.

Décadas de 1950 e 1960 – Deficiência como modelo médico

Como mencionei, o período pós-guerra foi marcado pelo surgimento de instituições voltadas ao atendimento às pessoas mutiladas nas batalhas bem como ao atendimento às pessoas com deficiência, portanto, um modelo essencialmente assistencialista.

Na década de 1950 surgem instituições renomadas, como a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), em 1950; e a Apae, em 1954. Segundo Pereira (2017, p. 90), “Desta forma, no século XX pessoas com deficiência começaram a ser consideradas cidadãs com direitos e deveres de participação na sociedade, mas ainda de maneira assistencial – Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

Portanto, mesmo recebendo toda a assistência médica necessária, as pessoas com deficiência ainda não participavam ativamente da vida civil, pois, na maioria das vezes, viviam segregadas em seus lares.

Já nos anos 1960, surgem os primeiros movimentos liderados por familiares de pessoas com deficiência em defesa desse público, sobretudo, em relação à discriminação e possibilidade de um novo olhar, o que posteriormente se tornou o movimento de integração.

No campo educacional, prevaleciam as escolas especializadas para cada tipo de deficiência, não havendo qualquer iniciativa de integração e inclusão, uma vez que o modelo educacional tecnicista/profissionalizante predominava.

A *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961* (Brasil, 1961) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –, trazia, em seus artigos 88 e 89, referências sobre a educação das pessoas com deficiência, consideradas “excepcionais”:

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Então, o País caminhava para uma mudança do modelo de segregação e dava os primeiros passos para a integração. Porém, mesmo com a nova legislação deixando a possibilidade da participação no ensino regular, não foi o que aconteceu, pois, em 1964, com o Golpe Militar de 1964, houve a reformulação da legislação educacional do País.

Década de 1970 – A visibilidade da pessoa com deficiência

A década de 70 foi muito importante para que a visão da deficiência fosse repensada. O mundo passava por intensas mudanças sociais, políticas e ideológicas, o que fez surgir novos olhares. Segundo Severino e Oliveira (2018, p. 5),

na década de 1970 “o mundo” falava sobre as pessoas com deficiência. Essa atenção dada a essas pessoas propiciou um momento favorável na construção de políticas e declarações que trouxeram a elas a condição de sujeitos de direitos, a condição de cidadão, por parte do Estado.

Nesse sentido, em 1971, a ONU (1971) emitiu a *Declaração de Direitos do Deficiente Mental*. Trata-se de um documento que representou um marco ao estabelecer, já em seu preâmbulo, que as pessoas com deficiência intelectual possuem os mesmos direitos que os demais cidadãos, garantindo direitos de acesso à educação e garantia econômica.

Posteriormente, em 1975, é promulgada pela ONU a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, que ampliou o escopo protetivo ao abranger a totalidade das deficiências. Além de definir a categoria jurídica do público-alvo, o documento consolidou a pessoa com deficiência como sujeito de direitos civis e políticos, o que garantiu a autonomia individual, materializada em situações cotidianas como matrimônio, constituição familiar e decisões civis – antes tomadas por tutores ou curadores.

No Brasil, com o auge do regime militar, o País passou pelo seu período mais sombrio, com muitas mudanças de legislações, incluindo na educação. Em 1971, foi promulgada a *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971* (Brasil, 1971) – a nova Lei de Diretrizes e Bases –, que reorganizou o ensino em dois grandes ciclos: 1.º grau, com oito anos de escolarização obrigatórios (1.ª a 8.ª série); e 2.º grau, com três anos de duração. Em seu art. 9.º determinou:

Art. 9º: Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

Portanto, foi retirada do texto a possibilidade de participação no ensino regular, demonstrando um retrocesso em relação à LDBEN de 1961 (Brasil, 1961) e ao resto do mundo, onde despontavam movimentos e pensamentos mais abrangentes em relação à deficiência.

No ano de 1971, o Ministério da Educação instituiu um grupo-tarefa com o objetivo de analisar e encaminhar propostas relacionadas às demandas da educação especial no País. Como resultado desse trabalho, foi apresentada a proposta de criação de um órgão autônomo responsável pela coordenação e desenvolvimento de ações voltadas a essa área. Nesse mesmo período, a Lei n.º 5.692/71 (Brasil, 1971) introduziu, no âmbito

educacional, uma perspectiva orientada pelo tecnicismo no tratamento da deficiência no contexto escolar.

O Parecer n.º 848/72 do Conselho Federal de Educação evidencia a valorização atribuída à implementação de técnicas pedagógicas e à oferta de serviços especializados destinados ao atendimento do público que, à época, era denominado “excepcional”.

De forma complementar, o Plano Setorial de Educação e Cultura (1972–1974) passou a incluir a educação especial entre as prioridades educacionais do País, por meio do Projeto Prioritário n.º 35.

Nesse contexto, em 1973, foi instituído, por meio do *Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973* (Brasil, 1973), o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), órgão responsável pela formulação, coordenação e implementação de políticas públicas voltadas à área da educação especial no Brasil.

Portanto, a década de 1970 representa um importante período no que se refere às políticas públicas educacionais para as crianças com deficiência, com o surgimento da educação especial.

Década de 1980 – A década da pessoa com deficiência

Na década de 1980, a ONU intensificou a discussão global sobre os direitos das pessoas com deficiência, em sintonia com a universalização dos direitos humanos e da educação. Em 1981, a Organização proclamou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes; e, no ano seguinte, aprovou o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, por meio da Resolução n.º 37/52. O objetivo foi assegurar a essas pessoas o pleno exercício de seus direitos fundamentais, garantindo igualdade de oportunidades e promovendo sua participação ativa na sociedade, com vistas à melhoria das condições de vida proporcionadas pelo desenvolvimento econômico e social.

No cenário nacional, a promulgação da *Constituição Federal* (Brasil, 1988), em 1988, foi um marco inaugural, pois trouxe uma diretriz baseada nos tratados e nas discussões internacionais – é considerada a constituição cidadã, pautada na democracia.

Não há na Carta Magna um capítulo específico que trate da pessoa com deficiência, pois, assim como os tratados, ela traz as garantias de maneira ampla, utilizando o termo “todos”, mas é possível a visualização do termo “portadores de

deficiência”⁶ em alguns parágrafos e incisos. Em seu art. 5.º a Constituição (Brasil, 1988) define que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”.

O termo “todos” deve ser compreendido como a garantia de direitos a todas as pessoas, incluindo os grupos minoritários, como o das pessoas com deficiência, que historicamente foram – e continuam sendo – excluídas de muitos contextos.

Já como avanço educacional, a Constituição (Brasil, 1988) traz em seu art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Novamente fica estampado o termo “todos”, porém na prática o País demorou para efetivar uma lei infraconstitucional específica para a educação, que surgiu apenas em 1996 com a LDB (Brasil, 1996).

Em 1989, um dos tratados internacionais de direitos humanos mais ratificados da história foi elaborado: a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança – CDC – (ONU, 1989). Em um cenário de efervescências sociais, políticas e culturais mundiais, a aprovação do referido documento foi um marco jurídico internacional, uma vez que reafirmou direitos já trazidos em tratados anteriores, mas, desta vez, focando especificamente nas crianças e nos adolescentes.

O art. 23 refere-se à educação da criança com deficiência:

Art. 23: Reconhecendo as necessidades especiais da criança com deficiência, a assistência ampliada, conforme disposto no parágrafo 2 deste artigo, deve ser gratuita sempre que possível, levando em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas responsáveis pela criança; e deve assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde e de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a integração social e o desenvolvimento individual mais completo possíveis, incluindo seu desenvolvimento cultural e espiritual (ONU, 1989).

Sem dúvidas, foi um dos principais marcos legislativos, influenciando e impulsionando a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

⁶ Termo utilizado na época.

No decorrer de seus artigos, um em especial – o art. 26 – se destaca, pois diz respeito à educação em nível superior, reforçando que:

Art. 26: Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, devem tornar a Educação Superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados (ONU, 1989).

Então, é inegável que a década de 1980 foi um período de importantes transformações mundiais, que serviram de base para novas diretrizes legislativas, principalmente no Brasil, que, após 21 anos de um período ditatorial, pôde promulgar uma Constituição pautada nos direitos humanos.

Década de 1990 – Ampliação de leis e direitos

A década de 1990 foi marcada internacionalmente pela adoção das *Regras de Padronização sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* (ONU, 1993), que forneceram diretrizes para que os países criassem políticas inclusivas baseadas no respeito à dignidade e aos direitos humanos. Tais regras reforçaram o princípio da participação plena das pessoas com deficiência na vida social, educacional e profissional, inclusive nas universidades.

Embora sem força legal, as regras contribuíram para consolidar a visão de que a deficiência não é apenas uma questão médica ou individual, mas um desafio coletivo, que exige mudanças nas estruturas sociais e educacionais.

Nesse sentido, Garcia (2010, p. 11) considera que “a política educacional no Brasil, nos últimos anos, está apoiada em discursos inclusivos, na esteira das conferências internacionais que visaram à proposição de universalização da educação básica nos países em desenvolvimento”.

Outro aporte de essencial importância surgido na década de 1990 foi a *Declaração de Salamanca* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1994), adotada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela Unesco e pelo Ministério da Educação da Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, reunindo representantes de 92 países e 25 organizações internacionais. O evento teve como objetivo debater

diretrizes para garantir o direito à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, considerando os princípios da igualdade e da não discriminação.

A conferência surgiu em um contexto de transformação no pensamento educacional, marcado pela crítica ao modelo segregador vigente até então, que separava os estudantes com deficiência em escolas especiais. O documento propôs que o caminho para uma sociedade mais justa e democrática passava por sistemas educacionais inclusivos, capazes de acolher todas as crianças em salas de aula comuns, com os apoios necessários.

No Brasil, a influência de Salamanca é visível a partir dos anos 2000, com o fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A partir da *Declaração de Salamanca* (Unesco, 1994), o Brasil passou a reconhecer com mais força o princípio de que a educação inclusiva diz respeito não apenas às pessoas com deficiência, mas também à reestruturação do sistema educacional como um todo, de modo a atender a todos os estudantes em sua diversidade.

O item 3 do referido documento deixa explícita a proposta de uma educação inclusiva ampla, que valorize as diferenças:

3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (Unesco, 1994).

Por fim, a legislação nacional que mais marcou a década de 1990 foi a nova LDB (Brasil, 1996), coerente com a *Constituição Federal de 1988* (Brasil, 1988), marca do período de redemocratização do País. A antiga LDB (Brasil, 1971), até então em vigor, não estava de acordo com os novos parâmetros educacionais internacionais e nacionais decorrentes dos tratados e das leis vigentes.

O Capítulo V da nova LDB (Brasil, 1996) destina os artigos 58 a 60 para tratar da educação especial, estabelecendo ser uma modalidade de educação escolar, que deve ser ofertada na rede regular de ensino, desde a Educação Infantil. Os artigos 58 e 59 deixam

explícitas as condições de atendimento desse público-alvo, na época denominado “portadores de necessidades especiais”:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Então, a partir desse momento tem início a questão do olhar para o acesso da pessoa com deficiência ao Ensino Superior, pois as políticas públicas recém-implantadas trataram de focar apenas na base, ou seja, na formação fundamental.

Essa LDB (Brasil, 1996) veio para atualizar a legislação educacional, atender às demandas da *Constituição Federal* (Brasil, 1988), reorganizar e modernizar o sistema educacional e fortalecer a descentralização e a participação social, o que ocasionou uma reforma sistêmica intensa em toda a educação brasileira.

Segundo Kassar (2011, p. 71), a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96 – é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar.

Nesse sentido, a cada nova proposta legal, fica evidente o modo como as relações da pessoa com deficiência com o ambiente educacional vão se transformando; à medida que as discussões avançam e ampliam, novos rumos vão sendo pautados no desafio em relação ao acesso e permanência do público-alvo em todos os níveis de ensino.

Década de 2000 – Novos desafios

No início dos anos 2000, o Brasil já contava com a diretriz constitucional da educação como direito de todos (Brasil, 1988, art. 205) e com a LDB (Brasil, 1996), que estabelecia, em seu artigo 58, que a educação especial seria ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. Contudo, foi com a publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008) que se reafirmou o compromisso do Estado brasileiro com a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Essa política definiu como público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento reforça a necessidade de garantir “o acesso, a participação e a aprendizagem” (Brasil, 2008) desses estudantes nas classes comuns do ensino regular, por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Segundo Mantoan (2006), esse movimento representa uma mudança epistemológica na forma como a deficiência é compreendida, passando de um modelo clínico-compensatório para um modelo social, no qual as barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas são os verdadeiros entraves à inclusão.

O *Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009* (Brasil, 2009), oficializou no Brasil a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e seu Protocolo Facultativo, assinados em 2007 e ratificados em 2008. O documento garante o cumprimento integral dos direitos das pessoas com deficiência, destacando o acesso à

educação superior e à formação continuada sem discriminação, por meio de um sistema educacional inclusivo e em igualdade de condições.

Por sua vez, a *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014* (Brasil, 2014), sancionada durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, com a definição de 20 metas e estratégias para orientar as ações educacionais no País ao longo de 10 anos.

De todas, a meta 12 trata especificamente da educação superior: propõe o aumento da taxa bruta de matrícula para 50% e da taxa líquida para 33% entre jovens de 18 a 24 anos, com atenção à expansão da oferta pública, que deve representar no mínimo 40% das novas matrículas.

Para alcançar esses objetivos, o PNE propõe o uso de políticas sociais de apoio, com ênfase em ações de inclusão, como bolsas de estudo para alunos de instituições públicas e programas de financiamento estudantil para o setor privado, com o intuito de ampliar o acesso de grupos historicamente excluídos e reduzir as desigualdades sociais no Ensino Superior.

No ano de 2015, é sancionada a *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015* (Brasil, 2015), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A presente lei, de ampla discussão social, alinha o Brasil à *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* de 2008, reforçando e garantindo os direitos das pessoas com deficiência no País.

A LBI transcende a mera abordagem assistencialista e adota um modelo social da deficiência, que reconhece que as barreiras não estão na pessoa, mas sim na sociedade em geral. Conforme preconiza o art. 1.º da própria lei:

Art. 1.º: É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Outro ponto de destaque da referida lei é que, antes de elencar um rol de direitos e garantias, ela define o que de fato é “pessoa com deficiência” em contexto mais atual, utilizando termos e colocações atualizados, diferentemente das legislações passadas.

Portanto, em seu art. 2.º está a definição do que é a pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação (Brasil, 2015).

Destaca-se também, nessa legislação, que a avaliação da deficiência não é apenas médica, como nos modelos passados, mas sim “biopsicossocial”, conforme a própria lei define, demonstrando um caráter humanizado e sensível.

Em relação à educação, o documento reforça a ideia de que esta deve ser voltada para o desenvolvimento pleno e é de responsabilidade do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade (Brasil, 2015, art. 27).

Mais adiante, o art. 30 define o modo como deve ser a atuação das instituições de Ensino Superior em meio a essa adaptação:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas

atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

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

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

Assim, chego mais perto ao que proponho na presente pesquisa. Além de conhecer as histórias de vida dos estudantes com deficiência, é importante conhecer suas trajetórias acadêmicas e verificar o modo como se dá o acesso e a permanência e os recursos utilizados por eles ao longo da graduação.

Existe um grande caminho a ser traçado, principalmente quando falamos em educação inclusiva, pois se trata de altos investimentos financeiros, os quais, por vezes, deixam a desejar, a depender das possibilidades de algumas instituições.

2025 – A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

Após recorte e estudo das principais legislações que versam sobre a garantia de direitos da pessoa com deficiência, elaborei o presente capítulo para a apresentação à banca de qualificação, em agosto de 2025.

Ocorre que, ao realizar as alterações sugeridas pela banca, fui surpreendido com a promulgação do *Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025* (Brasil, 2025a), que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Pnee) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RNEEI).

Promulgado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto ratifica o alinhamento do Estado brasileiro aos preceitos da *Constituição Federal* (Brasil, 1988) e aos marcos regulatórios internacionais e nacionais, principalmente a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (Brasil, 2009), a LDB (Brasil, 1996) e a LBI (Brasil, 2015).

A referida norma estabelece a transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino, instituindo a obrigatoriedade de recursos e serviços destinados a amparar, complementar e suplementar o percurso formativo do discente (Brasil, 2025a).

A política em questão estabelece como princípios basilares o direito universal à educação e a democratização das oportunidades de ingresso escolar, pautando-se na valorização das diferenças e na erradicação de preconceitos discriminatórios. Para viabilizar tais objetivos, as diretrizes sugerem o fortalecimento da articulação entre os entes governamentais; e a integração da educação especial desde a base até o Ensino Superior.

O Decreto gerou grande repercussão, sobretudo nas instituições privadas de Ensino Superior, as quais, na maioria das vezes, possuem núcleos com poucos recursos para o atendimento ao estudante com deficiência.

Assim, por atuar profissionalmente em um núcleo de atenção educacional, reunime com a coordenação do referido núcleo e fizemos o estudo do Decreto bem como participamos de uma reunião com os representantes de outras IES, a fim de compreendermos o modo como o decreto causaria impactos nelas.

Por fim, o Decreto n.º 12.686/2025 (Brasil, 2025a) sofreu alterações e ajustes em seu texto a partir do *Decreto n.º 12.773, de 8 de dezembro de 2025* (Brasil, 2025b). A nova norma buscou ajustar e complementar dispositivos do decreto anterior, reafirmando o princípio do sistema educacional inclusivo e estabelecendo que os estudantes público da educação especial devem ter garantido o direito de frequentar classes e escolas comuns do ensino regular, com os apoios necessários para sua participação, permanência e aprendizagem.

Essa regra se estende também ao Ensino Superior, pois o documento normativo enfatiza a transversalidade de oferta da educação especial em todos os níveis de ensino, o que até então era mais presente no ensino básico.

Ademais, o decreto ampliou e detalhou aspectos da política, como a possibilidade de parcerias com instituições especializadas, a definição de requisitos de formação para profissionais do AEE e a ampliação do atendimento educacional inclusivo desde a primeira infância, fortalecendo a articulação entre diferentes serviços e recursos de apoio no sistema educacional.

Do ponto de vista crítico, as diretrizes elencadas pelo Decreto 12.773/2025 (Brasil, 2025b) podem revelar limitações estruturais quando consideradas as desigualdades existentes entre sistemas educacionais, especialmente no que se refere à formação docente, à disponibilidade de recursos de acessibilidade e à organização de redes intersetoriais de apoio.

Além das normas legais, compreender a deficiência também exige a adoção de uma perspectiva teórica. Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural fornece uma importante base para a compreensão do desenvolvimento humano, pois considera que somos seres históricos e sociais, constituídos nas relações estabelecidas com outras pessoas. Esse será o foco do próximo capítulo.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O ponto de partida

O ponto de partida para os estudos e a escrita do presente trabalho foi a elaboração do levantamento bibliográfico, que consiste em uma minuciosa busca sobre a temática na literatura científica.

Muito além de simples busca, o levantamento bibliográfico é de suma importância, pois dá ao pesquisador uma visão geral sobre o que já existe em relação ao tema e define os caminhos metodológicos e os fundamentos a serem utilizados para a escrita.

Segundo Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 70),

na construção de um levantamento da produção científica de uma área é importante o pesquisador conhecer e refletir sobre as publicações relacionadas ao tema no campo científico. Também se faz imprescindível, identificar e analisar possíveis abordagens e caminhos, não só de fundamentação teórica, bem como de aspectos metodológicos, que contribuirão na delimitação e organização de sua investigação.

Para a realização do presente levantamento, optei por me basear nos estudos das autoras Morosini e Fernandes (2014) e Morosini (2015), que desenvolveram etapas importantes para o desenvolvimento do que elas chamam de “estado do conhecimento”, como mostrado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxo do processo constitutivo do estado do conhecimento



Fonte: Morosini e Fernandes (2014) e Morosini (2015)

Passo 1 – Fontes de produção científica

Após investigação em diversas bases de dados, tais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), optei por centralizar as buscas em duas delas: a BDTD e a Capes.

Tais escolhas se deram pelo fato de que elas apresentam uma melhor forma de navegação, com recursos de buscas mais eficientes, que colaboram com os pesquisadores tanto no acesso integral às teses e às dissertações como na utilização de sistemas que apresentam uma visibilidade mais límpida e intuitiva.

Passo 2 – Descritores de busca

Inicialmente optei por delimitar um recorte temporal para a busca dos trabalhos, que defini de 2015 a 2024. A escolha desse período se deve ao fato de que a LBI (Brasil, 2015) foi instituída no ano de 2015, o que deu às instituições educacionais novas diretrizes de acesso e permanência desse público minoritário.

Portanto, o recorte temporal de 2015 a 2024 se fez necessário para compreensão do que foi produzido nesse período em que a legislação está em vigor e dos possíveis avanços que as pessoas com deficiência vêm obtendo no (in)sucesso no Ensino Superior.

Primeiramente, realizei buscas no portal BDTD e utilizei como descritores os termos “deficiência + Ensino Superior”, o que apresentou um total de 1.176 trabalhos – destes, 884 são dissertações e 292 são teses.

Dentre as dificuldades em selecionar trabalhos com esses descritores, destaco o fato de que, mesmo delimitando um recorte temporal, alguns trabalhos não pertencentes a esse período surgiram – e foram eliminados de antemão. Outro fator foi a amplitude dos termos “deficiência” e “Ensino Superior”, que apresentaram trabalhos com diversas temáticas, tais como inclusão e questões da deficiência na educação básica, tecnologias assistivas, estudos comparativos entre Brasil e outros países, acessibilidade, servidores com deficiência, cegueira, entre outros títulos específicos.

Isso não significa que tais temas não se comuniquem com a questão da deficiência no Ensino Superior, porém o intuito da pesquisa é encontrar a temática no segmento

educacional mencionado a partir do olhar dos próprios estudantes, o que é possível nas pesquisas (com)narrativas.

Após a análise dos títulos e do conteúdo de alguns trabalhos, optei por alterar os descritores para “deficiência *and* Ensino Superior”, o que resultou em um total de 1.113 trabalhos: 832 dissertações e 281 teses.

O refinamento da busca apresentou resultado positivo, ficando cada vez mais próximo do esperado – estudos referentes à pessoa com deficiência e à sua trajetória estudantil até o Ensino Superior.

Apesar do feito, ao analisar os títulos e os resumos dos trabalhos para a organização de arquivos, ainda ficou uma inquietação. Então, selecionei 8 trabalhos a partir da aproximação temática e metodológica com este estudo; e optei por realizar uma nova busca, utilizando os descritores “Deficiência *and* Ensino Superior *and* Perspectiva histórico-cultural”, que apresentou 121 trabalhos – 83 dissertações e 38 teses.

Nesse ponto, utilizei filtros mais específicos para área de conhecimento – selecionei o item “educação”, que limitou ainda mais os trabalhos, visto que muitos eram de áreas como Psicologia.

Por fim, para aproximar ainda mais a pesquisa da metodologia escolhida para o desenvolvimento do presente trabalho, realizei uma última busca com os descritores “narrativas *and* deficiência *and* Ensino Superior”.

Após a delimitação, a busca apresentou 96 trabalhos: 66 dissertações e 39 teses, que foram analisadas pelo título e pelo resumo. Destes, foram selecionados apenas 2 trabalhos, que estavam mais próximos da temática, da perspectiva e do método utilizados na presente pesquisa.

Conforme já mencionei, a grande dificuldade das buscas se deu pelo fato de os termos possuírem uma amplitude, o que muitas vezes apresenta conteúdo diferente do que se busca, principalmente em relação ao segmento de ensino.

Em suma, o percurso das buscas pode ser sintetizado da maneira mostrada no Quadro 1.

Quadro 1 – Resultados das buscas no portal BDTD utilizando descritores

Descritores	Trabalhos	Dissertações	Teses	Seleção
Deficiência + Ensino Superior	1.176	884	292	0
Deficiência <i>and</i> Ensino Superior	1.113	832	281	08

Deficiência <i>and</i> Ensino Superior <i>and</i> Perspectiva Histórico-cultural	121	83	38	03
Narrativas <i>and</i> Deficiência <i>and</i> Ensino Superior	96	59	37	02
Total de trabalhos selecionados				13

Fonte: produção do pesquisador (2024)

Após as buscas e a seleção dos trabalhos na BDTD, foi a vez de realizar o levantamento no portal da Capes.

Assim como na busca anterior, delimitar o mesmo recorte temporal – 2015 a 2023 –, tendo como justificativa a vigência da LBI (Brasil, 2015).

Portanto, optei por utilizar os mesmos descritores – o primeiro foi “deficiência + Ensino Superior”, que apresentou 916 trabalhos. Ao realizar uma leitura mais atenta, percebi que seria necessário utilizar os filtros de busca, então defini o período de tempo 2015-2023, o que delimitou um total de 485 trabalhos: 262 dissertações de mestrado, 120 dissertações de mestrado profissional e 103 teses de doutorado. Após uma nova análise, optei por eliminar o filtro “mestrado profissional”, pois resultava em trabalhos com focos diferentes, voltados para tecnologia assistiva, estudos de caso, acessibilidade física ou atitudinal etc. Após eliminar o referido filtro, o portal apresentou o total de 365 trabalhos.

Ao realizar uma análise dos textos, percebi que muitos fazem parte de outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, as Ciências Sociais Aplicadas e até mesmo a Arquitetura, por tratar de questões de acessibilidade predial. Então, novamente utilizei filtro delimitando apenas trabalhos na área da Educação, o que resultou em 157 estudos: 107 dissertações e 50 teses. Destes, foram selecionados 5 trabalhos, escolhidos pela aproximação fiel com a temática e as formas de construção de dados, visto que a maioria deles trabalha com análise documental, revisão bibliográfica e discussões sociais, além de não terem a divulgação autorizada.

O passo seguinte foi realizar uma nova pesquisa, utilizando os descritores “deficiência *and* Ensino Superior”, que apresentou apenas sete resultados. Ao realizar as filtragens – Tipo: dissertações e teses/ Período: 2015-2023/ Área: educação –, cheguei ao resultado de apenas dois trabalhos, que não foram selecionados por terem títulos e abordagens diferentes da proposta.

Na sequência, uma nova pesquisa foi realizada, com os descritores “deficiência + Ensino Superior + perspectiva histórico-cultural”, resultando em 38 trabalhos.

Novamente foram aplicadas as filtragens mencionadas, resultando em 16 trabalhos: 12 dissertações e 4 teses. Destes, selecionei apenas 2 trabalhos que mais se aproximam com a presente pesquisa; os demais eram ligados às áreas de Linguagem, Libras e Ensino Médio.

Por fim, utilizando os últimos descritores, “narrativas + deficiência + Ensino Superior”, o portal da Capes apresentou um total de 37 trabalhos. Novamente realizei refinamentos de busca, resultando em 16 trabalhos: 13 dissertações e 3 teses. Destes, selecionei apenas 3 trabalhos, pois, assim como nas demais buscas, o portal apresentou muitos trabalhos repetidos ou que já tinham sido salvos. O Quadro 2 mostra os resultados das buscas no portal da Capes.

Quadro 2 – Resultados das buscas no portal Capes utilizando descritores

Descritores	Trabalhos	Dissertações	Teses	Seleção
Deficiência + Ensino Superior	157	50	107	05
Deficiência <i>and</i> Ensino Superior	07	02	0	0
Deficiência + Ensino Superior + Perspectiva Histórico-cultural	16	12	04	02
Narrativas + Deficiência + Ensino Superior	16	13	03	03
Total de trabalhos selecionados				10

Fonte: produção do pesquisador (2024)

Curiosamente, tanto na busca na BDTD quanto na Capes, os resultados foram de 13 trabalhos. Mas, após a organização dos textos em pastas para leitura e elaboração da etapa seguinte, verifiquei que 3 dos textos selecionados pelo portal da Capes estavam repetidos. Assim, foram eliminados de imediato, restando ao final um total de 23 trabalhos selecionados – 13 do portal BDTD e 10 da Capes.

Diferentemente do portal BDTD, as pesquisas realizadas no portal da Capes apresentaram mais opções de trabalhos, porém a repetição dos trabalhos já descartados atrapalha no momento da seleção e alguns trabalhos não possuem autorização de divulgação, o que demandou mais atenção na busca e no momento do salvamento e organização das pastas para posterior leitura.

Passo 3 – Organização do *corpus*

Após o período de buscas na base de dados no portal BDTD e na Capes, os textos foram salvos em uma pasta específica chamada “Mapeamento”, que foi dividida em mais duas: “BDTD” e “Capes”, também divididas em subpastas: “Descritores 1”, “Descritores 2”, “Descritores 3” e “Descritores 4”, nas quais cada texto selecionado foi arquivado em sua ordem de busca.

Então, iniciei a leitura dos trabalhos e a organização dos textos para a análise. Conforme mencionado anteriormente, optei por seguir o modelo de levantamento das autoras Morosini e Fernandes (2014) e Morosini (2015).

Para Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 73), essa terceira etapa é essencial para o estudo, pois nela

organiza-se o *corpus* para facilitar a identificação de todas as referências que serão utilizadas em posterior análise. Esta etapa denomina-se bibliografia anotada, que se constitui em uma relação distribuída numa tabela das teses e/ou dissertações organizadas por referência bibliográfica, com o ano da defesa, título e respectivo resumo.

As autoras apresentam didaticamente uma maneira de organização das referências selecionadas, o que facilita o estudo e a organização dos textos. Sendo assim, a organização – apresentada no Quadro 3 – se deu de acordo com o modelo de tabela das autoras.

Quadro 3 – Bibliografia anotada a partir dos anos de publicação

BRUNELLI, Nadija Gomes. <i>Estudantes com deficiência no Ensino Superior: acesso e permanência numa instituição pública de ensino</i> . 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.		
2015	BRUNELLI, Nadija Gomes Orientação: Dra. Theresinha Guimaraes Miranda	A pesquisa analisa a inclusão no Ensino Superior de estudantes com deficiência, com foco no acesso e permanência em uma instituição pública da Bahia. O objetivo foi estudar o processo de inclusão desses estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus de Salvador, identificando os fatores que influenciam sua inclusão e analisando indicadores acadêmicos, como evasão e conclusão de cursos. A pesquisa utilizou o método de

		<p>estudo de caso, de abordagem descritiva, e analisou as políticas públicas educacionais sobre a inclusão de pessoas com deficiência, além das condições de acessibilidade, adaptações pedagógicas e a formação de docentes. Os resultados mostraram que, embora a instituição tenha um escopo normativo e um núcleo de inclusão, ainda há deficiências nas condições de acessibilidade, adaptações metodológicas e capacitação docente, o que contribui para altos índices de evasão e baixo número de formados. A pesquisa concluiu que, para melhorar a inclusão, é necessário implementar efetivamente as políticas já existentes, com ações como capacitação dos professores, adaptação dos métodos pedagógicos, fortalecimento do núcleo de inclusão e criação de tempo formativo diferenciado para os estudantes com deficiência. Com essas medidas, a instituição poderá alcançar uma prática educacional mais inclusiva.</p>
<p>FREITAS, Meirielen Aparecida Gomes. <i>Equidade e eficácia no Ensino Superior: o ingresso, a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência</i>. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.</p>		
2015	<p>FREITAS, Meirielen Aparecida Gomes</p> <p>Orientação: Dr. Robinson Moreira Tenório</p>	<p>Este trabalho analisou o ingresso, a permanência e o desempenho acadêmico de estudantes com deficiência na Universidade Federal da Bahia (UFBA). A pesquisa considerou fatores como tipo de deficiência, curso, renda, sexo, idade, cor e etnia, além das dificuldades enfrentadas no ensino básico e das barreiras no acesso ao Ensino Superior. Com base em conceitos como eficácia, equidade, inclusão, direito à educação e políticas públicas, foi adotada uma abordagem quantitativa (com dados da UFBA entre 2005 e 2013) e qualitativa (entrevistas e análise documental). Os resultados indicaram crescimento na matrícula de estudantes com deficiência (de 0,08% em 2005 para 0,28% em 2013), com predominância em cursos de Filosofia e Ciências Humanas. Dos 58 estudantes matriculados, 45% tinham deficiência física, 40% visual e 15% auditiva. A maioria era do sexo masculino (55%), 7% viviam com até um salário-</p>

		mínimo, 34% tinham mais de 24 anos e quase metade se declarou parda. O desempenho acadêmico foi semelhante ao dos demais estudantes da universidade.
<p>MENDES, Hernestina da Silva Fiaux. <i>A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem</i>. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.</p>		
2015	<p>MENDES, Hernestina da Silva Fiaux</p> <p>Orientador: Dra. Carmen Célia B. C. Bastos</p>	<p>A pesquisa discute as adaptações necessárias nas escolas e universidades para atender adequadamente estudantes com necessidades educacionais especiais, visando garantir a inclusão de pessoas com deficiência. As instituições de ensino, tanto de educação básica quanto de Ensino Superior, precisam não só acolher as diferenças, mas também promover mudanças nas atitudes e combater o preconceito. O objetivo da pesquisa é analisar a trajetória acadêmica no Ensino Superior de estudantes com deficiência, especialmente em relação ao acesso, permanência e aprendizado, com foco em IES de Umuarama, no Paraná. A pesquisa, conduzida entre 2008 e 2014, entrevistou estudantes, concluintes e desistentes, buscando identificar as dificuldades enfrentadas, como preconceito e problemas de acessibilidade; e a importância da participação da família para o sucesso acadêmico. A metodologia adotada foi qualitativa/quantitativa, descritiva e analítica, utilizando uma base teórica sobre educação inclusiva e as experiências de pessoas com deficiência no contexto universitário.</p>
<p>RANGEL, Aline Batista. <i>Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: Acesso e permanência, possibilidades e desafios</i>. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.</p>		
2015	<p>RANGEL, Aline Batista</p> <p>Orientação: Dr. Jésus de Alvarenga Bastos</p>	<p>A dissertação investiga a política pública de educação especial no Ensino Superior brasileiro, com foco na acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense (UFF). O estudo buscou compreender, a partir das experiências de alunos com deficiência, as condições de acessibilidade física e atitudinal na instituição. A pesquisa apresenta</p>

		<p>um panorama histórico da educação inclusiva, abordando o atendimento educacional e os processos de exclusão vivenciados por pessoas com deficiência. Também analisa o contexto do Ensino Superior no Brasil e o Programa Incluir, política voltada à inclusão nesse nível de ensino. Foi dada atenção às ações da Divisão de Acessibilidade e Inclusão – Sensibiliza UFF, responsável por iniciativas inclusivas na universidade. A metodologia adotada foi qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas com dez estudantes com deficiência e dois funcionários da UFF. A análise dos dados seguiu os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados revelaram diversos obstáculos relacionados à acessibilidade, que impactam a permanência dos estudantes. Embora haja ações em andamento por parte da Sensibiliza UFF, o estudo conclui que é necessário fortalecer as políticas de inclusão e ampliar o diálogo com os alunos para garantir uma proposta educacional inclusiva, crítica, democrática e emancipadora.</p>
<p>GARCIA, Raquel de Araújo Bomfim. <i>Acessibilidade no Ensino Superior na perspectiva de alunos com deficiência: contribuições da Psicologia Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural</i>. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, 2016.</p>		
2016	<p>GARCIA, Raquel de Araújo Bomfim</p> <p>Orientação: Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo</p>	<p>Este estudo faz parte de um projeto maior sobre a acessibilidade no Ensino Superior, com foco na percepção de estudantes com deficiência sobre as condições de acessibilidade na universidade e seu impacto na formação acadêmica. A pesquisa se baseou na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nos estudos de Lev Vigotski, e analisou o modo como a acessibilidade tem sido implementada nas políticas públicas educacionais, especialmente no Ensino Superior. A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e envolveu cinco estudantes com deficiência. Por meio de entrevistas semiestruturadas, foi identificado que os participantes tinham dificuldades em definir acessibilidade, geralmente associando-a apenas a barreiras arquitetônicas. Apesar de haver apoio institucional,</p>

		<p>como o Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (Propae), os participantes destacaram desafios relacionados à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e instrumental, que afetam seu desempenho acadêmico. Outro ponto levantado foi a falta de preparo dos professores para atender à diversidade, o que compromete a efetiva inclusão. Embora a universidade tenha buscado se adaptar às políticas de inclusão e garantido o acesso de estudantes com deficiência, os resultados indicam que ainda há pouco avanço em oferecer condições adequadas para sua permanência e aprendizado com qualidade.</p>
<p>MONTEIRO, Raquel Motta Calegari. <i>A inclusão das pessoas com deficiência: educação no Ensino Superior brasileiro</i>. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016.</p>		
2016	<p>MONTEIRO, Raquel Motta Calegari</p> <p>Orientação: Dr. Pedro L. Goergen</p>	<p>A pesquisa analisa a atenção dos docentes universitários às questões da educação inclusiva no Ensino Superior. O objetivo é interpretar a legislação relacionada ao tema — ainda limitada e pouco eficaz — e discutir, sob uma perspectiva jurídica, os desafios e restrições do sistema legal em relação à inclusão. O estudo aborda as dificuldades enfrentadas pela docência, especialmente na articulação entre ensino, pesquisa e práticas inclusivas voltadas à educação especial. A partir da análise das normas vigentes, busca-se compreender se os conhecimentos sobre inclusão têm impactado a prática pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que atuam com alunos com deficiência. A dissertação investiga, portanto, um aspecto específico do amplo debate sobre inclusão, destacando que o respeito às diferenças, embora necessário, pode ser usado de forma superficial, contribuindo para a manutenção de uma estrutura social, política e econômica desigual e inalterada.</p>

<p>PASSOS, Simone Freneda Camparim. <i>Eu e tu, nós os diferentes: a percepção dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no Ensino Superior</i>. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.</p>		
<p>2016</p>	<p>PASSOS, Simone Freneda Camparim</p> <p>Orientação: Dr. Ademar de Lima Carvalho</p>	<p>Este trabalho, realizado no mestrado em Educação, analisa a inclusão no Ensino Superior público de estudantes com deficiência, a partir da percepção dos próprios estudantes. Embora tenha ocorrido progresso nas últimas décadas, a inclusão no Ensino Superior ainda enfrenta desafios e contradições, inseridos em um contexto econômico, político e social complexo. A pesquisa sugere que, para superar esses obstáculos, as universidades públicas precisam dialogar com a diversidade que as compõe, especialmente com grupos historicamente excluídos. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a inclusão no Ensino Superior público a partir da visão dos estudantes com deficiência, buscando identificar os desafios e limites enfrentados, discutir o processo de inclusão no contexto social e entender a realidade no <i>campus</i> da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) em Rondonópolis. A metodologia foi qualitativa, com entrevistas semiestruturadas com oito estudantes. Os resultados indicaram que os principais desafios à inclusão incluem a invisibilidade dos estudantes, as desigualdades sociais que afetam o acesso e permanência, a distância entre a legislação e sua aplicação e a falta de acessibilidade física e pedagógica. Também foi destacada a necessidade de maior formação para docentes e discentes e de políticas internas mais eficazes. Apesar dos desafios, a pesquisa conclui que a inclusão é um processo a ser construído coletivamente, exigindo esforços de todos na universidade e na sociedade para garantir uma educação de qualidade, dignidade e cidadania para as pessoas com deficiência.</p>
<p>MORGADO, Liz Amaral Saraiva. <i>Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no Ensino Superior</i>. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.</p>		

2017	<p>MORGADO, Liz Amaral Saraiva</p> <p>Orientação: Dra. Rosimeire Maria Orlando</p>	<p>Esta pesquisa investigou o acesso e a permanência no Ensino Superior de estudantes com deficiência, analisando sua trajetória acadêmica e a percepção dentro das instituições. O estudo teve como objetivos entender as condições de acesso e permanência desses estudantes, identificar os desafios na construção de políticas de acessibilidade e verificar as mudanças causadas pelas políticas de inclusão no Ensino Superior brasileiro. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa envolveu entrevistas semiestruturadas com nove participantes. Os dados foram organizados em três categorias: (1) acesso e permanência no Ensino Superior (incluindo subcategorias como processo seletivo, ações afirmativas, esporte e apoios); (2) reestruturações nas instituições com a presença de pessoas com deficiência; e (3) núcleos de acessibilidade. Os resultados mostraram que ainda há uma grande necessidade de melhorar o atendimento educativo e implementar políticas mais eficazes para garantir a inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência nas universidades.</p>
<p>BOTELHO, Deuzimar Helena de Oliveira. <i>Desafios da inclusão no Ensino Superior</i>: narrativas de uma universitária com síndrome de Down. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.</p>		
2019	<p>BOTELHO, Deuzimar Helena de Oliveira</p> <p>Orientação: Dra. Valéria Marques de Oliveira</p>	<p>Este estudo trata da inclusão de universitários com deficiência intelectual, especialmente pessoas com síndrome de Down, nas instituições de Ensino Superior. Embora a inclusão seja um direito fundamental, ela ainda enfrenta desafios, especialmente em relação à permanência e ao aprendizado dos alunos com deficiência intelectual. A pesquisa foi qualitativa e descritiva, focando nas narrativas dos próprios universitários com síndrome de Down sobre sua experiência acadêmica e as estratégias pedagógicas nas IES. O objetivo foi examinar a vida acadêmica desses universitários, a partir da percepção deles e do ambiente universitário. A pesquisa usou triangulação de métodos para coletar dados, como entrevistas com os universitários,</p>

		familiares e profissionais, além de relatos de campo e objetos de apoio à autonarrativa, como fotos e cadernos. A análise dos dados foi feita a partir de três eixos: fatores que afetam a vida acadêmica, desafios enfrentados pelos estudantes e implicações educacionais para a inclusão. Os resultados destacam a necessidade de mais reflexão e discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no Ensino Superior, visando melhorar as condições para sua aprendizagem e permanência nas universidades.
MADRUGA, Rosely dos Santos. <i>O Atendimento Educacional Especializado na educação superior</i> . 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.		
2019	MADRUGA, Rosely dos Santos Orientação: Dra. Alexandra Ayach Anache	A pesquisa analisou o modo como as universidades públicas e privadas do estado de Mato Grosso do Sul estão oferecendo AEE para estudantes com deficiência, altas habilidades e superdotação. O objetivo foi entender a maneira como essas instituições se estruturaram para atender a esse público, considerando a inclusão no Ensino Superior. A metodologia utilizada foi documental, exploratória e descritivo-analítica, com base na teoria histórico-cultural e no materialismo histórico-dialético. Para coletar dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com responsáveis pelos núcleos de acessibilidade das universidades e análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional disponíveis nos <i>sites</i> das instituições. Os resultados indicaram que, embora as universidades busquem se adequar, o AEE ainda é muitas vezes alienante. Para superar isso, seria necessário investir na formação dos professores e incluir a educação inclusiva nos Planos de Desenvolvimento Institucional. Também é importante que as universidades promovam mudanças em sua cultura institucional, capacitando técnicos e criando um AEE mais efetivo, que vá além do discurso e promova verdadeira inclusão.

MORAES, Nayane Cardoso de Souza. <i>Evasão escolar de estudantes com deficiência no Ensino Superior: narrativas e desafios</i> . 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019.		
2019	MORAES, Nayane Cardoso de Souza Orientação: Dra. Denise D’Aurea Tardeli	Este estudo investiga a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, destacando o crescimento do acesso e da participação desses alunos devido ao movimento e às políticas de educação inclusiva. Embora o número de matrículas tenha aumentado, ainda há uma alta taxa de evasão entre esses estudantes. A pesquisa, baseada em uma abordagem qualitativa e nas narrativas dos próprios alunos, busca entender as causas da evasão e os desafios enfrentados no ambiente universitário. O estudo foi realizado em uma universidade privada na região do ABC Paulista e revelou várias dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência, incluindo barreiras sociais e acadêmicas que afetam sua permanência e sucesso na graduação. Os resultados também destacaram a falta de pesquisas e dados sobre a permanência e evasão desses estudantes no Brasil. A pesquisa sugere que esses desafios precisam ser superados para garantir uma inclusão efetiva e abre espaço para futuras investigações sobre a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.
REIS, Joab Grana. <i>Vozes dos “Rios” da Amazônia: histórias de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência</i> . 2019. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.		
2019	REIS, Joab Grana Orientação: Rosana Glat	A tese investiga as experiências no Ensino Superior de estudantes com deficiência, a partir de suas histórias de vida na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O objetivo central é compreender e problematizar as vivências psicossociais e acadêmicas desses estudantes em uma instituição pública localizada em um contexto social, econômico e cultural específico. A pesquisa teve quatro objetivos específicos: refletir sobre as dinâmicas sociais que influenciam a inclusão no Ensino Superior; analisar documentos institucionais da UEA; mapear na universidade os estudantes com deficiência; e

		<p>interpretar suas experiências a partir de relatos pessoais. Dividido em duas etapas, o estudo incluiu pesquisa bibliográfica, análise documental, mapeamento dos estudantes e pesquisa de campo em seis unidades acadêmicas. Participaram 16 estudantes com deficiência, e a metodologia adotada foi a História de Vida, com entrevistas autobiográficas abertas. Os dados foram analisados por meio da análise temática. As principais categorias identificadas foram: ingresso no Ensino Superior, acessibilidade, vivências psicossociais e políticas de inclusão. Os relatos revelaram não apenas discriminação, estigmatização e dificuldades de acessibilidade, mas também o fortalecimento e empoderamento desses estudantes. A pesquisa destaca a importância de considerar as realidades locais na formulação de políticas de inclusão e a necessidade de romper com estigmas ainda presentes na vida universitária.</p>
<p>SCARANELLO, Tânia Valéria de Oliveira. <i>Desafios e possibilidades da inclusão do atendimento educacional especializado no Ensino Superior</i>. 2019. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2019.</p>		
2019	<p>SCARANELLO, Tânia Valéria de Oliveira</p> <p>Orientação: Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro</p>	<p>A pesquisa tem como objetivo compreender os desafios e possibilidades para uma prática inclusiva no Ensino Superior, com foco no AEE voltado à formação humana e profissional de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. A investigação parte das percepções de alunos e professores sobre as relações de ensino e aprendizagem em uma instituição privada do interior de São Paulo, tendo como referência um núcleo de acessibilidade. Foram utilizados questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. A análise baseou-se na abordagem histórico-dialética e na psicologia histórico-cultural de Vigotski, permitindo refletir sobre os desafios sociais, econômicos e políticos que influenciam as práticas de inclusão. O estudo também resgatou os principais marcos legais da educação inclusiva no Brasil, com destaque para a LBI (Lei 13.146/2015). Conclui-se que, embora haja avanços</p>

		legais significativos, ainda é necessário que as universidades assumam um papel mais ativo na transformação social, rompendo com estruturas reguladoras que dificultam a efetivação da inclusão no cotidiano acadêmico.
CANDIDO, Leonardo Henrique. <i>Trajetórias escolares de alunos com deficiência na Universidade Federal de São João del-Rei</i> . 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2020.		
2020	CANDIDO, Leonardo Henrique Orientação: Dra. Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo	A pesquisa investigou a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, com foco nos graduandos da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Com base no crescimento das políticas públicas inclusivas desde os anos 1990 e na legislação recente, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) e a Lei de Cotas (Lei n.º 12.711/2012), o estudo buscou mapear o perfil desses estudantes e compreender suas trajetórias escolares e acadêmicas. A metodologia envolveu revisão bibliográfica, análise de documentos legais e um trabalho de campo com aplicação de questionários e entrevistas narrativas com três estudantes. A análise foi fundamentada na teoria de Pierre Bourdieu, utilizando os conceitos de capital cultural, <i>habitus</i> e herança social. Os resultados mostraram que muitos desses estudantes vêm de famílias de baixa renda e só puderam acessar o Ensino Superior por meio das políticas afirmativas. As entrevistas revelaram semelhanças como dificuldades na continuidade dos estudos, apoio vindo de fora do núcleo familiar e desafios na relação com professores. Destacou-se a importância de atitudes inclusivas que considerem as necessidades individuais dos alunos e a diversidade das turmas. A pesquisa também promoveu reflexões pessoais no pesquisador, mostrando que o ato de pesquisar gera trocas significativas de conhecimento e provoca mudanças de postura e compreensão sobre a realidade estudada e sobre si mesmo.
FLORIO, Geraldo Mendes. <i>Experiências formativas de uma educadora: a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior</i> . 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.		

2021	<p>FLORIO, Geraldo Mendes</p> <p>Orientação: Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar</p>	<p>O trabalho relata as experiências formativas de uma educadora do Ensino Superior que se dedicou a promover a inclusão de estudantes com deficiência na universidade. A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa e o método (auto)biográfico para investigar o modo como essas vivências influenciam a inclusão acadêmica. A principal questão do estudo foi entender de que forma as experiências da educadora contribuem para a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. Os resultados mostram que, com dedicação, é possível auxiliar estudantes, inclusive de camadas populares e com grandes dificuldades, a ingressar e permanecer na universidade, promovendo sua ascensão social por meio da educação. O estudo destaca ainda que essa conquista é potencializada quando a universidade cumpre seu papel de garantir suporte adequado, conforme previsto na <i>Constituição Federal</i> e na LBI (Lei n.º 13.146/2015), oferecendo profissionais capacitados e professores comprometidos e promovendo adaptações nos espaços, materiais e métodos de ensino. Ao atender às especificidades de cada deficiência, a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes se tornam viáveis e transformadores.</p>
<p>NASCIMENTO, Suellen Teixeira do. <i>Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: estudo de caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro</i>. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.</p>		
2021	<p>NASCIMENTO, Suellen Teixeira do</p> <p>Orientação: Dra. Annie Gomes Redig</p>	<p>A pesquisa teve como objetivo mapear os estudantes com deficiência matriculados na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ingressantes entre 2004 e 2020; e compreender, por meio de narrativas de alguns desses alunos, suas percepções sobre o processo de inclusão e as ações institucionais que influenciaram sua formação acadêmica. Utilizando uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), foram analisados dados estatísticos da universidade e realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 alunos, com deficiência, do <i>campus</i> Maracanã, durante o ensino remoto de 2020. A análise quantitativa revelou não só a presença de 442 estudantes com deficiência</p>

		<p>no período pesquisado, mas também uma taxa de 28% de evasão ou trancamento, indicando que o ingresso por si só não garante a inclusão efetiva. A análise qualitativa apontou a necessidade urgente de criação de um núcleo específico para atender centralizadamente os estudantes com deficiência, considerando suas demandas acadêmicas e sociais. Os relatos evidenciaram barreiras atitudinais, arquitetônicas e metodológicas; e destacaram a importância da capacitação da comunidade acadêmica para promover uma universidade verdadeiramente inclusiva. Apesar dos desafios, a UERJ tem se mostrado um espaço de transformação, promovendo não apenas formação acadêmica, mas também crescimento.</p>
<p>OLIVEIRA, Olívia Chaves de. <i>A democratização da educação superior e as ações de assistência estudantil na história da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)</i>. 2021. 259 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2021.</p>		
2021	<p>OLIVEIRA, Olívia Chaves de Orientação: Dra. Célia Regina Ortranto</p>	<p>Esta pesquisa de doutorado investigou a assistência estudantil na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com foco na história dessa assistência e na adesão da instituição às políticas de democratização da educação superior entre 1995 e 2018. O estudo analisou as políticas de acesso e permanência de estudantes nos cursos de graduação das universidades públicas durante esse período, levando em conta os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer. A pesquisa foi qualitativa, exploratória e descritiva, utilizando pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas com gestores da assistência estudantil da UFRRJ. O referencial teórico baseou-se nas ideias de Pierre Bourdieu, especialmente em categorias como capital cultural, social e econômico e <i>habitus</i>. O estudo abordou a democratização da educação superior, a assistência estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil, com foco na trajetória da UFRRJ. O trabalho está dividido</p>

		<p>em seis capítulos, que tratam de temas como as políticas de democratização da educação; o histórico da assistência estudantil e mudanças no perfil do estudante; e as políticas de acesso e permanência. A pesquisa conclui que a assistência estudantil é crucial para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas universidades públicas, mas também aponta os limites da democratização da educação superior, especialmente na UFRRJ.</p>
<p>SILVEIRA, Ana Carolina Michelin. <i>Acesso e permanência na educação superior: uma análise das medidas de acessibilidade e inclusão em tempos de corte dos recursos públicos no período de 2016 a 2020</i>. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.</p>		
2021	<p>SILVEIRA, Ana Carolina Michelin</p> <p>Orientação: Dra. Fabiane Adela Tonetto Costas</p>	<p>A pesquisa investigou o modo como os núcleos de acessibilidade das universidades federais têm lidado com o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, diante dos cortes de recursos públicos destinados à educação, especialmente nos programas: Programa Universidade para Todos (Prouni), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) e Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Com base em marcos legais e históricos da educação superior e da educação especial no Brasil, a pesquisa analisou tanto o financiamento das políticas públicas de inclusão quanto a produção científica sobre os temas “Financiamento da Educação Superior”, “Núcleo de Acessibilidade” e “Inclusão na Educação Superior”. Utilizando uma abordagem quanti-qualitativa, a pesquisa combinou análise orçamentária do Pnaes com entrevistas narrativas realizadas com gestoras e profissionais de três universidades federais da região Sul. A análise, guiada pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), revelou que, embora o atendimento especializado não seja uniformemente nomeado, todas as instituições oferecem algum tipo de suporte multiprofissional com</p>

		foco educacional. Os resultados mostraram que os cortes orçamentários, intensificados após a Emenda Constitucional 95/2016, impactaram negativamente os núcleos de acessibilidade, principalmente na redução de bolsistas e na aquisição de materiais pedagógicos acessíveis, comprometendo a efetividade das ações de inclusão e permanência no Ensino Superior.
MAGALHÃES, Tamara França de Almeida. <i>A luta anticapacitista na universidade: revendo conceitos de deficiência</i> . 2022. 244 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.		
2022	MAGALHÃES, Tamara França de Almeida Orientação: Dra. Márcia Denise Pletsch	Esta pesquisa investigou as concepções dos servidores da UFRRJ sobre a deficiência e o modo como essas concepções podem influenciar as barreiras atitudinais à inclusão de estudantes com deficiência. A pesquisa baseou-se em um curso de formação continuada, “Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior”, oferecido aos servidores da UFRRJ para sensibilizá-los sobre questões de acessibilidade e inclusão. O objetivo foi analisar se a formação profissional conseguiu transformar as concepções dos servidores sobre a deficiência, ajudando a superar as barreiras atitudinais e promovendo uma cultura anticapacitista na universidade. A pesquisa utilizou a metodologia de pesquisa-ação qualitativa, com base na abordagem histórico-cultural. Os resultados mostraram que o curso de formação realmente contribuiu para a mudança nas atitudes dos servidores, proporcionando reflexões que fortalecerão a inclusão de pessoas com deficiência e a construção de uma cultura mais inclusiva e anticapacitista na UFRRJ.
MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. <i>Educação especial e inclusão no Ensino Superior em teses e dissertações da área da educação (2009-2019)</i> . 2022. 236 f. Tese (Doutorado em Educação – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2022).		
2022	MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos Orientação: Dra. Laélia Carmelita Portela Moreira	O estudo analisa o modo como a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (EEPEI) vem sendo praticada no Ensino Superior brasileiro, diante das reformas educacionais em curso. Focaliza especialmente os “estudantes especiais” — público-alvo da Educação Especial e estudantes com

		<p>Transtornos Funcionais Específicos — quanto ao acesso, permanência e conclusão dos cursos universitários. A pesquisa é de natureza qualitativa, documental e descritivo-analítica, com elementos de metapesquisa; e analisa 28 trabalhos (10 teses e 18 dissertações) defendidos entre 2009 e 2019 em programas de pós-graduação em Educação com elevada avaliação pela Capes. O estudo apoia-se em referenciais teóricos como Amartya Sen (justiça social), McCowan (acesso equitativo), Dubet (democratização do Ensino Superior) e Vygotsky (deficiência como dificuldade de interação com o meio), entre outros. Os resultados apontam que o maior obstáculo à inclusão no Ensino Superior não está apenas na estrutura física ou nos recursos, mas principalmente nas barreiras atitudinais. Embora existam programas e ações voltadas à inclusão, eles não contemplam todas as necessidades dos estudantes especiais, resultando na não efetivação plena de seu direito à educação.</p>
<p>SILVA, Lidiane Aparecida Araújo. <i>Trajetórias de escolarização de universitários com deficiência e a Lei de Cotas</i>. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.</p>		
2022	<p>SILVA, Lidiane Aparecida Araújo da Silva</p> <p>Orientação: Dra. Edna Martins</p>	<p>A pesquisa teve como objetivo compreender a trajetória escolar de estudantes com deficiência que ingressaram no Ensino Superior por meio da LBI (Lei n.º 13.409/2016), que reserva vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos e superiores em instituições federais. O estudo foi realizado com seis estudantes com deficiência matriculados nos cursos de humanidades da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e uma professora do núcleo de acessibilidade e inclusão da mesma instituição. A pesquisa, com base na teoria histórico-cultural e na metodologia qualitativa, investigou o percurso educacional dos alunos desde o acesso à universidade até os aspectos que influenciaram sua permanência. Os resultados mostraram a importância das redes de apoio na inclusão escolar e os desafios enfrentados, como barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais,</p>

		que impactam o sucesso no desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência. A pesquisa também sinalizou as dificuldades na implementação da Lei n.º 13.409/2016 e a necessidade de melhorar as condições para que esses estudantes possam alcançar êxito na formação universitária.
CARVALHO, Janine Lopes. <i>A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior do setor privado</i> . 2023. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2023.		
2023	CARVALHO, Janine Lopes Orientador(a): Dra. Eliana Lucia Ferreira	A tese aborda o impacto da inclusão de pessoas com deficiência na educação, destacando os benefícios trazidos para essa população, que historicamente enfrentou a exclusão social. Desde 2010, houve um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência na educação básica e superior. O estudo teve como objetivo entender a percepção desses estudantes sobre a inclusão e acessibilidade nas instituições privadas de Ensino Superior. Utilizou uma abordagem quanti-qualitativa, combinando métodos como painel, história de vida e Análise do Discurso, com coleta de dados realizada via redes sociais. A pesquisa envolveu 195 participantes, divididos em 2 grupos: um com estudantes matriculados até 2015 e outro com matrículas entre 2016 e 2020. A análise revelou que, apesar dos avanços, ainda existem barreiras nas instituições privadas que dificultam a inclusão plena, principalmente no que diz respeito à acessibilidade. A pesquisa conclui que as avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) nas instituições devem ser mais rigorosas e que a educação inclusiva deve ser um processo coletivo e democrático, oferecendo acessibilidade em todas as suas dimensões, conforme as normativas legais brasileiras.

SOUZA FILHO, Edmundo Fernandes. <i>Sentidos da educação superior de pessoas com deficiência</i> . 2023. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.		
2023	<p>SOUZA FILHO, Edmundo Fernandes</p> <p>Orientação: Dra. Edna Martins</p>	<p>A pesquisa teve como objetivo compreender o significado e os sentidos atribuídos ao processo educacional de pessoas com deficiência que ingressaram no Ensino Superior público por meio das cotas. Realizada em uma instituição federal de São Paulo, o estudo envolveu entrevistas semiestruturadas com estudantes, docentes, técnicos pedagógicos e representantes da gestão da universidade. A pesquisa baseou-se na teoria histórico-cultural de Vigotski, que vê a deficiência como um fenômeno social e não um obstáculo ao aprendizado. A tese defendida é que, para um ensino significativo, o ambiente universitário deve ser organizado de maneira a promover a inclusão e o desenvolvimento humano, com ações coletivas que envolvam alunos, professores e toda a comunidade escolar. A análise dos dados revelou que os estudantes que mais necessitam de apoio institucional têm suas trajetórias acadêmicas prejudicadas, o que afeta seu aprendizado. Além disso, limitações na atribuição de sentido pessoal às atividades acadêmicas foram observadas, tanto para os estudantes quanto para os educadores. A pesquisa sugere que, para melhorar o processo de inclusão, a universidade deve garantir condições de acessibilidade, alinhar atividades aos interesses dos estudantes e oferecer espaços coletivos para a organização pedagógica.</p>

Fonte: produção do pesquisador (2024)

Aproximações e distanciamentos das investigações em relação à minha pesquisa

A partir do presente levantamento, pude perceber que existem muitas pesquisas na área da Educação que se referem à pessoa com deficiência, porém voltadas especificamente para a modalidade básica de ensino – há poucos estudos no campo do Ensino Superior. Os que foram selecionados muitas vezes utilizam como metodologia a

análise documental, a revisão de literatura ou da legislação ou produzem dados a partir de entrevistas semiestruturadas.

Nos 23 trabalhos selecionados, realizei uma nova análise a fim de verificar aproximações e pontos de destaque em relação à minha pesquisa. Então, observei os seguintes critérios: a) presença de núcleo de acessibilidade; b) pesquisas realizadas em instituições públicas ou privadas; c) perspectivas teóricas adotadas.

Apenas oito pesquisas destacaram a presença de núcleos de acessibilidade (critério a) – esses núcleos estão presentes nas universidades públicas e nas privadas. Doze trabalhos foram realizados em IES públicas e apenas três em IES privadas (critério b). Esses dados mostram que as instituições públicas trazem com mais ênfase o trabalho desses núcleos de apoio, enquanto nas instituições privadas essa realidade é pouco pesquisada. Por fim, apenas seis trabalhos se baseiam na perspectiva histórico-cultural (critério c). Portanto, esse olhar reforça a singularidade da minha pesquisa, pois foi realizada em uma instituição de Ensino Superior privada e utilizou a perspectiva histórico-cultural como aporte teórico.

Praticamente todos os trabalhos analisados se aproximam da presente pesquisa por tratarem de algo em comum: a deficiência no Ensino Superior, porém apenas sete deles se aproximam metodologicamente do que pretendo utilizar. Apresento essas sete pesquisas no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Pesquisas que mais se aproximam da minha

Título	Autor	Ano	Metodologia
<i>Acessibilidade no Ensino Superior na perspectiva de alunos com deficiência: contribuições da Psicologia Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural</i>	Raquel de Araújo Bonfim Garcia	2016	Entrevistas semiestruturadas
<i>A luta anticapacitista na universidade: revendo conceitos de deficiência</i>	Tamara França de Almeida Magalhães	2022	Pesquisa-ação
<i>Evasão escolar de estudantes com deficiência no Ensino Superior: narrativas e desafios</i>	Nayane Cardoso Moraes	2019	Entrevistas (não ficou claro se são narrativas ou semiestruturada)

<i>O Atendimento Educacional Especializado na educação superior</i>	Rosely dos Santos Madruga	2019	Análise Documental, exploratória e descritivo-analítica
<i>Vozes dos “Rios” da Amazônia: histórias de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência.</i>	Joab Grana Reis	2019	Entrevistas narrativas abertas
<i>Trajetórias de escolarização de universitários com deficiência e a Lei de Cotas</i>	Lidiane Aparecida Araújo da Silva	2022	Análises Documental e Entrevista
<i>Sentidos da educação superior de pessoas com deficiência</i>	Edmundo Fernandes Souza Filho	2023	Entrevista Semiestruturada

Fonte: produção do pesquisador (2024)

Portanto, conforme já mencionei, há aproximações no que se refere à perspectiva histórico-cultural, porém as pesquisas trabalham com outros métodos para a produção e análise dos dados, como entrevistas semiestruturadas e análise documental, exploratória e descritivo-analítica. De todas, apenas duas se aproximaram com mais profundidade da minha pesquisa: *Vozes dos “Rios” da Amazônia: histórias de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência*, de Reis (2019); e *Evasão escolar de estudantes com deficiência no Ensino Superior: narrativas e desafios*, de Moraes (2019), pois ambas utilizam a entrevista como fonte de produção de dados, apesar de uma delas não ter especificado se foram realizadas entrevistas narrativas ou semiestruturadas. Portanto, apenas uma – *Vozes dos “Rios” da Amazônia: histórias de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência*, da autora Joab Grana Reis – utilizou a entrevista narrativa como método de produção de dados.

Assim, ressalto a importância e a singularidade da minha pesquisa em apoiar-se na perspectiva histórico-cultural; utilizar as entrevistas narrativas como meio de produção dos dados, colocando o pesquisador na escuta dos estudantes e garantindo o protagonismo dos participantes da pesquisa; e ter como sujeitos da pesquisa estudantes com deficiência que estudam em uma IES privada, que também conta com um núcleo abrangente de atendimento.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E A PESQUISA BIOGRÁFICO-NARRATIVA: UM MODO DE COMPREENDER AS TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A presente pesquisa ancora-se na perspectiva teórica histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski e colaboradores, na interface com os estudos biográfico-narrativos com o uso das entrevistas narrativas de Fritz Schütze como meio de produção de dados.

Tal articulação se mostrou de suma importância, pois permite compreender os estudantes com deficiência como sujeitos constituídos histórica, social e culturalmente e em constante desenvolvimento. As experiências de dor, dificuldades e lutas apresentadas nas narrativas dos estudantes permitem visualizar que a perspectiva e a metodologia utilizadas são essenciais para compreensão desses sujeitos.

O capítulo está organizado em quatro seções: inicialmente apresento alguns elementos da perspectiva histórico-cultural; na sequência discuto o papel do meio; e em seguida abordarei o drama e a vivência (*perejivanie*). Finalizo com a interface entre a perspectiva histórico-cultural e a pesquisa biográfico-narrativa.

O desenvolvimento humano e a deficiência

A abordagem histórico-cultural entende o desenvolvimento humano como resultado das relações sociais, mediado pela cultura. Para Vigotski (1996), os processos psicológicos superiores se desenvolvem por meio da mediação simbólica, e a linguagem é o principal instrumento que permite a internalização de signos sociais e a formação do pensamento e da consciência.

Nesse sentido, Vygotsky (1998, p. 47-48) defende:

A natureza do próprio desenvolvimento transforma-se, do biológico no sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. Desde que admitamos o caráter histórico do pensamento verbal, teremos que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Só pode concluir-se que a este nível o desenvolvimento do comportamento será essencialmente governado pelas leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é algo complexo, que vai além de questões biológicas – abrange as questões de ordem histórica, cultural e social. Então, pensar em desenvolvimento requer um olhar sensível, sobretudo, em relação às pessoas com deficiência.

Segundo Novaes (2024, p. 25), a partir dos estudos de Vigotski, “o homem é a personalidade social, mas o que significa ser o homem, social e cultural? Significa que o ser humano não é produto final, acabado, está sempre em processo de desenvolvimento”. Nesse sentido, a ideia de desenvolvimento não é algo linear, mas sim um processo de idas e vindas – é também um processo individual.

A partir dessas ideias, Vigotski debruçou-se nos estudos das teorias psicológicas existentes em sua época e fez críticas a elas, sobretudo, as que apresentavam um caráter biológico, em que a pessoa é vista apenas a partir de um padrão e por etapas de desenvolvimento. Assim, o olhar para as crianças com deficiências era limitado apenas à sua condição física.

Segundo Vigotski (2011, p. 869),

o olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal.

Vigotski, então, inicia os estudos da defectologia, defendendo que as crianças com deficiência se desenvolvem nas condições sociais e não apenas por seus impedimentos biológicos. Esse desenvolvimento se dá pela imersão em um contexto educativo cultural por intermédio de instrumentos e signos.

Lima, Rossetto e Castro (2020, p. 2582) afirmam que

os estudos mais expressivos na área da defectologia concentraram-se no período de 1920 a 1960. Foi mais precisamente nas décadas de 1920 e 1930 que o estudo da defectologia recebeu de Vigotski especial atenção, ao fazer a defesa de que o desenvolvimento da criança com deficiência parte das mesmas leis que o das crianças que não apresentam deficiência. Tanto as crianças com ou sem deficiência estabelecem relações com o meio em que estão inseridas e, portanto, seu desenvolvimento psíquico está relacionado com estas interações sociais.

É inegável que o autor rompeu conceitos preestabelecidos, reforçando que o desenvolvimento das potencialidades de uma pessoa não se dá pela sua deficiência, mas sim pelo que ela é capaz de produzir, ampliando a visão de desenvolvimento e aprendizagem.

A partir dessa abordagem, a deficiência é vista como uma condição relacional, social e histórica, em que o significado e o impacto dependem das interações entre o sujeito e o meio em que está inserido – não é compreendida como um modelo biológico individual e médico.

Ao optar por trabalhar com alguns conceitos da perspectiva histórico-cultural, compreendi as potencialidades desse embasamento teórico para a presente pesquisa, pois todas as histórias narradas pelos participantes trazem a importância – ou não – do processo de escolarização e das relações com o outro para seu desenvolvimento até a chegada à universidade, e as relações inclusivas dentro da instituição fornecem um novo modo de se desenvolverem a partir de suas singularidades.

O meio como um fator essencial para o desenvolvimento humano

Abordar a questão do meio é essencial para compreender o modo como os sujeitos da pesquisa se constituíram, e essa análise só é possível a partir de uma determinada lente teórica e seus desdobramentos.

Em seus estudos, Vigotski buscou compreender a criança – ser humano em formação – a partir de vários pontos interligados: biológico, psicológico e social. Segundo ele, o estudo da pedologia não seria apenas a junção das áreas já existentes, mas uma nova disciplina que estudaria o desenvolvimento infantil em sua totalidade.

Para o autor, o meio é um fator essencial no desenvolvimento infantil e deve ser analisado não como o meio em si, mas como este influencia no desenvolvimento psicológico da criança.

Assim, em sua quarta aula, Vigotski (2018, p. 90) ressalta que

o meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, de ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas.

Ao longo do tempo, muitos autores têm estudado a questão do meio na perspectiva histórico-cultural, o que revela se tratar de uma tarefa difícil – Vigotski não traz um conceito pronto sobre o meio, mas deixa em seus escritos caminhos para chegar a um conceito usual da palavra.

Portanto, após os estudos percebi que esse conceito é amplo e demanda um estudo específico e profundo. Mas, a partir do texto *Quarta aula: questão do meio na pedagogia* (Vigotski, 2018) ficou claro que, diferentemente do título, o autor não estudou o meio em si, mas sim o seu significado no desenvolvimento humano.

Autores como Pino (2010, p. 743) defendem que o meio a que se refere Vigotski deve ser considerado sob duas óticas: o meio em si e o meio como influência no desenvolvimento:

Com isso Vigotski está afirmando que existem duas formas de tratar o meio. Uma forma é considerá-lo em si mesmo, na sua realidade objetiva, como um conjunto de elementos naturais concretos e de leis ou “regras” que os articulam como um todo. Esse é o meio cujo conhecimento, segundo Vigotski, é o objeto de diferentes ciências. Outra forma é considerá-lo a partir da influência que ele exerce no desenvolvimento, especificamente dos organismos humanos.

Para Pino, o primeiro ponto – o meio em si – diz respeito ao meio em sua forma natural, ou seja, lugares, família, escola e demais situações em que o ser humano se desenvolve. Já o segundo ponto está associado ao modo como esse meio exerce influência no desenvolvimento humano.

Neste ponto, o autor faz um interessante apontamento: como trabalhar a influência que o meio exerce no desenvolvimento, sem conhecer previamente o meio e as condições concretas que constituem esse ser humano?

Portanto, a ideia de trabalhar com a entrevista narrativa deu aos participantes a oportunidade de narrar o seu processo de escolarização, o ingresso no Ensino Superior e os apoios recebidos para sua permanência e conclusão do curso; e permitiu compreender justamente quais são esses meios e o modo como eles influenciaram no desenvolvimento de cada um deles.

Ainda sobre o tema, Novaes (2018, p. 46) também afirma:

O meio começa desempenhando um papel e significado, conforme o desenvolvimento da criança passa a ter outro papel e outro significado.

Para o autor, é na vivência que se encontram os elementos para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico e da personalidade da criança.

Assim, o meio não é algo trabalhado por etapas, mas um fator que se apresenta de maneira interativa. Portanto, o desenvolvimento da criança está atrelado à vivência que ela teve ao decorrer de sua vida, e não é o meio que contribui para que o ser humano se desenvolva, mas o modo como ele se relaciona com o ser humano.

Ademais, “o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada grau etário” (Vigotski, 2018, p. 76). Essa afirmação reforça a ideia de que, em cada etapa de desenvolvimento humano, o meio passa a ser visto com uma outra perspectiva pela criança, ou seja, a relação da criança com aquele meio se alterou. Como o desenvolvimento é contínuo, essa relação continua válida para as pessoas em qualquer idade.

Portanto, falar em meio na teoria histórico-cultural vai muito além de falar do espaço em sua forma isolada, fala-se, sim, em seu contexto amplo. Nesse sentido, o meio é um fator decisivo no desenvolvimento humano.

Na pesquisa em questão, posso dizer que o meio se fez presente em todas as narrativas, pois cada participante narrou suas histórias e revelou o modo como o meio em que se desenvolveu, e em que ainda se desenvolve, é importante para conhecer esse público.

O drama e a vivência (*perejivanie*) como forma de transformação

Outros conceitos da teoria histórico-cultural são importantes e emergiram na presente pesquisa. Entre eles, o drama e a vivência – este último também conhecido como *perejivanie*.

Assim como acontece com o conceito de meio, os significados dessas palavras são de difícil compreensão e tradução e requerem dos pesquisadores um minucioso estudo. Por se tratar de textos russos que passaram por diversas traduções no decorrer dos anos, os conceitos devem ser analisados e utilizados com precaução.

Vigotski (2018, p. 78) traz pela primeira vez a ideia de vivência em sua quarta aula, em que apresenta o caso de três crianças que vivenciaram a mesma situação familiar de alcoolismo, mas que apresentaram reações diferentes:

Hoje, valendo-me de um exemplo concreto do meio, gostaria de mostrar algumas dessas unidades com que a pesquisa psicológica opera. Vivência pode ser um exemplo. Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento.

Assim, é compreendido que existe uma relação entre o meio e a vivência, uma vez que esse mesmo meio pode ser experienciado por diferentes pessoas, mas a vivência e o que será constituído a partir dela serão diferentes.

Ainda sobre a temática, Pino (2010, p. 751) defende:

Mas o que é a “vivência” para Vigotski? Para isso é importante saber que o termo russo utilizado por ele é *pereživánie* e que, segundo aponta a tradutora em nota de rodapé (Vigotski, 1935/2010b), trata-se de um substantivo formado pelo prefixo *pere-* (através) e o verbo *-jit'* (viver), o que etimologicamente significa “viver através de”, ou seja, da experiência concreta, seja ela real ou imaginária. Portanto, não basta saber qual ou quais elementos estão influenciando o desenvolvimento da criança, é necessário saber ou interpretar aquilo que constitui sua “vivência”. Mas a “vivência” é mais do que a mera presença na consciência da realidade experimentada, ela envolve um “trabalho mental”, consciente ou inconsciente, por parte do indivíduo (no caso, da criança) de atribuição de significação ao(s) elemento(s) do meio que constitui(em) a experiência.

Portanto, o conceito de vivência (*pereživanie*) é essencial para a presente pesquisa, pois praticamente todos os participantes revelaram esse momento em suas narrativas a partir do meio em que estiveram e estão inseridos. Os meios e as vivências de cada um deles são diferentes, mas fazem com que continuem se desenvolvendo no ambiente, tanto pessoalmente como academicamente.

Sobre o drama, parti dos estudos de Achilles Delari Junior, que se debruçou sobre 22 obras de Vigotski para tentar encontrar a lacuna existente sobre o conceito de drama.

Nesse sentido, Delari Junior (2011, p. 184-185) diz:

É possível notar que a palavra “drama”, em diferentes trabalhos de Vigotski, assume significados bem distintos, do mais geral ao mais específico. Em alguns textos se apresenta de modo quase coloquial, é possível notar que a palavra “drama”, em diferentes trabalhos de Vigotski, assume significados bem distintos, do mais geral ao mais

específico. Em alguns textos se apresenta de modo quase coloquial como sinônimo de “peça teatral”, como quando o autor diz, em tom praticamente alegórico, que “no drama do desenvolvimento aparece um personagem novo, um fator distinto e qualitativamente peculiar: a própria e complexa personalidade do adolescente de estrutura tão complicada” (Vigotski, 1930-31/2006, p. 243 – grifo meu). Desta maneira, todo o curso do desenvolvimento ontogenético é comparado a um “drama”, ou “peça teatral”, e uma específica “nova formação etária” (“возрастные новообразования” [vozrastnie novoobrazavaniia]) pode figurar como “novo personagem” que “entra em cena” num determinado “ato”, por assim dizer. Posteriormente, de modo explícito, aludirá aos “atos do drama geral do desenvolvimento” (Vigotski, 1932-34/2006, p. 254, grifo meu).

Assim, após vários estudos, o autor vai analisando os conceitos de drama apresentados nas obras de Vigotski, desde o conceito teatral e artístico até o desenvolvimento psicológico do ser humano.

Após a leitura dos trabalhos, busquei um conceito que estivesse alinhado à pesquisa, ou seja, a ideia do ser humano como *ator* de sua própria situação dramática e responsável por uma alteração significativa de sua própria história, conforme relata Delari Junior (2011, p. 194):

Diferente desta apresentação de funções mentais como “atores”, temos em Vigotski uma segunda acepção, mais específica, embora articulada com a primeira: a do drama no qual o próprio ser humano, como ser social, é o “ator”. Será assumindo determinado papel social, no drama das suas relações com outras pessoas, que alguém viverá aquele outro “drama”, o de suas funções psíquicas.

Então, na pesquisa, os estudantes com deficiência narraram suas trajetórias e foram apresentando diversos momentos dramáticos, vivências em diferentes meios, que os fizeram se tornar atores de suas próprias histórias – e cada uma delas carrega especificidades.

Portanto, a perspectiva histórico-cultural é essencial para a presente pesquisa, uma vez que, a partir dos conceitos indissociáveis apresentados anteriormente, busquei conhecer os estudantes com deficiência, suas histórias de vida e o modo como chegaram até o Ensino Superior e como continuam seus processos de desenvolvimento. Assim, na análise dos dados, a partir das falas dos entrevistados, esses conceitos serão abordados.

Interfaces da perspectiva histórico-cultural com a pesquisa biográfico-narrativa

É nesse ponto que se insere a pesquisa biográfico-narrativa como abordagem metodológica e epistemológica. Para Clandinin e Connelly (2011), narrativas são formas de conhecimento construídas a partir da experiência vivida. Pesquisar narrativamente implica acolher o sujeito como autor de sua história, respeitar a singularidade de seu percurso e valorizar os sentidos que ele constrói sobre sua trajetória. Ao oportunizar a fala aos estudantes com deficiência, suas narrativas revelam não apenas obstáculos estruturais ou pedagógicos, mas também dramas, estratégias de superação, redes de apoio, afetividades e modos de habitar a universidade.

Ferrarotti (1988) sustenta que toda narrativa é uma forma de autocompreensão do sujeito em seu contexto. Nesse sentido, as trajetórias de estudantes com deficiência são compreendidas como construções identitárias situadas historicamente, marcadas por rupturas e continuidades, exclusões e resistências. A escuta dessas narrativas não visa à homogeneização das experiências, mas à valorização da pluralidade de vozes que compõem o universo acadêmico.

A intersecção entre a teoria histórico-cultural e a abordagem narrativa oferece, portanto, um potente caminho para compreender a deficiência não como atributo pessoal, mas como construção social e relacional. As narrativas evidenciam o modo como os estudantes significam suas experiências em instituições de ensino que, muitas vezes, ainda operam sob lógicas capacitistas. Contudo, também revelam o papel das políticas públicas, da solidariedade, da mediação docente e do reconhecimento institucional como elementos transformadores de suas trajetórias.

Com base nessa fundamentação, esta pesquisa compreende que ouvir, registrar e analisar as narrativas de estudantes com deficiência é uma forma de intervir na realidade, ao colocar em evidência os modos como esses sujeitos vivem, enfrentam e transformam o espaço universitário. A experiência, nesse caso, não é apenas objeto da pesquisa, mas também potência de resistência e reinvenção de si e do mundo.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os caminhos metodológicos utilizados para a produção dos dados da pesquisa e que foram considerados para as análises.

Inicialmente, abordo a ideia do ponto de partida para a pesquisa, ou seja, a escolha do método a ser utilizado para a produção e análise dos dados. A pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo interpretativo e tangencia os estudos biográficos (Ferrarotti, 2010) e também a escolha das entrevistas narrativas como meio de produção dos dados (Jovchelovitch; Bauer, 2005; Moura; Nacarato, 2017; Schütze, 2011).

Posteriormente, apresento a perspectiva em que a pesquisa está inserida, no caso em questão na perspectiva histórico-cultural (Lev Vigotski e colaboradores), em que o indivíduo é constituído a partir das suas relações sociais, históricas e culturais com o meio em que está inserido.

Na sequência, apresento os sujeitos da pesquisa e o modo como se deu a escolha deles – bem como o roteiro utilizado nas entrevistas, tendo como base teórica os estudos de Jovchelovitch e Bauer (2005).

Por fim, compartilho a maneira como ocorreram as entrevistas narrativas, as devolutivas e os resultados parciais, uma vez que o passo seguinte será a análise dos dados para a preparação do texto, visando à defesa final da dissertação.

Marco inicial: a escolha do método

A ideia da presente pesquisa surgiu a partir das minhas vivências pessoais e profissionais. Pessoais no sentido de ter crescido em um ambiente de pessoas menos favorecidas e com poucas possibilidades de estudo e de ter sido apresentado à pesquisa e ao método durante a iniciação científica. Profissionais no sentido de atuar diretamente com as pessoas com deficiência no âmbito acadêmico, o que despertou uma inquietação sobre conhecer mais a fundo as histórias, os desejos e os perfis desse público em relação ao Ensino Superior.

Sendo assim, a pesquisa utiliza abordagem qualitativa (Flick, 2009) e tangencia os estudos biográficos (Ferrarotti, 2010), por entender que estes possuem características específicas que se relacionam com a pesquisa. As pesquisas com o método biográfico pressupõem uma abordagem qualitativa, do tipo interpretativa, visto que o pesquisador precisa atribuir sentidos às experiências narradas pelos sujeitos.

Segundo Ferrarotti (2010, p. 44), “toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social”.

Assim, trata-se de uma abordagem em que os sujeitos da pesquisa não são apenas indivíduos isolados, mas fazem parte de um contexto social e histórico, de modo que suas histórias se entrecruzam com as demais, inclusive do pesquisador, oportunizando uma análise mais profunda.

Ainda sob esse viés, a pesquisa ancora-se na perspectiva histórico-cultural, em que o ser social se desenvolve a partir do momento histórico e cultural em que está inserido – é, portanto, um ser histórico-social.

Para Freitas, Camargo e Monteiro (2023, p. 156),

motivado pelas condições políticas e sociais de seu tempo, o autor [Vigotski] se orienta pelos pressupostos dialéticos marxistas para a compreensão do desenvolvimento, que para ele é do tipo revolucionário, um complexo processo dialético, caracterizado por transformações qualitativas. O desenvolvimento humano é tomado como um processo em transformação, que diz respeito à história pessoal do indivíduo entretecida com a história humana e constituído na dinâmica da vida social e cultural.

Portanto, a aproximação da temática estudada com a perspectiva histórico-cultural é de grande valia para a compreensão da constituição dos estudantes entrevistados, uma vez que eles são pessoas com deficiência e estão inseridos em um contexto histórico, cultural e social.

Entrevistas narrativas como meio de produção de dados

Os dados da pesquisa foram produzidos por meio de entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2005; Schütze, 2011). A entrevista narrativa foi idealizada por Fritz Schütze como um dispositivo para compreender os contextos em que as biografias são construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2005, p. 110), “as narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode

ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes”.

Portanto, esse tipo de entrevista proposto por Schütze (2011) se constitui em uma maneira específica de produção de dados por meio da reconstrução dos acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos de uma investigação. Ela é considerada um tipo de entrevista mais profunda e vai além do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas.

O entrevistador faz questões ao entrevistado do tipo: “Conte-me sobre sua trajetória escolar”. Essas entrevistas são audiogravadas e transcritas; a transcrição é devolvida aos sujeitos para aprovação e posterior utilização dos dados na análise. O processo de análise decorre dos dados produzidos e, geralmente, é realizada uma análise narrativa, construída a partir de unidades temáticas.

Utilizar-se das entrevistas narrativas vai muito além de ouvir histórias e analisar os dados apresentados; trata-se de uma construção inicial. É necessário que o pesquisador tenha aproximação com o objeto pesquisado. Nesse sentido, Moura e Nacarato (2017, p. 18) ressaltam: “defendemos, ainda, a necessidade de uma aproximação maior do pesquisador com o objeto de investigação e com os sujeitos pesquisados, para conhecer o contexto em que as práticas acontecem”. Assim, a escolha do tema, da metodologia e das entrevistas narrativas é intencional, pois como pesquisador estou inserido profissionalmente no meio em que os estudantes estão, especificamente no âmbito das ações inclusivas.

Ademais, para Moura e Nacarato (2017, p. 17) “outra característica da EN diz respeito a sua potencialidade de reconstruir a vivência pessoal e profissional do sujeito, mas não de qualquer jeito, e, sim, de maneira autorreflexiva”. Ou seja, trata-se de um importante recurso, para que se obtenha uma pesquisa *viva* em que os sujeitos também se ressignificam no decorrer do trabalho e ao final dele.

Os sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa são estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior da USF, assistidos por um núcleo específico chamado Naepe, que, entre outros trabalhos desenvolvidos, trabalha diretamente com as questões de acessibilidade, inclusão e equidade na comunidade acadêmica.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da USF e aprovado⁷.

Foram entrevistados cinco estudantes, de cursos de graduação e semestres distintos, a fim de conhecer diferentes contextos e histórias a partir de um mesmo eixo norteador: a deficiência.

Conforme elucidam Jovchelovitch e Bauer (2005, p. 70),

em síntese, o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista. Diferentemente da amostra do levantamento, onde a amostra probabilística pode ser aplicada na maioria dos casos, não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas.

Após a autorização por parte da coordenação do Naepe, os estudantes foram selecionados a partir do cadastro que existe no referido núcleo. Eles foram convidados a participar de modo voluntário na pesquisa e, após esclarecimentos dos procedimentos a serem adotados, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos estudantes. Antecipadamente por meio eletrônico, ou no ato da entrevista, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade.

As entrevistas narrativas tiveram como questões desencadeadoras:

- 1 – Conte-me sobre sua formação escolar na educação básica (onde, quando, professores marcantes, acontecimentos ocorridos durante a sua formação e os desafios enfrentados).
- 2 – Conte-me sobre seu ingresso no Ensino Superior (o motivo da escolha do curso, como se deu o processo de ingresso – vestibular tradicional, cotas, ações afirmativas, bolsas de estudo) e como tem sido sua trajetória no curso (desafios enfrentados, apoios recebidos e outras informações que julgar necessárias).
- 3 – Fale-me sobre sua percepção em relação às políticas educacionais inclusivas.

Os encontros foram previamente agendados e realizados por meio da plataforma Google Meet e foi solicitada autorização a cada um dos participantes para gravação e

⁷ CAAE nº83641324.6.0000.5541

todos os caminhos metodológicos utilizados – gravação, transcrição, devolutiva, retorno e a escolha de pseudônimos.

Por se tratar de uma entrevista em que a história narrada traz consigo recordações, lembranças e memórias, os participantes foram informados de que poderiam se emocionar, afinal o momento de memórias traz consigo dores, traumas e momentos difíceis. Portanto, em possíveis casos de desconforto foram ofertadas a eles as opções de pausa ou até mesmo do encerramento da entrevista, e foi respeitada a decisão tomada por cada um deles.

Os sujeitos entrevistados foram:

1 – Esperança, 23 anos, estudante do curso de Psicologia (*Campus Bragança Paulista*), residente em Amparo, SP. Apresenta deficiência motora decorrente de parto prematuro e discalculia;

2 – Francisco, 33 anos, estudante do curso de Direito (*Campus Itatiba*), residente em Itatiba, SP. Inserido no espectro autista e apresenta Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dislexia;

3 – Vitória, estudante de Fisioterapia (*Campus Bragança Paulista*), 23 anos, residente em Bragança Paulista, SP. Apresenta distrofia amiotrófica de Leber (no momento com baixa visão);

4 – Lanne, 40 anos, estudante do curso de Serviço Social – modalidade EaD (Polo Petrópolis), moradora de Petrópolis, RJ. Apresenta visão monocular, TDAH, hidrocefalia e Transtorno Afetivo Bipolar (TAB); e

5 – Fred, 21 anos, estudante do curso de Medicina (*Campus Bragança Paulista*). Tem deficiência motora decorrente de um Acidente Vascular Cerebral (AVC) causado por um quadro de leucemia.

Em suma, os sujeitos podem ser identificados no Quadro 5.

Quadro 5 – Sujeitos da pesquisa

Sujeito	Idade	Curso/Campus	Deficiência
Esperança	23	Psicologia (Bragança Paulista)	Motora e discalculia
Francisco	33	Direito (Itatiba)	TDAH, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e dislexia
Vitória	23	Fisioterapia (Bragança Paulista)	Distrofia amiotrófica de Leber
Lanne	40	Serviço Social (Petrópolis)	Visão monocular, TDAH, hidrocefalia e TAB

Fred	21	Medicina (Bragança Paulista)	Motora (decorrente de AVC e leucemia)
------	----	---------------------------------	--

Fonte: produção do pesquisador (2025)

A realização das entrevistas

Primeiramente fiz contato com três estudantes: Esperança, Vitória e Francisco. Todos retornaram positivamente, aceitando participar da entrevista. Agendei duas entrevistas para o dia 28 de fevereiro – Esperança às 20 h e Vitória às 21 h.

A primeira a ser entrevistada foi Esperança. O convite foi feito por meio do aplicativo WhatsApp, uma vez que estamos em cidades e *campus* distintos. De imediato a entrevistada retornou a mensagem com seu aceite, demonstrando felicidade e emoção em poder participar e contar a sua história.

Esperança apresenta deficiência física/motora decorrente de um parto prematuro; e discalculia – transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a capacidade da compreensão numérica.

Inicialmente, solicitei novamente a autorização para a gravação da entrevista e, após, iniciar a gravação, dei as boas-vindas, agradei a participação e reforcei o que estava escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, principalmente o tema da pesquisa e os possíveis momentos de desconforto, em que a entrevistada poderia ficar à vontade para pausar ou até mesmo encerrar nossa conversa.

De modo geral, a entrevista foi transcorrendo de maneira tranquila, mas, ao longo da fala, Esperança foi relatando seus casos pessoais minuciosamente, de modo que seria extrapolado o horário combinado.

Já prevendo que passaríamos do horário combinado, imediatamente fiz contato com a segunda estudante que estava agendada – Vitória – e informei que talvez atrasasse na primeira entrevista, uma vez que não poderia intervir ou pausar a fala da entrevistada. Então, Vitória compreendeu a situação e solicitou que remarcássemos para o dia 5 de março, o que aceitei de imediato.

A entrevista durou 2 h 9 min e, ao relatar toda sua história de vida, Esperança não poupou palavras e abriu seu coração. Segundo ela, esse foi o maior ato de coragem que ela já teve em sua vida, abrindo suas dores e relatando momentos difíceis pelos quais passou.

Devido ao avanço do tempo, remarquei a entrevista com Vitória para o dia 5 de março às 10 h. Mesmo sendo feriado prolongado de Carnaval, a estudante se prontificou a ser entrevistada nesse dia, pois nos seguintes estaria ocupada com demandas pessoais.

No dia 3 de março às 10 h encontrei-me com Francisco pela plataforma Google Meet, conforme já acordado anteriormente. Mesmo sendo feriado prolongado de Carnaval, Francisco optou por ceder entrevista nesse dia, pois, segundo ele, estaria mais tranquilo para relatar sua história de maneira calma, sem interferências externas. Francisco apresenta TDAH, TEA e dislexia. Inicialmente retomei alguns pontos que estavam assinados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como as questões da utilização dos dados, do armazenamento e, principalmente, do desconforto, reforçando que ele poderia se sentir à vontade. Francisco foi pontual em sua fala, relatou toda sua história de vida de maneira concatenada e seguindo uma cronologia impecável, assim como não se sentiu desconfortável em relatar seus momentos difíceis e algumas passagens marcantes. Entre as características de sua deficiência estão os movimentos estereotipados, o que ficou perceptível durante toda a entrevista, quando Francisco manuseou uma caneta, balançando-a de maneira repetitiva. Em alguns momentos, em que ele relatou algumas situações vividas no cotidiano do Ensino Superior, eu me emocionei, pois as falas me tocaram de uma maneira inesperada – e naquele momento me coloquei no lugar de Francisco e imaginei tudo o que ele viveu nos ambientes escolares. De todas as entrevistas, a de Francisco foi a mais breve, porém ele apresentou todos os dados solicitados, sem a necessidade de intervenções.

No dia 5 de março às 10 h foi a vez de entrevistar Vitória. Assim como Francisco, a estudante optou pelo encontro nesses dias de recesso por estar mais tranquila em sua residência – e, assim, poderia fornecer todas as informações necessárias com tranquilidade. Vitória tem distrofia amiotrófica de Leber, uma condição rara e hereditária que afeta o sistema central da visão, ocasionando a perda progressiva desse sentido, até resultar em cegueira total. Iniciamos o diálogo de maneira calma e, assim, pude retomar os pontos presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sobretudo, em relação ao desconforto. Ela relatou que não haveria problema em contar sua história, pois desde sempre teve uma boa relação com a deficiência e gosta de relatar sua trajetória. Assim como Esperança, a estudante Vitória também se empolgou durante a entrevista. Em 1 h 22 min de entrevista, a estudante contou minuciosamente sobre seu processo de escolarização, seus desafios pessoais e acadêmicos.

Após realizar três entrevistas, ainda restou escolher mais dois estudantes. Iniciei uma busca na base de dados do Naepe, porém alguns questionamentos surgiram, entre eles a possibilidade de convidar um(a) estudante da modalidade EaD, de outros lugares e contextos etc.

Depois de uma conversa e do retorno positivo da orientadora, comuniquei-me com Lanne, estudante do curso de Serviço Social (EaD) oferecido no polo de Petrópolis, RJ. Nosso primeiro contato foi realizado via WhatsApp, em que me apresentei, apresentei a pesquisa e os procedimentos que seriam seguidos. Mesmo sem nos conhecermos, o convite foi aceito. Então, no dia 3 de abril às 15 h, realizei a entrevista com Lanne. De início me apresentei novamente, apresentei a pesquisa, seus objetivos e, assim como havia procedido com os demais, retomei os pontos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Lanne apresenta visão monocular, TDAH, hidrocefalia e TAB. A visão monocular é uma condição nata ou resultante de um trauma em que o indivíduo consegue enxergar apenas por meio de um dos olhos. O TDAH, conforme já mencionado, é um transtorno do neurodesenvolvimento, que resulta em dificuldades de socialização e comportamento e gestos estereotipados. Além do mais, Lanne também tem hidrocefalia, uma condição congênita ou adquirida caracterizada pelo acúmulo de líquido no cérebro, causando danos à pessoa – no caso de Lanne, foi a condição que causou a perda da visão de um dos olhos. Por fim, ela também apresenta TAB, condição de saúde mental caracterizada pelas mudanças extremas de humor, comportamentos depressivos, entre outros que afetam as condições psicológicas.

Iniciamos a entrevista, que durou 43 min de maneira fluida, sem que houvesse necessidade de intervenções e retomadas de questionamentos. Lanne relatou toda sua história de maneira tranquila, assim como suas dores, traumas e superações.

Por fim, optei em convidar um estudante do curso de Medicina, por pertencer a um contexto socioeconômico diferente dos demais. Em uma passagem pelo *campus* de Bragança Paulista, entrei em contato com Fred pessoalmente, e ele prontamente aceitou participar da pesquisa. Agendamos a entrevista para o dia 8 de maio às 21 h, via Google Meet. Assim como nas demais, abri nosso encontro reforçando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e deixei Fred à vontade para pausar ou encerrar a entrevista em caso de desconforto emocional. Fred apresenta deficiência física/motora, decorrente de um AVC resultante de um longo período de cinco anos em que esteve realizando tratamento contra a leucemia. Durante a entrevista, ele foi narrando sua história de vida e escolar de forma livre, relatando todos os momentos difíceis

vivenciados. Trata-se de uma história de superação, força e luta pela vida. Ao todo tivemos 1 h 16 min de entrevista. O estudante sentiu-se à vontade e reforçou que nessa ocasião fez apenas um pequeno recorte da sua vida, pois se fosse contar todos os detalhes ficaríamos ali por horas e haveria material suficiente para um livro. Mesmo sendo um recorte, conforme mencionado por ele, é impossível não se emocionar com sua narrativa. Em alguns momentos, tive que segurar as lágrimas, pois seu relato foi tocante e profundo, demonstrando a subjetividade da entrevista narrativa.

Todas as cinco entrevistas narrativas foram transcritas e devolvidas aos sujeitos, que após as leituras retornaram com seus aceites. Dos entrevistados, somente Esperança fez pequenas pontuações referentes aos termos que ela mesma utiliza para se referir a si – e solicitou que eu retirasse os nomes de pessoas da entrevista. Nesse caso, informei a ela que faria as alterações, mas que não se preocupasse, pois utilizaria apenas recortes das suas falas para as análises.

O processo de transcrição foi o mais complexo, pois se trata de um momento importante em que se deve respeitar a subjetividade de cada participante, transcrevendo de forma integral as falas do sujeito. De todas elas, as entrevistas de Esperança e Vitória foram as que mais demandaram atenção, pois ambas utilizaram muitos exemplos e detalharam cuidadosamente algumas situações vivenciadas.

A seguir, no Quadro 6, insiro o resumo dos sujeitos da pesquisa, a data das entrevistas, a data das devolutivas e as alterações pontuadas.

Quadro 6 – Resumo da realização das entrevistas narrativas

Sujeito	Data da Entrevista	Duração	Data da Devolutiva	Alteração
Esperança	27/2/2025	2 h 9 min	10/5/2025	Termos para se referir a si mesma e nomes de pessoas
Francisco	3/3/2025	0 h 42 min	10/5/2025	Nenhuma
Vitória	5/3/2025	1 h 22 min	10/5/2025	Nenhuma
Lanne	3/4/2025	0 h 43 min	10/5/2025	Nenhuma
Fred	8/5/2025	1 h 16 min	10/5/2025	Nenhuma

Fonte: produção do autor (2025)

No próximo capítulo apresento a análise dos dados.

CAMINHOS ANALÍTICOS ORIENTADOS POR EIXOS DE ANÁLISE

De posse das entrevistas transcritas, dos estudos no grupo Hifopem, das reuniões de orientação e das contribuições da banca de qualificação, decidi realizar as análises a partir de três eixos: 1 – A escolarização como processo histórico e social; 2 – Quando a universidade se torna possível: narrativas de ingresso; e 3 – Entre políticas e práticas: a permanência de estudantes com deficiência na universidade.

Inicialmente apresento a narrativa de cada participante, a partir da ordem de realização das entrevistas; e, a seguir, entrecruzo as cinco histórias.

A escolarização como um processo histórico e social

Uma das questões desencadeadoras da entrevista narrativa foi “Conte-me sobre sua formação escolar na educação básica (onde, quando, professores marcantes, acontecimentos ocorridos durante a sua formação e os desafios enfrentados)”.

Como se trata de uma pesquisa narrativo-biográfica, assim como foram utilizadas entrevistas narrativas como meios de produção de dados, as questões vão além da “pergunta-resposta”, permitindo ao participante rememorar o vivido para narrar a partir daquilo que lhe faz sentido.

“Lá eles me viam como a Esperança”

Esperança é uma jovem de 23 anos, estudante do curso de Psicologia. Sua história de vida é marcada por ser fruto de uma gravidez gemelar, tendo nascido com apenas 1 quilo e meio, o que ocasionou a deficiência física, caracterizada pela mobilidade reduzida – além disso, foi diagnosticada com discalculia.

O processo de escolarização de Esperança teve início por volta dos 3 anos de idade, na Educação Infantil, em um colégio privado de sua cidade. Segundo ela, seus pais – também profissionais da área da educação – escolheram o colégio por algumas questões como: ser próximo da residência, conhecerem o corpo administrativo e docente e ser uma instituição que aceitou uma criança com deficiência.

Segundo relata Esperança:

Então, aí a escola era perto de casa para qualquer emergência, a minha mãe já tinha um conhecimento da professora, da equipe, da gestão, da direção e sabia que eu seria muito bem acolhida, então lá fui eu, pequenininha, pra escola e confesso que eu não lembro muito bem desse processo, de como foi a minha recepção, eu lembro mais pelos fatos que me contam, eu não tenho a memória viva. A memória fotográfica do dia ali, do momento da ação, mas a minha mãe conta que os colegas de imediato já vieram acolher, eles não olharam a princípio para o meu andador, porque eu usava andador, estava naquela época que a gente pintava o andador de cor-de-rosa, era um andador infantil e foi todo enfeitadinho para escola para que eu me sentisse ali um pouquinho mais criança possível, um pouquinho mais.....eu odeio essa palavra mas acho que aqui cabe a expressão “normal” possível não é? (Esperança, entrevista narrativa, 27/2/2025).

O relato de Esperança mostra que ela teve todo o apoio familiar desde a primeira experiência com a escola e obteve um cuidado especial, desde a escolha da instituição até a preparação do andador, pintado de cor-de-rosa para que ela não sofresse qualquer tipo de diferença por parte das outras crianças.

Outro ponto de destaque no período da Educação Infantil foi a marca que o colégio deixou em Esperança, conforme ela diz:

A minha mãe conta que minha avó chorava e ficava esperando que eu falasse “tchau vovó”, aquela coisa toda melancólica e eu simplesmente peguei o andador, peguei a mochilinha e fui. Então, assim rapidamente eu estava muito ambientada e a escola para mim, a [nome da escola] foi a escola do coração, a minha escola marcante assim porque eu era vista, ouvida e aceita, não pela deficiência, mas pela criança Esperança e pela personalidade da Esperança e isso moldou muito a minha forma de ver a minha deficiência e também a minha personalidade enquanto sujeito que está se descobrindo ali naquele momento de escolarização (Esperança, entrevista narrativa, 27/2/2025).

Esse excerto traz duas marcas importantes. A primeira no que diz respeito à importância do acolhimento e do olhar inclusivo para a criança com deficiência no ambiente escolar, o que trouxe memórias afetivas importantes para a participante. Em segundo lugar, o momento em que Esperança diz que essa ação moldou a sua forma de ver a própria deficiência e a sua personalidade como sujeito que está se descobrindo, o que é destacado como um momento de drama.

O termo “drama”, utilizado na perspectiva histórico-cultural, é amplo e empregado em várias situações, mas, no contexto da presente pesquisa, optarei em abordá-lo no sentido de “modalidade da ação humana” que carrega consigo a reflexividade e o conflito interno, conforme defende Delari Junior (2011, p. 185):

trata-se, na concepção de Vigotski, de algo que somente um ser humano concreto pode viver, por conta dos diferentes impasses que ele vivencia somente como ser social. Neste caso, o drama sempre é a luta de tais ligações (dever e sentimento; paixão, etc.), caso contrário não pode ser drama, isto é, choque dos sistemas.

Tal afirmação é essencial, pois, a partir das situações vivenciadas naquela instituição de ensino, Esperança pôde compreender quem era e a sua deficiência. Esse movimento denominado drama foi essencial para que ela tivesse forças para enfrentar os obstáculos seguintes.

Em relação à questão de preconceitos, Esperança relata que não os sofreu durante o período da Educação Infantil, reforçando em sua fala que nunca foi tratada com privilégios pela sua deficiência, o que para ela foi extremamente positivo e a ajudou na compreensão de sua condição. Entretanto, durante a entrevista, ela trouxe um fato marcante relatado por sua mãe, mas do qual ela não se recorda por ser muito pequena na ocasião:

O que minha mãe contou uma vez que, assim isso eu não lembro, tá? eu não tenho essa memória vívida, mas o que minha mãe conta é que uma vez uma certa família foi ver a escola - eu estou falando família porque eu realmente não sei quem é, senão eu até poderia nomear as iniciais mas eu realmente não lembro - mas uma certa família foi ver a escola, ficou encantada pela escola, pelo conceito da escola, pela equipe, principalmente pela direção e chegou na minha sala e a mãe dessa criança falou assim “eu amei” falou para a diretora que estava guiando ali o tour e falou assim “eu amei a escola mas eu não vou matricular meu filho aqui porque tem uma criança deficiente na sala e eu não quero que meu filho estude com essa criança” e naquela época só tinha eu (Esperança, entrevista narrativa, 27/2/2025).

A presente fala revela um possível primeiro preconceito sofrido por Esperança no ambiente escolar, não praticado por alguma pessoa da escola, mas por terceiros que visitavam a instituição. Segundo ela, as marcas foram mais profundas para seus pais do que propriamente para ela, uma vez que não se recorda do ocorrido porque era muito pequena. Isso reforça a ideia de que o preconceito é construído culturalmente e pouco explicitado pelas crianças.

Após concluir a Educação Infantil, ela foi estudar no colégio em que seu pai era diretor, mas quando estava no 5.º ano o colégio fechou, obrigando-a buscar outra instituição. Então, a família optou por matriculá-la no colégio em que sua prima estudava.

E foi assim que, do 6.º ano do Ensino Fundamental II até o 2.º ano do Ensino Médio, Esperança passou por momentos de muitas tristezas: primeiro pela saída de sua prima do colégio, uma vez que era sua referência de ajuda; e depois, por se tornar vítima de *bullying*. Segundo ela mesma relata:

Então começou assim “ah, vamos tomar lanche num lugar que chama Piscina, que era literalmente uma piscina desativada que tinha lá né, só que até eu sair da minha sala e ir para piscina demorava uma vida porque eu não tinha prática, não tinha força suficiente, para me locomover rapidamente. Então começou, marcava um dia na piscina e quando eu chegava na piscina já tinham comido o lanche, marcava trabalho em grupo, eu sabia que o grupo não estava cheio, mas davam desculpa que o grupo estava cheio, eu chegava para dar bom dia a galera virava de costas, eu queria companhia no recreio e todo mundo se esquivava [...]. Então o que aconteceu: a Esperança ficou completamente isolada e isso me deixou num quadro depressivo muito grande a ponto do meu brilho sumir sabe? É como se você estivesse olhando pra essa Esperança e falasse assim “não, essa Esperança que estou vendo agora, alegre, espontânea, feliz, não existiu” e foi o que aconteceu: eu não existi (Esperança, entrevista narrativa, 27/2/2025).

Essa fala de Esperança mostra que a relação de *bullying* sofrido na escola trouxe marcas significativas para a participante, as quais, em falas posteriores, ela revelou ter carregado por um longo período. Após a mudança de colégio e com o apoio da família, Esperança começou a se reencontrar e a vivenciar momentos importantes para os adolescentes da sua faixa etária, conforme diz:

lá onde foi que eu arrumei o meu primeiro namorado - porque até isso eu achava que não era capaz, porque alguém que conversava com o poste, quem que ia querer beijar uma pessoa como eu não é? - Eu sempre fui uma pessoa que me inferiorizo demais, até hoje e isso é um dos processos a serem tratados na terapia, mas então lá eu tive meu primeiro namorado, lá eu comecei a viver as vivências da adolescência: ir para festinha, ir pra barzinho, lá eu fiz a minha formatura, eu me graduei, eu entrei pela primeira vez numa formatura usando salto, usando vestido que eu queria, com as muletas, mas isso não foi empecilho, lá eles me viam como a Esperança tanto é que o contato se prolonga.

Portanto, os excertos da narrativa de Esperança mostram que a pessoa com deficiência carrega marcas de escolarização profundas, sobretudo, o *bullying*. Mesmo sendo filha de professores, com uma estrutura familiar segura e estudando em colégios privados, ela não escapou das práticas cruéis presentes na escola. Mas, graças a todo o

apoio que obteve de sua família, conseguiu concluir seu processo escolar em uma instituição que a respeitasse como ser humano e pôde vivenciar momentos positivos.

“Chegou um ponto que estava tão difícil que eu desisti de estudar”

O próximo processo de escolarização a ser analisado é o de Francisco. Diferentemente de Esperança, ele foi pontual em suas respostas, pois trata-se de uma característica de sua condição, o TEA.

Logo ao ser indagado sobre seu processo de escolarização, começou narrando que este se iniciou na creche e que se recorda de algumas passagens marcantes, sobretudo, por se tratar de uma época em que não se falava sobre as dificuldades e em que os profissionais da educação não tinham preparo para compreendê-las.

No seu caso, devido ao TEA, desde a Educação Infantil ele passou por momentos marcantes, como obstáculos e desafios. Em uma de suas falas, ele diz:

Eu nunca gostei muito de interação com as pessoas já logo na escola, ainda não gosto, é um pouco difícil para mim, as pessoas não entendem muito bem as minhas dificuldades. Uma professora, em particular, ela me colocou de castigo por diversas vezes por não estar cumprindo com o organograma dela da creche, mas é uma coisa assim bastante incontrolável essa minha dificuldade de atenção, somado ao total desinteresse de estar perto das pessoas, foram bastante conflitantes (Francisco, entrevista narrativa, 3/3/2025).

Essa fala revela que algumas marcas de escolarização na pessoa com deficiência já se apresentam desde os primeiros anos e ainda na Educação Infantil. Francisco recorda-se desses momentos com clareza e relata-os como sendo o primeiro desafio escolar, mas compreende que naquela época as pessoas não tinham o devido preparo para receber os alunos neurodivergentes.

Prosseguindo com a entrevista e já falando sobre o Ensino Fundamental I, ele ainda reforça que o seu processo de escolarização foi se tornando um momento de sofrimento:

Depois disso eu fui para o Ensino Fundamental, a partir da primeira série, lá eu enfrentei ainda mais obstáculos porque lá também os professores não estavam habituados com essa dificuldade. O autismo, além dos transtornos que eu já possuo, apresenta deficiência no comportamento. Então, a minha grande deficiência realmente é no comportamento em geral com as pessoas, ficar distante, na época eu

falava errado, não conseguia pronunciar as palavras corretamente, eu demorei bastante tempo para isso acontecer, por volta dos 8, 9 anos mais ou menos. Então esses foram motivos bastante difíceis para me manter dentro da escola, eu reprovei na segunda série, se não me engano, não por falta mas por dificuldade em me manter no ensino. Essa foi a primeira vez que eu me senti desconexo com a educação, com uma vontade de não continuar estudando, eu continuei obrigatoriamente [...] (Francisco, entrevista narrativa, 3/3/2025).

O excerto mostra que as práticas escolares anteriores à Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015) não consideravam a criança com deficiência e suas características específicas, principalmente em casos como o de Francisco, que apresenta questões de socialização decorrentes do TEA.

Assim, o drama vivenciado por Francisco é claro. Capucci e Silva (2018, p. 360) defendem: “pode-se afirmar que no palco, como na vida real, lida-se constantemente com o drama da condição humana, cheio de contradições e conflitos, a cada nova cena em que se encarnam os diversos papéis que constituem a personalidade humana”.

A presente afirmação diz respeito à questão do drama analisado a partir da arte, afinal, o drama apresenta muitas concepções ao longo das obras de Vigotski, mas a frase citada deixa claro que, na ficção ou na vida real, o drama é uma condição humana repleta de conflitos e contradições, o que está presente no excerto narrado por Francisco.

Francisco também destaca suas características como uma pessoa com TEA e sublinha que entre as suas dificuldades está a questão da interação social. A esse respeito, Freitas e Silva (2025, p. 2) afirmam:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecido pela presença de um conjunto de sintomas neurodesenvolvimentais, com características de déficits persistentes na comunicação e na interação social, podendo ser acompanhado de padrões repetitivos de comportamento e interesses restritos. Os manuais diagnósticos indicam que a criança com autismo pode apresentar dificuldade no estabelecimento de uma conversa simples e no início de respostas às interações sociais. Descrevem ainda um déficit na linguagem usada mais comumente para resolver demandas cotidianas de problemas práticos, solicitar ou rotular algo, em vez de comentar, compartilhar sentimentos ou conversas (American Psychological Association [APA], 2014).

As autoras trazem o conceito apresentado nos manuais, a partir de um modelo médico da deficiência, mas, como atuam na perspectiva histórico-cultural, defendem que o desenvolvimento da criança com TEA é possível, a partir das suas potencialidades.

Ficou claro, também, que durante o período em que esteve no Ensino Fundamental esse processo deixou marcas significativas na vida de Francisco, conforme ele mesmo relata:

Eu não me lembro de nada em específico que tenha me chamado muita atenção, que me trouxe muitas boas lembranças lá. O ensino para mim é sempre uma coisa muito difícil porque mexe com essa questão de toda hora eu ter que me inserir no mundo novo, fazer coisas novas e isso tudo é bastante apavorante, sair completamente dessa minha zona de controle da qual me traz mais tranquilidade me deixa bastante nervoso, eu não consigo nem sair bem, isso demora um tempo (Francisco, entrevista narrativa, 3/3/2025).

O ápice dos conflitos entre Francisco e a escolarização se deu no Ensino Médio, pois foi nesse período que ele abandonou os estudos, tanto pelas questões de socialização como por questões acadêmicas:

Depois eu fui pro Ensino Médio no [nome da escola]. Lá eu realmente tive conflitos muitos horríveis, eu não me dei bem com ninguém, não consegui conversar com ninguém, eu não consegui entender nenhum professor. Chegou um ponto que estava tão difícil que eu desisti de estudar, eu desisti do Ensino Médio no primeiro semestre do primeiro ano. Dali eu não estudei mais, eu fiquei muitos anos afastado mas eu já adorava ler, a leitura é um hobby que eu sempre gostei, sempre gostei demais e mas eu não consegui entender a didática de ensino, a forma como os professores falam, ensinam, assim, é muito rápido, eles cobram demais a interação com o aluno é muito baixa ou era naquela época, então eles queriam saber se eu tinha dúvidas com relação a matéria, Óbvio que eu tinha todas as dúvidas, mas não importa o que eles falassem porque eles mantinham a mesma forma de ensino, então não ia conseguir aprender. Então eu me afastei, fiquei muitos anos longe, mas eu sempre tive vontade de estudar, depois já com 28 anos, entre 27, 28 eu decidi que eu ia voltar estudar e que eu queria cursar a universidade (Francisco, entrevista narrativa, 3/3/2025).

Francisco, assim como tantas outras pessoas com deficiência, passou por momentos de sofrimento na escola, seja pela questão da sua condição, que traz características marcantes e específicas como a socialização, seja pela estrutura escolar da época, que muitas vezes permanecia igual e não conseguia atender a todos.

Ademais, diferentemente de Esperança, que conta com uma estrutura familiar sólida e pais que sempre estiveram atentos às questões do processo de escolarização, Francisco vem de uma família em que seus pais não tinham conhecimento para auxiliá-lo em suas demandas, conforme relata:

Então em todas as escolas que eu passei meus pais sempre foram chamados, sempre vinha a cobrança também porque meus pais não sabiam dessa deficiência, meus pais são pessoas muito simples, eles trabalhavam no campo então não existiam nada além disso pra eles. Eu cheguei a fazer testes psicológicos que deram essa coisa de TDAH na época que eu estava com meus pais e tudo mais, mas eles nunca entenderam muito bem, eles achavam que apenas as consultas psicológicas seriam suficientes. Eu já fui para psiquiatras também mas também não resolveu, então foi difícil, o meu programa de estudos desde a creche até o Ensino Médio e a minha convivência com os meus pais foram bastante complicado, não vou mentir (Francisco, entrevista narrativa, 3/3/2025).

O apoio familiar durante o processo de escolarização de uma pessoa com deficiência se faz importante, pois trata-se do primeiro grupo social em que a pessoa está inserida, no qual se desenvolverá e criará vínculos de confiança e suporte.

“Meus professores estiveram sempre comigo, meus colegas estiveram comigo”

A terceira a relatar seu processo de escolarização foi Vitória, que, assim como Esperança, foi bem detalhista na narrativa de suas memórias. Tanto ela como sua irmã são deficientes visuais e possuem distrofia amiotrófica de Leber, uma condição genética em que a pessoa perde a visão de maneira gradual.

Ao ser indagada sobre o modo como se deu seu processo de escolarização, Vitória inicia dizendo que a primeira dificuldade, devida à deficiência, naquela época, foi encontrar uma instituição de ensino que as aceitassem – a ela e sua irmã. A única escola a aceitá-las foi uma instituição privada, como relata:

A nossa primeira dificuldade foi encontrar uma escola que aceitasse a gente porque minha irmã também tem deficiência então a gente procurava as escolas e nenhuma queria aceitar, a gente procurou várias escolas aqui de Bragança tanto públicas como particulares e nenhuma tinha esse acesso, então a única escola que aceitou a gente e falou assim “pode vir para cá que a gente vai trabalhar nesse acesso para incluir elas” foi o [nome da escola]. Então eu e minha irmã estudamos praticamente a vida inteira lá, ela tem um pouco mais de visão do que eu então ela não precisou de tanta ajuda, eu já precisei mais então sempre quando eu comecei na escola eu já usava óculos, mas os óculos que uso não ajuda muito porque a limitação que eu tenho é tanto para perto quanto para longe (Vitória, entrevista narrativa, 5/3/2025).

O presente recorte revela que a pessoa com deficiência visual encontrava ainda mais obstáculos antes da Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015), sobretudo no ingresso, pois as instituições negavam a matrícula, alegando não terem suporte para atender àquela deficiência, o que reforça ainda mais a ideia de exclusão.

Nessa instituição, Vitória relatou não ter sofrido nenhum tipo de discriminação ou *bullying* por parte dos demais estudantes e sempre ter tido apoio dos professores, mas alega que teve algumas dificuldades, sobretudo, no contexto pedagógico, conforme diz:

Então ele [os óculos] era só para dar um pequeno suporte e eu ficava o dia inteiro, as crianças nunca tiveram problema com isso, nunca sofri bullying na escola por ser deficiente, mas tinha um pouco de dificuldade, por exemplo, a luz incomoda então tinha que estar com a cortina fechada o tempo inteiro e algumas vezes os professores não deixavam porque é fechada, então isso era uma coisa que atrapalhava muito. Em questão de cor os professores não entendiam muito como eu enxergava então sempre tinha alguma coisa de cor, eles falavam “pinta a árvore de verde” eu não sabia o que era verde, inclusive teve uma prova que a gente fez que tinha que colorir o mapa e eu falei “Professora, é impossível”; “pinte o continente asiático de tal cor”, então eu não conseguia fazer e falava “professora é impossível” então naquela ocasião a gente buscou se adaptar (Vitória, entrevista narrativa, 5/3/2025).

Assim, a participante revela que, no decorrer do tempo, as dificuldades foram surgindo, mas algumas – não todas – foram adaptadas para ela. Dentre as que não foram, Vitória destaca o fato da não adaptação das avaliações com fonte ampliada para ela:

Outra dificuldade que eu tinha era que as minhas provas precisavam ser ampliadas e os professores sempre esqueciam de ampliar, aí eu tinha que ficar pensando porque na escola não tinha ajuda como eu tenho na universidade, na escola eu ia sozinha, tudo fazia sozinha, a única coisa que a gente pedia era a prova ampliada e na maioria das vezes não vinha ampliada, então forçava muito a minha visão, mesmo porque eu também não tinha nenhum dispositivo de auxílio, por exemplo uma lupa, então para ler eu tinha que ficar forçando a vista e isso atrapalhava muito, cansava muito (Vitória, entrevista narrativa, 5/3/2025).

Apesar de todas as dificuldades, Vitória sentia-se pertencente ao grupo, pois, além dela, a escola também atendia outros estudantes com deficiência e oferecia um projeto chamado “Reforço”, no qual esses estudantes se reuniam com uma psicopedagoga para realizar atividades, como por exemplo mexer no computador, o que a auxiliou no decorrer dos estudos.

Após problemas financeiros enfrentados por sua família, em 2018 Vitória precisou deixar o colégio privado e se matricular em uma escola pública. Apesar de todos os receios, uma vez que tinha estudado na instituição mencionada por um longo período, ela não teve outra saída e enfrentou o desafio – e, para sua surpresa, foi muito bem acolhida:

Os professores e todos que entravam queriam saber da minha dificuldade, queriam saber como tinha sido o processo, as pessoas da turma sempre me ajudaram, desde o primeiro dia. Uma das dinâmicas do começo de ano foi numa aula de arte eu acho, então você se reunia em um grupo em que uma pessoa não enxergava, uma pessoa não podia falar e as duas iam ter que se guiando eu falei assim “gente como que vai ser isso porque eu não conheço a escola. No [nome do antigo colégio] eu me virava super bem porque eu já conhecia todo o ambiente físico e nessa eu acabei de chegar, é tudo claro, tudo no sol, como é que a gente vai fazer?”. Mas meus professores estiveram sempre comigo, meus colegas estiveram comigo, foi uma dinâmica muito legal porque eles falaram “gente como que vocês se viram?” porque já na segunda semana de aula eu tinha decorado do espaço físico e conseguia me virar, eu já sabia onde era a sala, já sabia onde ficava as coisas então como você consegue né? (Vitória, entrevista narrativa, 5/3/2025).

O excerto mostra que no ano em que ela precisou mudar de escola, em 2018, o Estatuto da Pessoa com Deficiência já estava em vigor, por isso Vitória não teve dificuldades em se matricular em uma instituição pública, fato diferente do que aconteceu quando buscou se matricular ainda criança e esse direito lhe foi negado.

Portanto, o processo de escolarização de Vitória ocorreu de maneira tranquila, sem discriminação, *bullying* ou marcas profundas, diferentemente do que relataram os outros participantes. Apesar das dificuldades, ela vivenciou esse período com o apoio familiar e escolar, o que lhe deu mais ânimo para buscar o Ensino Superior.

“Eu não tinha quem me defendesse”

De todos os entrevistados, a participante Lanne é a mais velha. Além disso, ela reside em outro estado e está matriculada em um curso EaD. Conhecer a sua história foi muito importante para compreender as questões da deficiência em sua amplitude territorial e não apenas com estudantes locais.

Lanne tem visão monocular, teve uma infância sofrida e iniciou sua narrativa contando um pouco da sua história e do modo como se deu seu processo de escolarização.

Segundo ela, sempre sofreu *bullying* na escola pela sua deficiência visível, mas apesar de tudo tem boas recordações de alguns professores que a ajudavam nesse período:

Eu sofri muito bullying na escola na minha infância por ter..... o meu olho..... ele tinha um desvio muito grande então as crianças me zoavam muito, mas naquela época nem era tão gritante assim a gente passava por cima. E assim, eu tenho boas recordações de alguns professores que me ajudaram muito, em especial alguns que foram bem marcantes: Professor [nome] de português, alguns outros professores também de geografia, de história – [nome], sempre foram bem prestativos comigo [...] (Lanne, entrevista narrativa, 3/4/2025).

Inicialmente, essas foram as únicas informações fornecidas por Lanne sobre seu processo de escolarização. Então, como ela havia comentado que viveu em Minas Gerais até uma determinada idade e depois, por problemas pessoais com sua mãe, se mudou para o Rio de Janeiro, aproveitei a oportunidade para incentivá-la e falar mais a respeito, questionando se ela se recordava do modo como havia acontecido seu processo de escolarização em Minas Gerais. Lanne foi demonstrando mais confiança e relatou mais coisas, entre elas uma história muito marcante:

Eu lembro de um fato, só não lembro o nome dele. Ele era um rapaz valentão, todo grande e forte e ele mexia com todo mundo e me chamavam de olho torto “ah olho torto e tal” e aquilo mexia muito comigo, magoava muito, mas eu queria ser forte, eu não queria mostrar isso para ninguém, então um dia eu falei: “para de falar isso de mim, para de mexer comigo!” e ele falou assim: “tá bom” – estávamos numa distância e ele pegou uma pedra – e continuou: “Se você acertar essa pedra ali naquele poste eu nunca mais vou mexer com você” e para mim era praticamente impossível acertar aquela pedra, eu não ia conseguir nunca! Eu me lembro que eu peguei a pedra com uma convicção, mas eu sabia eu não ia acertar. Mas enfim a pedra fez uma curva e acertou o poste e ele realmente cumpriu a palavra nunca mais mexeu comigo sabe, eu fiquei emocionada e comecei a chorar e ele falou assim “caramba você acertou, nunca mais vou mexer com você” e ele fez, virou meu amigo lá em Minas (Lanne, entrevista narrativa, 3/4/2025).

O relato revela mais um caso de *bullying* vivenciado por uma pessoa com deficiência na escola. O relato de Lanne me sensibilizou, e durante a narrativa fui construindo toda aquela trama na mente e pude sentir todo o sentimento da participante ao confrontar seu agressor. Ao final, meus olhos estavam marejados e precisei disfarçadamente coçá-los, para não gerar desconforto à participante.

Um ponto importante emergiu da presente fala: Lanne intitulou-se uma pessoa briguenta no período da escola, mas depois reflete sobre sua ação como uma autodefesa, ou seja, como não tinha o carinho e o apoio familiar, sua forma de defesa era a agressão, como ela mesma relata:

Mas é porque era a forma de eu me defender, porque eu não tinha quem me defendesse, então eu me defendia assim “se eu não fizer isso ninguém vai me respeitar, vai todo mundo me zoar, então eu vou fazer”. Então era assim, me zoavam e eu batia, e meu avô era acionado na escola porque eu bati. “Porque bateu?”; “porque ele me chamou de olho torto, me chamou de quatro olho” e assim ia, às vezes eu falava que não queria ir pra escola e meu avô já pegava a varinha de goiaba e falava que eu ia para escola sim, então era bem tenso (Lanne, entrevista narrativa, 3/4/2025).

Após todos esses ocorridos na escola, somados à falta de apoio familiar, Lanne parou os estudos, por influência e desmotivação de sua própria mãe, como ela conta:

Eu estudei até a quinta série em Minas, em Belo Horizonte, na escola municipal [nome da escola] e depois eu vim para o Rio porque minha mãe morava no Rio. Minha avó faleceu e eu vim morar com a minha mãe no Rio e aí começaram os problemas porque eu já tinha meus 11 quase 12 anos, entrando ali na adolescência, já com uma rebeldia, eu e minha mãe - como não fui criada por ela, então tinha aquela certa distância ali, de cuidados, de carinho, de atenção e a gente brigava muito e ela chegou ao ponto de me proibir de ir para escola, eu já estava pronta no portão para ir para escola e ela dizer “hoje você não vai”, de fechar o portão e me trancar “você não vai para escola” e eu falei “Ah então não quero mais, não vou mais para escola” e abandonar a escola sabe, então muitas das vezes - não estou jogando a culpa nela, claro que não - mas assim eu não terminei no tempo e grande parte também foi por isso, eu não tive quem me impulsionasse assim “você vai para escola”, porque também pelo meu avô, se eu continuasse morando com ele, minhas tias e minha mãe só fizeram até quinta série, as filhas dele mulher só estudavam até quinta série, não precisavam mais, então eu terminei a quinta série e ele falou que eu não ia estudar mais, aí eu falei “não gente, eu não posso parar de estudar, eu vou para o Rio lá com a minha mãe eu vou estudar” só que foi totalmente diferente. Então, com 14 anos para me ver livre de um lado eu acabei engravidando, saí de casa, achei que ia ser melhor. Até que depois terminei o Ensino Fundamental fazendo supletivo, fiz o acelera jovem também, um projeto muito legal que teve no Rio, fiz e terminei o sexto, sétimo e oitavo ano e passei para o primeiro, mas eu já não queria mais - jovem que queria curtir a vida, me separei – e falei “Ah não quero estudar, tenho dois filhos já” aí eu já tinha a [nome] e o [nome] e falei “ah não quero estudar” (Lanne, entrevista narrativa, 3/4/2025).

Esse excerto é muito profundo e revela que as questões culturais estiveram presentes na vida de Lanne, sobretudo, o machismo do avô em não permitir que mulheres da sua família estudassem além da 5.^a série e as questões pessoais com sua mãe – aspectos que, em vez de serem um ponto de motivação, se tornaram o contrário e reforçaram o desejo de abandonar a escola.

Portanto, o processo de escolarização de Lanne passou longe de ser algo prazeroso e importante, seja por falta de incentivo, seja pelo *bullying* que vivenciou na escola, o que de certa forma a transformou em uma criança que utilizava a violência como defesa.

“A doença já havia me tirado muita coisa”

O último entrevistado foi Fred, um jovem de 21 anos que, diferentemente dos demais, se tornou deficiente na adolescência. Após ser diagnosticado com leucemia e realizar tratamento médico por anos, Fred teve um AVC que o deixou com a mobilidade reduzida.

Fred é estudante de medicina, conta com uma estrutura familiar diferenciada e sempre teve o apoio de que necessitou. Sua trajetória escolar iniciou-se aos 5 anos de idade, em um colégio privado, e estendeu-se até os 10 anos, quando foi diagnosticado com leucemia e precisou realizar severos tratamentos médicos. Ele prosseguiu os estudos no hospital e em casa, conforme relata:

Bom, falando sobre a minha experiência com o ensino desde criança, eu sempre fui um aluno dedicado e esforçado, nunca tive dificuldade com matéria, sempre tirei notas boas na escola e nunca apresentei dificuldade. Mas acontece que, devido ao meu contexto de leucemia, que eu acabei tendo no meio do caminho, eu estudei na escola mesmo basicamente dos 5 anos – que foi quando eu entrei até a formatura do 5.º ano do fundamental, ou seja, até o final dos meus 10 anos – porque aí veio a leucemia e eu infelizmente tive que ser internado e precisei me afastar da escola, mas mesmo internado e passando por todo o tratamento que não foi fácil, pois eu tive que fazer diversas sessões de quimioterapia, radioterapia, inclusive fiz dois transplantes de medula óssea. Enfim, mesmo no meio de tudo isso eu não quis largar a escola, eu não quis abandonar essa questão porque eu dizia que a doença já havia me tirado muita coisa: a proximidade com a minha família, dos meus amigos e pessoas queridas e eu não queria que me tirasse também os meus amigos da escola e a minha turma que é muito importante para mim, afinal eu tinha entrado com eles. Desde o fundamental e primário e eu não queria perder a presença deles. Então, como a gente fez? Os professores mandavam a matéria, a gente pegava a apostila e a minha mãe ficou responsável por me ensinar toda a parte de humanas –

português, história e geografia – e meu pai ficou com toda a parte de exatas – matemática, que na época era só matemática mesmo e um pouquinho da parte de química, enfim, segui estudando em casa (Fred, entrevista narrativa, 8/5/2025).

O relato de Fred revela que, apesar de todos os desafios enfrentados durante o tratamento médico, ele não desistiu da escola. Com o apoio dos pais e de seus professores, encontrou uma saída para continuar os estudos. Mais uma vez é demonstrado que o apoio familiar e escolar é importante para que a pessoa consiga prosseguir com seu processo de escolarização, mesmo com todos os obstáculos.

Portanto, os relatos de Fred não apresentam lembranças do ambiente escolar, mas sim de toda a situação vivenciada por ele e sua família na luta contra a doença, que se tornou sua história de superação, uma vez que foi desenganado pelos médicos. Portanto, essas recordações trazem, além de memórias estudantis, processos pessoais marcantes.

Em uma das falas, ele diz que em determinado momento conseguiu retornar ao colégio de maneira presencial, mas encontrou dificuldades na aprendizagem, afinal havia passado cinco anos fora da escola:

Até que a doença melhorou um pouco, quando eu completei meus 16 anos, foi quando eu voltei presencialmente para o primeiro ano do Ensino Médio, ou seja, eu fiquei do 5.º do fundamental até o 1º ano do Ensino Médio estudando em casa, não presencialmente e o que aconteceu? Voltei para o 1.º ano do Ensino Médio em 2019, tive muita dificuldade de aprendizagem, peguei muita recuperação, estava me readaptando. Foi bem difícil pegar o ritmo de novo, mas aí no final do primeiro ano eu comecei a assinar uma plataforma de cursinho e com ele parece que eu consegui me readaptar com os estudos de novo e a encontrar uma forma que desse certo pra mim. Beleza, começou o 2.º ano em 2020, comecei ótimo, estava voando, aprendendo tudo, confiante que ia bem nas provas, mas logo no começo de 2020 o que aconteceu? Pandemia! Aí mais uma vez tive que voltar para o estudo à distância, enfim, fiquei o 2.º ano do Ensino Médio novamente fora da escola e isso com a mesma turma lá dos 5 anos de idade, mas acabou que eu não fiquei muito presencialmente por conta da pandemia de 2020 que se estendeu até 2021. Então, eu considero que eu tive um ensino literalmente presencial de verdade só dos meus 5 até o final dos meus 10 anos, mas assim, com muito esforço (Fred, entrevista narrativa, 8/5/2025).

A fala do participante deixa claro que o convívio no ambiente escolar faz toda a diferença no processo de escolarização. No caso de Fred, além de ter sido privado desse convívio por conta da doença, ao retornar e ter que se adaptar novamente, outro fator fez com que ele se afastasse da escola: a pandemia de Covid-19.

Outros pontos marcantes foram emergindo na entrevista, com destaque para o momento em que Fred precisou se ausentar da escola para iniciar o tratamento médico. Sua fala é tocante e demonstra que à época, ainda criança, não possuía dimensão da gravidade de toda a situação que estava por vir e acreditava que retornaria em breve para a escola e para o convívio com seus colegas, como ele mesmo fala:

Eu fui diagnosticado um dia depois do meu aniversário de 11 anos e pouco tempo depois eu fiz a formatura do 5.º ano. Eu fiz a formatura do 5.º ano já doente, então se você pegar a foto eu já estou pálido, meu cabelo já tinha raleado, eu já estava doente ali. Só que foi meu último ano na escola de verdade e eu não imaginava, inclusive nos primeiros meses – como criança é inocente, não é? – eu falava assim para o pessoal “gente, fiquem em paz que na semana que vem eu já estou de volta viu? Pode deixar o meu nome marcado aí que o time de futebol lá no campinho vai ser o mesmo tá? Me inclui que na semana que vem eu estou de volta tá?”. Que inocente coitado! Acabou que eu fiquei cinco anos fora da escola e nisso eu fui desenganado três vezes no caminho praticamente, dois transplantes de medula, enfim (Fred, entrevista narrativa, 8/5/2025).

Por fim, a história de escolarização de Fred foi marcada pela sobrevivência. De um lado, a luta pela vida e, de outro, o desafio de prosseguir os estudos mesmo diante de todos os obstáculos. Ele só foi capaz de vencer os desafios mediante todo o apoio que obteve de sua família e professores, que sempre acreditaram que a educação é importante para o desenvolvimento humano.

Histórias de escolarização que se entrecruzam

Após realizar o recorte das entrevistas narrativas referente ao processo de escolarização de cada um dos cinco participantes, farei um intercruzamento das histórias narradas, buscando os pontos convergentes e divergentes.

O primeiro ponto convergente apresentado pelas narrativas diz respeito ao meio em que se deu o processo de escolarização dos narradores. Enquanto Esperança, Vitória e Fred tiveram famílias presentes, que os apoiavam nos estudos, Francisco e Lanne não tiveram a mesma vivência, o que revela que o meio é determinante para o desenvolvimento.

Em relação ao meio, em sua obra *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*, Vigotski (2018, p. 74) diz que

o meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa do desenvolvimento.

Assim, ao narrarem o processo de escolarização, os participantes foram revelando o modo como se davam as relações com o meio em que participaram, familiar ou escolar, trazendo indícios da maneira como essa relação promove ou não o desenvolvimento.

No caso de Esperança, Vitória e Fred, há uma infância marcada pelo apoio familiar e por um processo de escolarização que, mesmo com as singularidades de cada deficiência, se adaptou à situação dos narradores. Especificamente no caso de Esperança, houve o *bullying* e o sofrimento psicológico, mas em todas as falas está presente o acolhimento e apoio familiar na resolução das demandas.

Olhar para cada história mostra que o meio não pode ser visto como um fator isolado, deve ser considerado individual e relacional, pois cada pessoa é única e, a depender da etapa em que está, se desenvolve de maneiras distintas e se modifica com o passar do tempo.

Já as histórias de Lanne e Francisco também demonstram que a relação com o meio escolar e familiar foi marcada por situações de sofrimento, tendo como resultado a desistência dos estudos.

Portanto, para ambos os participantes, o meio foi determinante para promover, ou não, o desenvolvimento humano no período da escolarização.

Outros pontos que emergiram da análise foram os dramas e a *perejivanie* vivenciados pelos narradores e que fizeram com que eles mudassem o rumo de suas vidas. Conforme defendem Capucci e Silva (2018, p. 355), tendo como referência Toassa e Souza (2010), “a *perejivanie* se constitui como um processo próprio da vida humana, e pode ser entendida como um acontecimento de forte carga emocional, capaz de produzir mudanças profundas na vida de uma pessoa real (ou, no caso da arte, na vida de um personagem)”.

Assim, ao relatarem os acontecimentos vivenciados (dramas) no período de escolarização, os narradores apresentaram momentos de tensão, ou seja, situações com forte carga emocional, que os fizeram tomar decisões – *perejivanie*. Portanto, não há como separar o drama, o meio e a *perejivanie*.

Dentre os pontos convergentes destaco ainda que, enquanto Esperança, Vitória e Fred estudaram em colégios privados, Francisco e Lanne estudaram em escolas públicas, o que faz emergir uma forte questão social.

Portanto, as narrativas apresentam ricos indicadores para contemplar a perspectiva escolhida na condução das análises, uma vez que os participantes apresentaram os elementos essenciais para que se configure a teoria histórico-cultural.

Quando a universidade se torna possível: narrativas de ingresso

O segundo questionamento realizado na entrevista narrativa foi “conte-me sobre seu ingresso no Ensino Superior (o motivo da escolha do curso, como se deu o processo de ingresso – vestibular tradicional, cotas, ações afirmativas, bolsas de estudo) e informações que julgar necessárias”.

A pergunta foi pensada para deixar o participante à vontade no momento da entrevista, visto que, após narrar toda sua trajetória de escolarização, a etapa seguinte seria o Ensino Superior.

“Eu vou me matricular em Psicologia, mas eu não faço vestibular”

Após ter vivenciado todo o processo de escolarização básica e ter passado por situações marcantes durante esse período, Esperança começou a pensar no ingresso ao Ensino Superior ainda no terceiro ano do Ensino Médio, por influência dos pais.

Segundo ela, as discussões iniciaram-se após conversar com uma prima que já estava no curso de Direito de uma renomada instituição na cidade de Campinas e que, ao perceber toda facilidade de comunicação de Esperança, sugeriu que ela também tentasse o curso, afinal é um curso que trabalha com a oratória e desenvolve o debate e a defesa, o que despertou interesse em Esperança por ser um assunto tratado em suas sessões de terapia.

Outro fator que despertou a atenção para o curso de Direito da instituição foi o trabalho desenvolvido na faculdade em relação à inclusão das pessoas com deficiência, conforme menciona:

Ela [a prima] fazia faculdade na [nome da instituição] de Campinas e ela falou para mim “olha, por que você não tenta Direito? Porque é

uma profissão que em 99% do tempo você estará falando, você vai estar debatendo, você vai ter que aprender a se defender” - que é uma coisa que eu já estava implicada nesse processo de terapia, então é uma coisa que me chamou atenção e meio que casou ali. E uma coisa que me chamou a atenção ali na [nome da instituição], a princípio, foi a inclusão, porque ela falou “olha na minha época não tinha PCD⁸”, mas já na naquela época eles estavam lançando um projeto, um programa de inclusão. Então, eu acho que até por você estar um pouco melhor fisicamente hoje na questão de mobilidade, você não vai enfrentar preconceitos, não vai ter bullying, não vai ter panelinha, quer dizer não vai ter, não né? mas assim eu acredito que não, eu espero que não” (Esperança, entrevista narrativa, 27/2/2025).

Esse excerto deixa clara mais uma vez a presença da prima, que desde o início do seu processo de escolarização foi uma figura de referência e apoio.

Após analisar várias opções, Esperança optou por realizar o temido vestibular. Segundo ela, foi um processo penoso, pois não se tratava apenas de ser aprovada no vestibular, incluía também a cobrança pessoal excessiva, que, aliada à preparação para a prova, fez com que Esperança experienciasse diversos sentimentos, conforme relata:

Eu “ralei pra caramba”, não digo de estudar porque estava numa “pilha”, tão nervosa que nem conseguia estudar. Eu fui ali com os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio e olhe lá, porque eu estava numa “pilha”, com tudo efervescendo, que eu não tinha nem cabeça para sentar e estudar. Então eu fui, com a cara e a coragem e claro extremamente nervosa, crise de ansiedade, pânico, choro, tudo que tinha pra dar errado comigo, deu – digo: não para o vestibular, mas na preparação. [...] Eu tenho discalculia, então eu não sei nada de matemática, física, química, eu sei ali “um, dois, três, quatro, cinco, seis e só”. Dinheiro físico é uma dificuldade – graças a Deus hoje tem Pix – mas dinheiro físico é uma dificuldade, hora no relógio analógico, aquele de ponteiro, eu não sei que horas são, eu tenho que pôr um alarme, um som. Eu escrevo devagar por conta da deficiência, de uma forma que ainda é mais agravante e o vestibular da [nome da instituição] era recheado de questão exatas e aí o meu vestibular foi assim: A de amém, B de bola, C de Cristo e D de Deus e foi assim porque eu não tinha noção nenhuma (Esperança, entrevista narrativa, 27/2/2025).

A fala de Esperança traz uma reflexão acerca dos processos de ingresso ao Ensino Superior, sobretudo em instituições renomadas como a em que ela desejava ingressar. Se os vestibulares são processos de seleção dos *melhores* e mais preparados, ele se torna exclusivo, não reconhece as necessidades educativas especiais de candidatos com

⁸ Pessoa com Deficiência

deficiência, como no caso de Esperança, que, além da deficiência física, tem discalculia, o que diminuiu ainda mais as suas chances perante os outros candidatos.

Esperança foi aprovada no vestibular, começou o curso com empolgação; participou do centro acadêmico com um projeto de inclusão para estudantes PCD chamado Projeto Inclusão em Ação (PIA); e, ao longo dos dois anos em que permaneceu no curso, iniciou um processo analítico pessoal sobre a sua escolha, conforme conta:

Só que aí, fazendo terapia, conversando familiarmente, olhando para minha história, olhando toda luta, garra e sofrimento para chegar até lá, eu via que eu não estava me encontrando no Direito. [...] E aí passou dois anos e eu via que não ia para frente e se eu permanecesse lá inclusive já era pra estar formada. Ia voltar às aulas presenciais e a minha mãe me levou para comprar materiais de estágio – pasta e a lista que eles fizeram lá - e ela falou assim para mim “você tá animada para começar a estagiar?” e eu prontamente falei “não!” e eu lembro que a minha mãe disse “como não? é a profissão você escolheu, como assim você não tá animada? você pode estar nervosa, mas como assim você não está animada?”, e eu falei “eu não estou e eu não quero mais”, eu verbalizei com essas palavras e minha mãe só respirou, porque ela já sabia que isso ia acontecer, ela só respirou fundo e falou “como assim você não quer mais?” e eu falei “mãe eu não quero mais, essa não vai ser a minha profissão, essa não vai ser a minha carreira, o meu objetivo na [nome da instituição] já foi cumprido, que era simplesmente provar que eu conseguia e eu já consegui, eu não quero exercer, eu não tenho capacidade”. E nisso minha mãe já sabia, mas ficou chocada, sentamos à mesa, verbalizei essa decisão pros meus pais e minha mãe falou assim “vamos esperar um tempinho, você está com a cabeça quente, fervendo, a gente não vai cancelar a matrícula de supetão, quando você optar por não seguir aí a gente vai lá cancelar, mas a gente não vai poder voltar atrás ou se a gente decidir voltar será com muita dificuldade, não só de pagamento mas de todo o trauma com vestibular e etc.” (Esperança, entrevista narrativa, 27/2/2025).

Assim, a fala de Esperança apresenta uma importante tomada de consciência e decisão, ao reconhecer que não estava feliz no curso escolhido e que não se via atuando profissionalmente na área jurídica, ou seja, vivia um drama. Esse processo não foi imediato, mas sim reconhecido ao longo dos dois anos em que esteve como estudante, com o auxílio de seu terapeuta, conversas familiares e análise de todo seu processo de vida. Então, para ela, esse era um momento de *perejivanie*.

Segundo Capucci e Silva (2018, p. 354),

o termo *perejivanie* tem relação com as emoções e as vivências emocionais radicais que causam impacto no desenvolvimento. Tais vivências emocionais parecem estar intimamente relacionadas à noção

de drama em Vigotski, isto é, o choque de sistemas de situações dramaticamente vividas pelas pessoas – um tipo de experiência que altera os rumos da vida porque impõe escolhas, voluntárias ou não.

Portanto, esse momento de reflexão, aliado às emoções radicais – drama –, fez com que Esperança tomasse uma decisão e mudasse os rumos de sua vida estudantil, fato que, à luz da perspectiva histórico-cultural, pode se caracterizar como *perejivanie*.

Então, foi o momento de repensar o caminho a seguir, e, após algumas conversas com seu terapeuta, Esperança demonstrou interesse pelo curso de Psicologia, como relata:

Paramos pra pensar e meu psicólogo falou assim “é simples, pede a transferência na mesma instituição, só pede a transferência de curso”. E aí beleza, transferência de curso é questão resolvida. E aí outra questão é “cara o que que eu vou fazer?” medicina não vou, área de exatas não posso nem pensar, questão de oncologia, obstetria é muito pesado emocionalmente para mim com perdas na família e tal, não consigo lidar, engenharia, computação, nada me interessava, nada me encaixava. E aí meu psicólogo, como uma fada, só sugeriu não implantou nada, ele falou assim “Esperança, e psicologia? Veja, na psicologia você vai acolher, na psicologia você vai escutar e psicologia é “humano” que é o que você mais é, por que não psicologia?” aí acendeu uma luzinha, fiquei “cara, por que não psicologia?” (Esperança, entrevista narrativa, 27/2/2025).

E assim, com o auxílio de seu psicólogo, ela estava pronta para iniciar uma nova etapa acadêmica: o curso de Psicologia. Segundo ela, a decisão foi levada para a família e analisada de maneira dialógica com seus pais, que de início não concordaram com essa escolha, pois tiveram receio de que ela não se adaptasse, já que, na mesma instituição em que Esperança cursou Direito, o curso de Psicologia era integral.

Os diálogos foram ocorrendo e a única exigência de Esperança foi de não realizar mais vestibulares como o que ela já havia prestado, pois para ela foi um momento muito traumático. Então, para ela o ingresso teria que ser de uma maneira mais amena, por meio da nota do Enem ou por alternativas paralelas.

Portanto, foi o momento de buscar alternativas. Esperança lembrou-se que, antes de prestar vestibular na instituição em que cursou Direito, ela havia realizado a prova do Enem e conhecido a atual universidade em que estuda, a partir de um evento em que estudantes dos últimos anos do Ensino Médio realizam visitas à universidade e conhecem suas dependências, cursos, corpo docente etc.

Após a visita, ela realizou uma prova de redação, na qual se saiu muito bem, mas na época não prosseguiu, pois seu foco era ingressar em outra universidade, como ela diz:

E aí eu lembro que passei, fui muito bem na redação do Enem, foi muito bem na redação da USF, não fiz um vestibular tradicional, fiz somente a redação e fui muito bem, acho que tirei 920 ou alguma coisa assim e de imediato veio na minha cabeça uma luz assim “caraca, tem USF” é perto de Amparo que é onde eu moro, tem van, eu dou conta ali de pagar a faculdade, de comprar materiais com uma certa facilidade - não pela questão econômica do preço, mas pela questão de distância de manejo de ambiente - porque a gente já tinha conhecido a USF, a gente já tinha feito o “USF Tour”, eu já tinha passado pelo laboratório de anatomia, eu já tinha passado pelo centro de simulação, eu já conhecia a USF e eu sabia que o ambiente físico, tanto de locomoção quanto de humanismo era favorável porque eu já tinha visto, eu só não queria dar o braço a torcer naquela época, hoje sou totalmente diferente e não saio da USF nem que me mate, falo que quando acabar a minha graduação não sei o que eu vou fazer, porque por mim continuava ali até ficar velhinha. Então a gente já sabia que tudo ali era favorável e a princípio eu fiquei meio “assim” porque eu não queria largar os amigos da [nome da instituição], mas eu falei para minha mãe “eu vou me matricular em Psicologia mas eu não faço vestibular, se a USF exigir vestibular, você me desculpa mas eu vou para outra universidade, eu faço o que for, mas eu vou para outra universidade, eu não tenho mais condições” (Esperança, entrevista narrativa, 27/2/2025).

A fala de Esperança revela que o processo tradicional de vestibular, por vezes, é excludente e traumatizante para algumas pessoas, principalmente para as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, síndrome ou transtorno de aprendizagem. Por sorte, algumas instituições, sobretudo privadas, estão mudando a maneira de ingresso, substituindo o vestibular tradicional por outros modelos, como vestibular social, prova de redação, nota do Enem, análise do histórico escolar (para estudantes da rede pública de ensino); e, principalmente, oferecendo incentivos como bolsas de estudo e descontos.

“Eu enfrentei as minhas dificuldades”

O processo de escolarização de Francisco foi marcado por situações de conflito, que culminaram em sua desistência dos estudos ainda no Ensino Médio. Seu retorno aos estudos se deu aos 28 anos, quando decidiu que era o momento de ingressar no Ensino Superior.

Francisco procurou uma instituição de *aceleração* de ensino, pela qual o estudante, ao terminar os módulos, receberia um diploma com a conclusão dos anos escolares que não concluiu no período regular. Ocorre que, ao apresentar o diploma na

instituição de Ensino Superior para o ingresso no curso de Direito, Francisco descobriu que ele era falso, como diz:

Aí eu fiz, depois quando eu tentei ingressar na [nome da instituição], isso junto com a minha esposa, eu descobri que o diploma não existia, não era de verdade, ele era falso. E isso foi mais uma vez uma um motivo para me afastar e ficar longe disso, e aí eu fiquei bastante deprimido, chateado, mas eu tinha vontade de continuar estudando. Então eu decidi procurar alguma instituição pública que ofertasse o ensino pra jovens e adultos e encontrei o Sesi⁹ que fazia esse programa de forma online e eu fiz, fiz todas as provas, eu tive um auxílio de um professor particular, o [nome do professor], porque as matérias de exatas nunca foram matérias que eu conseguia compreender muito bem, então ele me ensinou por um ano e pouco até eu conseguir passar nas provas e aí eu peguei o certificado, levei na [nome da instituição] e tirei essa informação se realmente era válido, estava a assinatura da diretora do Sesi aqui de Itatiba, então aparentemente estava tudo certo e aí eu entrei na universidade no curso de Direito (Francisco, entrevista narrativa, 3/3/2025).

A fala de Francisco mostra que a sua relação com os estudos foi marcada por frustrações, inclusive no momento do ingresso no Ensino Superior, ao descobrir que seu diploma não era válido, e ele precisou recorrer a outra instituição e retomar novamente os estudos para poder, finalmente, concluir o Ensino Médio e ingressar no curso de Direito.

Em relação à escolha do curso, ele relata que se deu por opção pessoal, uma vez que seu gosto pela leitura, aliado à questão de ordem e controle, fez com que ele optasse pelo curso:

Eu escolhi o Direito mais por uma questão de que eu gosto, principalmente de leitura, eu gosto também de leis, isso tem um pouco a ver com essa questão de ordem e de controle, do qual eu sempre me baseei em tudo que eu faço. Então eu acabei indo pra esse curso, eu gostei dele logo de cara, gostei de estudar, eu enfrentei as minhas dificuldades (Francisco, entrevista narrativa, 3/3/2025).

Francisco apresenta TEA, que tem entre as principais características o apego pela rotina e a literalidade – interpretação concreta e direta de falas, mensagens, textos – e, dessa forma, tem dificuldade com figuras de linguagem.

⁹ Serviço Social da Indústria

Assim, ele deixa claro que a escolha do curso de Direito está atrelada a suas condições pessoais em relação à leitura, à ordem e ao controle, aspectos nos quais ele baseia sua vida.

De todas as entrevistas, a dele foi a mais direta, o que reforça mais uma vez a característica da pessoa com TEA. Mas, ao ser indagado um pouco mais sobre a questão da falsidade do diploma, ele relatou que houve um colega de trabalho que o fez despertar para a leitura e a continuação dos estudos:

Quando eu consegui meu primeiro emprego, segundo na verdade, e depois eu fui trabalhar no almoxarifado de uma empresa aqui em Itatiba, encontrei um colega que, poxa vida, ele me abriu os olhos, ele era um escritor e escreve poemas, livros de poesia, ele fez algumas obras também dentro do gênero romance, sabe? Não só essa coisa de relacionamento, mas o gênero literário em si. Ele é uma pessoa muito inteligente e eu sempre pude conversar com ele sobre livros e em um determinado momento eu expliquei para ele a dificuldade em relação aos estudos e ele mencionou que hoje em dia havia essas instituições públicas que faziam esses cursos de aceleração de ensino (Esperança, entrevista narrativa, 27/2/2025).

Porém, durante a entrevista, ele não deixou explícita a forma de ingresso na universidade, se foi por meio de vestibular (tradicional ou social), redação ou ações afirmativas como bolsas de estudos.

“Então eu vou pra Fisioterapia”

O processo de escolarização de Vitória mostrou que ela batalhou e encontrou caminhos para concluir os estudos. Em relação ao ingresso no Ensino Superior, ela relatou que a escolha da instituição esteve atrelada à sua deficiência visual e a questões financeiras, pois não conseguiria estudar em uma instituição que fosse longe de sua casa, conforme fala:

[...] eu achava que eu não ia conseguir fazer faculdade por questões financeiras, a única universidade que tinha era aqui, a USF, que é paga né? E eu falei “ou é aqui ou não tem como fazer, não tem como passar na universidade federal, não tem como mudar de Estado”, fica inviável, eu preciso de alguém me acompanhando no dia a dia para fazer as coisas, por exemplo, ir ao mercado. Eu preciso de alguém que esteja comigo para poder enxergar a tela do computador para ver se os preços estão batendo, então não tem como, não tinha como me virar

sozinha em universidade fora daqui. Então eu falei “tem que ser aqui” e deu certo, minha irmã já fazia, o curso dela era mais barato então ela conseguiu fazer e ela não teve nenhuma dificuldade porque era EaD (Vitória, entrevista narrativa, 5/3/2025).

A fala de Vitória traz uma questão essencial para a maioria dos estudantes recém-formados no Ensino Médio: a escolha de uma intuição de Ensino Superior que esteja de acordo com as suas possibilidades financeiras e de locomoção. No caso em questão, a sua deficiência foi um dos pontos a serem analisados, pois ela tem plena consciência de suas limitações.

Ela relata que a escolha da área da saúde sempre foi uma opção inicial, restava apenas escolher o curso no qual se matricular. Após conversas com suas amigas e a partir de uma experiência, ela optou pelo curso de Fisioterapia, como conta:

Eu já fui para área da saúde, falei assim “olha eu quero alguma coisa relacionada à saúde: farmácia, fisioterapia ou biomedicina. Aí eu tinha amigas que faziam o curso de Biomedicina e me falaram assim “olha Vitória, tem bastante cor, tem muita coisa que não dá pra enxergar e na Farmácia também”. Então eu falei assim “Então eu vou pra Fisioterapia, eu já fui paciente da fisioterapia, eu já tinha me apaixonado pela fisioterapia faz muito tempo e falei que então queria fazer a faculdade de Fisioterapia, conversei em casa, prestei a prova para bolsa, passei na prova, mas eles falaram que teria que fazer a matrícula antes, peguei e fiz a matrícula antes e no dia seguinte era a entrevista para bolsa. Como eu já tinha feito a matrícula não ia ter como ter a bolsa e pensei “Nossa agora ferrou né? porque eu vou ter que pagar a mensalidade inteira não vai ter como” aí tem o financiamento da faculdade, eu consegui o financiamento e estava tudo certo (Vitória, entrevista narrativa, 5/3/2025).

O excerto da narrativa da estudante revela que ela foi assertiva na escolha do curso, levou em consideração suas limitações e participou do processo de bolsa de estudos da instituição. Como não houve a possibilidade de ser contemplada com a bolsa, buscou outros recursos para ingressar e optou pelo financiamento institucional.

Portanto, o ingresso de Vitória no Ensino Superior se deu de maneira tranquila, mas com todo o seu esforço. Sua força de vontade, desde o ingresso até o término da graduação, é um dos pontos de destaque de Vitória, que sempre foi elogiada por seus professores e colegas por todo seu empenho e dedicação.

“Eu preciso fazer Serviço Social porque eu quero entender dos meus direitos”

A estudante Lanne também foi umas entrevistadas que apresentou um processo de escolarização marcado por *bullying*, falta de apoio e desistência ainda no primeiro ano do Ensino Médio.

Sobre o ingresso ao Ensino Superior, ela relatou que, após abandonar a escola, os anos se passaram e ela desenvolveu depressão e ansiedade, mas já estava pensando em retomar os estudos. Então, decidiu fazer o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), como relata:

Em 2021 eu entrei para trabalhar numa empresa, desenvolvi depressão e ansiedade, então surgiu a vontade de voltar porque eu parei os estudos, não terminei o Ensino Médio, parei no primeiro ano do Ensino Médio e me surgiu a vontade de terminar o Ensino Médio em 2021. Falei “vou fazer o Encceja” e me inscrevi para fazer, mas com aquele desejo no coração, e surgiu o desejo de fazer Psicologia e eu falei “Ah eu quero fazer psicologia”. E aí foi crescendo essa vontade de fazer alguma coisa, eu faço acompanhamento psicológico e conversando com a minha psicóloga ela falou “vamos trabalhar nisso aí, vamos pensar como a gente pode fazer”. Até que eu comecei a trabalhar e engravidei da minha filhinha de 2 anos e na gravidez eu comecei a ter convulsões, fiquei internada, tive complicações e foi descoberto que eu não tenho o septo pelúcido do cérebro e por isso eu tenho hidrocefalia, que foi o que causou alguma coisa no nervo óptico e causou a minha cegueira. Então, uma coisa que era para ser descoberta lá no ventre da minha mãe só foi descoberto agora! (Lanne, entrevista narrativa, 3/4/2025).

O excerto da narrativa de Lanne é muito interessante, uma vez que não apresenta apenas o modo como surgiu seu interesse em ingressar no Ensino Superior, mas também a maneira como ela descobriu a causa da sua deficiência. Então, a partir de seu desejo em cursar Psicologia, aliado ao seu tratamento psicológico, esse sonho foi crescendo, mas foi interrompido pela gravidez e suas complicações, que a levaram a descobrir a hidrocefalia.

Após o diagnóstico, a médica que cuidou de seu caso a orientou a buscar auxílio, pois a partir daquele momento ela era considerada PCD. Então, Lanne iniciou a busca e a luta pelos seus direitos, primeiramente procurando um profissional oftalmologista para que realizasse o diagnóstico e emitisse o laudo pelo Sistema Único de Saúde (SUS), conforme diz:

Mas nem tudo são flores, é muito difícil pra quem é PCD e eu senti isso na pele para conseguir certas coisas, encontrei anjos no caminho, mas

também encontrei pessoas não muito agradáveis. Encontrei uma oftalmologista que só tinha que me diagnosticar, fazer o laudo pelo SUS e eu falei “Doutora eu só preciso do laudo que comprove que eu sou visão monocular para eu conseguir fazer a identidade” e ela falou para mim “você não vai conseguir se aposentar não” e eu falei “mas eu não quero me aposentar, eu só quero ter o direito, é um direito meu de chegar e mostrar para as pessoas que eu sou PCD, eu quero poder ter esse direito e ela me deu um laudo ali, não datou, não colocou meu nome, simplesmente colocou lá e o laudo não valia, o rapaz falou “olha não vale” eu tive que pedir outro, praticamente implorar por outro e queria que eu marcasse outra consulta para quase três meses depois (Lanne, entrevista narrativa, 3/4/2025).

A fala de Lanne é um indicador de que as pessoas, sobretudo alguns profissionais, ainda têm uma visão equivocada das deficiências e fazem juízos de valor antecipados, antes mesmo de compreender o real motivo de a pessoa necessitar do laudo, como no caso da entrevistada.

Toda essa situação fez com que ela buscasse seus direitos, dirigindo-se ao Centro de Referência de Assistência Social (Cras) da sua cidade. Pensando que seria acolhida e informada sobre seus direitos, Lanne sofreu preconceito vindo da assistente social e esse fato fez com que ela decidisse qual curso universitário escolheria:

Sofri preconceito pela assistente social do Cras também, coisa que não poderia ter acontecido, mas aconteceu, eu decidi e falei “eu preciso fazer serviço social porque eu quero entender dos meus direitos e quero também poder - não vou falar ajudar porque a professora [nome] fala que não pode falar a palavra ajuda, que assistente social viabiliza direitos - então eu quero poder viabilizar o direito das pessoas também, porque a pessoa chega lá cheia de dúvidas, cheia de incertezas de como vai ser a vida. Eu, por exemplo, eu nasci assim com essa condição, mas até então não era vista como PCD, até 2021, então eu era uma pessoa “normal” vamos dizer assim, mas a partir de 2021 eu sou uma pessoa PCD (Lanne, entrevista narrativa, 3/4/2025).

Essa fala de Lanne mostra uma situação dramática, uma *perejivanie*, responsável por um conflito interno, que a impulsionou em sua nova escolha. Conforme Capucci e Silva (2018, p. 354),

de acordo com Delari Jr. (2013), a constituição humana se configura como luta interna, tecida dramaticamente pelas escolhas que se fazem ao longo da vida. Sendo assim, o drama envolve a constituição social do indivíduo e decorre de uma luta interna que impulsiona o reposicionamento subjetivo. Enfim, é pela constituição dramática (e

dinâmica) do seu psiquismo que cada indivíduo é apto a fazer tais escolhas; afinal, a subjetividade é política.

Portanto, a situação vivenciada por Lanne, apesar de triste, foi importante para definir a escolha do seu curso e o ingresso ao Ensino Superior, que se deu não só por questões pessoais, mas também sociais, como ela mesma sinaliza ao dizer que a sua luta também é para viabilizar direitos às pessoas com deficiência, que necessitam de ajuda.

“A minha mãe é médica, então eu sempre admirei o trabalho dela”

A história de escolarização de Fred é marcada por superações. Devido à doença e todos os seus desdobramentos, concluir o Ensino Médio foi um grande desafio.

Ao ser questionado sobre o modo como se deu o ingresso no Ensino Superior, assim como a escolha do curso, ele relata que se trata de admiração pessoal, uma vez que sua mãe é médica e ele cresceu em meio à rotina profissional:

A minha mãe é médica, então eu sempre admirei o trabalho dela. Eu quando criança ficava direto no hospital junto com ela, porque ela trabalhava muito. Ela dava muito plantão e eu era um “grude”, então eu ficava com ela, nem que ela tivesse fazendo parto, cesárea e eu ficava na cozinha do hospital comendo gelatina. Então eu estava sempre com ela nessa rotina, e eu achava emocionante. Além do mais, meu padrinho de batismo é médico também e sempre falava “o Fred vai ser médico também, vai ser cirurgião”. Tem uma foto muito marcante pra mim nessa questão: a minha irmã junto com ele, pegaram um jaleco, um estetoscópio e me vestiram todo de branquinho – um jaleco branco, uma calça branca, um estetoscópio e um sapatinho branco e tive todo esse incentivo pra seguir essa carreira médica, além de querer e achar muito bacana. Além do mais, com essa questão da doença, eu senti em mim que ao invés de sentir aversão à medicina, todo esse tempo que passei em hospital e UTI e toda essa minha jornada, eu senti que me trouxe mais um apreço, uma afeição pela medicina e querer tratar das pessoas que eventualmente estivessem passando pelo mesmo que passava e hoje em dia também é o que me motiva: poder trazer conforto para as pessoas que hoje em dia estão na mesma fase que eu estava (Fred, entrevista narrativa, 8/5/2025).

O excerto da narrativa de Fred revela que a escolha do curso superior tem relação pessoal tanto com a profissão de sua mãe quanto com os momentos em que esteve hospitalizado realizando tratamentos, o que fez com que reforçasse o seu apreço pela medicina.

Diferentemente dos demais entrevistados, ele conta com melhores condições e incentivo para os estudos, o que, ainda no Ensino Médio, o levou a assinar uma plataforma de cursinho para complementar seus estudos regulares e prepará-lo para o Enem, como fala:

No 2.º ano do Ensino Médio eu fiz o Enem como treineiro e a minha nota não foi muito boa, eu não sabia muito bem fazer redação e durante o 3.º ano do Ensino Médio eu já comecei a assinar um cursinho voltado pra medicina, que tinha muitos recursos para treinar redação. Então, toda semana eu enviava uma redação para eles corrigirem, com feedback e tudo e fui pegando o jeito. No final do 2021 eu fiz o Enem – foi quando eu terminei o Ensino Médio – e tirei notas boas e acabou que ainda assim eu não consegui passar na primeira chamada de 2022 e pensei “bom, não passei, vou continuar fazendo cursinho e tentar o Enem de 2022”. Na segunda chamada do meio do ano, eu acabei convocado. Então eu entrei na faculdade. Então, nem precisava fazer esse cursinho, porque logo no primeiro Enem que eu fiz de verdade eu já passei (Fred, entrevista narrativa, 8/5/2025).

Assim, o entrevistado mostra que se dedicou aos estudos ao recorrer a outros recursos para a realização da prova do Enem bem como obteve êxito logo na primeira vez em que realizou o exame.

O curso de Medicina é um dos mais disputados por estudantes que almejam ingressar no Ensino Superior, tanto em instituições públicas como nas privadas. Ocorre que, por se tratar de um dos cursos com a mensalidade mais cara do País, a procura por ações afirmativas e bolsas de estudo é muito recorrente, fazendo com que as instituições exijam uma alta nota para o ingresso.

Fred deixa claro que seu ingresso na universidade se deu por meio da nota do Enem, mas que não faz uso de ações afirmativas como bolsa de estudos:

O problema é que é muita gente, né? Eu não peguei bolsa, a gente paga mesmo. Eu nem prestei nada para bolsa, eu nem sabia que tinha isso na época. Em Extrema até tem um programa que paga metade da bolsa, mas é voltado para as famílias que necessitam mais. A minha mãe é médica da prefeitura da cidade, então ela nem foi atrás porque sabia que não ia dar certo (Fred, entrevista narrativa, 8/5/2025).

Portanto, a narrativa de Fred revela que seu ingresso se deu pela nota do Enem, mas que, para alcançar bons resultados, optou por pagar uma plataforma de estudos. De todos os participantes, ele é o que tem mais recursos financeiros – e pôde se dedicar aos estudos mesmo com todas as intercorrências de saúde.

Diferentes trajetórias, mas com destinos iguais

Ao analisar a história de ingresso no Ensino Superior dos participantes, observo pontos importantes e únicos. As cinco histórias são ricas e apresentam particularidades em cada narração, desde o processo de escolarização até o ingresso ao tão sonhado Ensino Superior. Mas as diferenças são importantes e permitem realizar uma análise mais profunda.

Em relação à escolha do curso, destaco que quatro dos entrevistados foram se aproximando da área escolhida, seja por vontade própria, seja por influência de outras pessoas (família, terapeuta e amigos) – apenas Fred escolheu conscientemente o curso de Medicina, por admiração e influência da mãe, que também é médica.

A única participante que experienciou outro curso foi Esperança, que, antes de ingressar na Psicologia, cursou Direito por um período de dois anos, tempo suficiente para se conscientizar de que não seria feliz na profissão escolhida.

Outro fator a ser destacado é a influência de pessoas para o ingresso ao Ensino Superior. Os cinco participantes deixam claro que, em determinado momento, tiveram o apoio de outras pessoas, como familiares, amigos e terapeutas.

Esperança teve apoio de sua família e de seu terapeuta. Vitória teve apoio de suas amigas, que sinalizaram os cursos da área de saúde que trabalhavam com muitas cores; Francisco teve como incentivador um colega de trabalho, que o estimulou a concluir os estudos e ingressar em um curso superior; Lanne também teve apoio de sua psicóloga; e, por fim, Fred sempre teve sua mãe como influência profissional.

Apenas Esperança participou de um processo tradicional para o ingresso no Ensino Superior, principalmente por ter optado por uma renomada instituição de ensino. Os demais realizaram processos de ingresso diferenciados, seja por prova de redação, que dá ao candidato desconto ou bolsa integral, seja por nota do Enem.

Sobre a temática, cabe uma reflexão acerca dos processos seletivos das instituições de Ensino Superior, principalmente as de renome, que ainda insistem em utilizar o vestibular tradicional como forma de ingresso.

Assim, o modelo é excludente, pois não considera grupos minoritários, como as pessoas com deficiência. Essa afirmação emerge da narrativa de Esperança, que participou de um processo tradicional e desenvolveu trauma, pois tinha plena consciência de suas dificuldades e limitações.

Portanto, fica claro que o acesso ao Ensino Superior para as pessoas com deficiência ainda é um grande desafio, pois, mesmo com a reserva de vagas (cotas), somente o ingresso não é suficiente, importa também a permanência. A esse respeito, Wagner e Almeida (2022, p. 03) defendem que,

entretanto, apesar de ser um grande passo para a inclusão, apenas a reserva de vagas em instituições de Ensino Superior, como propõe a Lei brasileira 13.409/2016, não é suficiente para que pessoas com deficiência possam se desenvolver e usufruir com dignidade da cidadania que lhes é garantida. A questão da permanência mostra-se como elemento fundamental para a garantia da inclusão escolar, sendo o aspecto da acessibilidade um ponto a ser considerado nos estudos e pesquisas sobre a temática (Costa & Naves, 2020; Lima, Nunes & Souza, 2019).

De fato, a discussão é muito mais ampla e requer um maior aprofundamento, mas o que fica é que a Lei n.º 13.409/2016 não é suficiente para promover a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior, pois ela trata apenas das formas de ingresso e não dos demais pontos cruciais como a permanência (Wagner; Almeida, 2022).

Ainda sobre a questão da permanência, Oliveira, Melo e Silva (2020, p. 171) destacam:

Com relação ao ingresso no Ensino Superior, as IES estão cumprindo seu papel social quando recebem estudantes com deficiência tanto física e intelectual, quanto sensorial. Contudo esta ação se torna paradoxal quando estas mesmas instituições parecem não viabilizar o acesso tanto à comunicação quanto ao espaço físico e aos equipamentos, contribuindo para um contexto favorável à exclusão destes alunos do processo de produção e socialização do conhecimento.

Como sublinhado, somente o acesso não basta. É necessária uma reforma sistêmica e completa para atender as pessoas com deficiência em suas necessidades educacionais. Mas esse é um assunto para o próximo eixo, que abordará os apoios recebidos pelos participantes.

Entre políticas e práticas: a permanência de estudantes com deficiência na universidade

O terceiro e último eixo a ser analisado diz respeito às condições de permanência e aos apoios recebidos por esses estudantes dentro da universidade. Após analisar o acesso e todos os seus desdobramentos, optei por finalizar as análises, questionando quais apoios esses estudantes recebem da instituição em que estudam para sua permanência e conclusão do curso.

Portanto, busquei identificar se os apoios recebidos por cada participante estão de acordo com suas necessidades, se são suficientes para a permanência e conclusão e se estão de acordo com a legislação vigente.

“Me deram todo amor que eu fiquei procurando durante o período escolar”

Após toda a trajetória acadêmica vivenciada, Esperança finalmente ingressou no curso de Psicologia. Mas havia um agravante a ser enfrentado: a pessoa que praticava *bullying* contra ela no Ensino Médio também era estudante da mesma instituição.

A questão foi tão traumatizante para ela que seu medo de encontrar com essa pessoa nos corredores da universidade era grande, mas ela conseguiu superá-lo graças ao acolhimento recebido pelos seus colegas de turma, como diz:

Entrei no primeiro dia acuada, amuada, nervosa, com medo, inferiorizada, complexada, tudo que você pode imaginar e de imediato as pessoas olharam para mim - quando eu digo as pessoas eu quero dizer a minha sala toda, especificamente meu grupinho de pertencimento - olharam para mim, entenderam a demanda, acolheram e me deram todo amor que eu fiquei procurando durante o período escolar. E aí eu comecei a entender, estudar e já me encontrar na Psicologia. Hoje a psicologia para mim é um propósito, é a minha missão e eu sigo com ela (Esperança, entrevista narrativa, 27/2/2025).

O trecho da narrativa de Esperança deixa claro que o acolhimento recebido por ela na instituição, especialmente de seus colegas, fez toda a diferença em seu desenvolvimento como estudante do curso de Psicologia. Assim, o meio foi um fator essencial para que ela se identificasse com o curso e se sentisse amada.

Sobre o meio, sob a lente da perspectiva histórico-cultural, Pino (2010, p. 750) salienta:

Com efeito, se o meio humano não é estático e eternamente o mesmo, uma vez que depende do estado ou nível de desenvolvimento da criança, então é o desenvolvimento progressivo da criança que produz as condições do meio, o que, por sua vez, produz novas formas de influência dele no desenvolvimento. O desenvolvimento da criança corre de par em par com as alterações do meio, e vice-versa. Trata-se, portanto, de uma relação de reciprocidade.

As considerações do autor para com a criança podem ser ampliadas para outras faixas etárias, visto que o desenvolvimento é contínuo. Assim, o meio em que Esperança experienciou o acolhimento e o amor fez com ela se desenvolvesse tanto como ser humano quanto como psicóloga em formação, pois ela se encontra em um determinado nível de desenvolvimento em que o meio exerce um papel fundamental, ou seja, ocorre uma relação de reciprocidade.

Quando questionada sobre quais os apoios recebidos pela instituição de ensino, ela não mediu esforços para narrar que, desde o primeiro dia, foi informada sobre o núcleo existente na universidade que atua com as demandas dos estudantes com deficiência – e de imediato fez contato para conhecê-lo:

Eu sempre fui muito bem acolhida nas minhas demandas acadêmicas, então desde o primeiro dia que eu cheguei eu fiquei sabendo do Naepe, eu participei do núcleo, participei dos projetos, eu solicitei a ledora – eu estou com uma ledora que é meu anjo da guarda, que eu tenho que implorar para professora [nome] nunca me tirar dela, porque ela é extremamente humana, ela é extremamente afetuosa, carinhosa, que é a [nome], ela é meu amor, é meu Xodó, a gente tem uma troca muito boa, ela me põe para cima, ela acredita em mim quando eu não acredito, isso no âmbito acadêmico principalmente porque eu ainda duvido muito de mim, mesmo sabendo que dou conta, que eu estou na área certa, com a minha proposta, mas eu ainda tenho muito essa questão da inferioridade, sempre fui amparada, a questão do tempo foi resolvido, a questão da ansiedade, que eu tenho ansiedade de fazer prova com outras pessoas porque eu sempre acho que elas vão se sair melhor que eu, sempre acho que eu não vou dar conta do tempo. Fui para sala individual, hoje tem no meu tempo adicional, hoje ela me avisa porque eu não posso pegar o celular que é a única forma de ver as horas é no celular ou em qualquer aparelho digital. Mas ela me avisa, ela me acalma, quando ela percebe que eu estou nervosa ela sempre me diz “quer tomar uma água, quer comer um chocolatinho?” então, assim, não só com ela mas toda a equipe do Naepe, é minha família, Higor, eu me sinto em casa e foi assim uma conexão instantânea, quando eu vi você, quando eu [...] (Esperança, entrevista narrativa, 27/2/2025).

O núcleo mencionado por ela é o Naepe. Instituído no ano de 2020, o núcleo é a ampliação do antigo Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP). A reformulação do Naepe se deu, principalmente, pela grande demanda de estudantes com deficiência que ingressavam na universidade, que, nesse caso, necessitava de um núcleo bem estruturado para atender às diferentes demandas.

Atualmente o Naepe atua com três frentes de trabalho: 1) Projeto Acolhe: os psicólogos do núcleo proporcionam atenção à saúde mental dos estudantes e docentes por meio de intervenções psicológicas na modalidade breve, com plantões e acolhimento psicológico para as diferentes situações emocionais que envolvem a formação universitária; 2) Projeto Estimula: as psicopedagogas do núcleo promovem atendimentos individuais e em grupos com os estudantes, por meio de ações que proporcionam conhecer diferentes estratégias de aprendizagem voltadas para o Ensino Superior e que contribuem para a melhora do rendimento acadêmico; 3) Projeto Integra: a equipe de profissionais desse projeto cuida de todas as medidas necessárias para que os estudantes com deficiência ou com algum transtorno de aprendizagem tenham acessibilidade e equidade no ambiente universitário.

Esperança deixa claro que vem recebendo todo o apoio necessário desde o início do curso, o que para ela é muito importante, pois as ações incluem respeito e consideração a suas necessidades educacionais.

“No meu Ensino Superior foi o primeiro vislumbre que eu tive de apoio com relação às dificuldades”

Após todo o transtorno de Francisco para ingressar no Ensino Superior, ele optou pelo curso de Direito por questões pessoais de leitura e de ordem e controle nas quais ele baseia sua vida.

Pela narrativa do participante, fica claro que seu processo de escolarização desde a Educação Infantil até o Ensino Médio foi marcado por decepções, sobretudo, em relação à sua deficiência, que nunca foi considerada ao longo desse processo.

Ao ingressar na universidade, ele foi questionado sobre ter alguma deficiência e, ao relatar que sim, foi informado da existência de um núcleo que atua diretamente com esse público. Então, Francisco entrou em contato com a coordenação e supervisão do núcleo e iniciou sua participação nos projetos desenvolvidos pelo Naepe:

Quando eu fiz matrícula, me perguntaram se eu tinha alguma deficiência e eu disse, aí depois eles me disseram que iam me encaminhar para o Naepe e eu precisava conversar com eles. Eu conversei com a professora [nome] e teve outras duas professoras que eu não consigo me lembrar o nome e elas foram muito gentis comigo. Elas me disseram o que eu poderia utilizar, o que o Naepe poderia me proporcionar e me auxiliar, dentre eles eu participo do programa [no caso projeto] Integra e o Estimula que me auxiliaram muito (Francisco, entrevista narrativa, 3/3/2025).

O excerto da narrativa de Francisco mostra que o acolhimento e as orientações iniciais, ainda no período da matrícula, são importantes para que o estudante com deficiência se sinta confortável, sabendo que a instituição fornecerá apoio necessário ao longo do seu processo de formação.

Em relação a esse procedimento, a instituição respeita a decisão do estudante em se declarar ou não como deficiente. Caso ele se autodeclare, é encaminhado para o Naepe, caso contrário, sua posição é respeitada e ele poderá buscar o núcleo a qualquer momento durante sua formação.

Ao ser questionado sobre os apoios recebidos, Francisco menciona que participa de dois projetos do Naepe:

Dentre eles, eu participo do programa [projeto] Integra e o Estimula, eles me auxiliaram muito! O Estimula eu fiz com a [nome] que é um programa para me ajudar a coordenar os meus estudos, dentro dele eu fiquei aprendendo métodos de estudo para poder realmente entender o conteúdo e fazer prova. Eu não tinha problema em aperfeiçoar o conteúdo em sala de aula, mas eu tinha problema em fazer na prova. [...] As provas são realizadas até hoje com ledor, eles ficam me acompanhando, mas o meu problema é apenas a falta de atenção para a realização das provas na faculdade, devido ao TDAH eu disperso com muita facilidade. Um tempo depois eu fiz um laudo e descobri que eu tenho um grau bastante acentuado nesse TDAH, e qualquer mero barulho me tira a atenção eu não consigo mais prestar atenção na prova e entender o que eu tenho que fazer e foi por isso que foi necessário realmente fazer a prova com ledor. E em todas as provas eu acabava me saindo bem, nunca tirei notas muito altas, mas eu conseguia não ficar em recuperação, conseguia tirar boas notas. [...] Então, no meu Ensino Superior foi o primeiro vislumbre que eu tive de apoio com relação as dificuldades que me foram impostas desde que eu nasci (Francisco, entrevista narrativa, 3/3/2025).

A narrativa de Francisco revela que o apoio recebido por ele na instituição é muito importante para sua permanência e conclusão do curso, uma vez que a sua condição foi ouvida e considerada no processo avaliativo, o que apresenta resultados positivos.

Nesse sentido, a valorização e o reconhecimento da singularidade de cada estudante são necessários, não apenas para uma efetiva prática pedagógica, mas também por uma questão de equidade e justiça social.

“Sempre tive o auxílio da Lari, dos professores, dos meus colegas”

Após todo o processo de escolarização, escolha do curso superior a ser matriculada e financiamento estudantil aprovado, a estudante Vitória inicia seu processo de ingresso na universidade.

E assim, com tudo aprovado, ela resolveu entrar em contato, via *e-mail*, com o coordenador do curso, identificando-se como deficiente visual e questionando sobre o modo como se daria o processo para os estudantes com deficiência na instituição.

Então, o coordenador retornou o *e-mail*, dizendo que o curso não tinha nenhum estudante com deficiência, mas sugeriu uma reunião para compreender a situação – e logo em seguida a estudante foi direcionada ao Naepe:

Eu entrei em contato com o coordenador de curso na época que era o [nome], mandei um e-mail para ele falando assim “olha eu sou deficiente visual, eu queria saber como é o processo aí”, ele me retornou e falou assim “olha, a gente não tem nenhum aluno com nenhum tipo de deficiência no curso. Eu vou entrar em contato com você e a gente marca uma reunião para conversar e vemos esse processo”. Aí a gente teve uma reunião, eu, o coordenador, minha mãe e a gente explicou esse mesmo processo que eu expliquei agora para você e ele falou “Olha eu não sei como que eu vou fazer com você porque a gente não tem ninguém, eu vou entrar em contato com o pessoal do Naepe para vermos como que a gente pode fazer, mas eu não tenho uma resposta concreta para você”. Eu disse assim “tudo bem”. Naquele dia eu fiquei com muito medo porque eu nunca tinha pensado fazer universidade e não sabia como funcionava nada e falei assim “meu Deus agora ele vai vir e vai falar que não tem como, eu não sei o que eu vou fazer porque eu quero me formar, independente dele dizer que não vai conseguir ter você aqui, eu vou procurar outras universidades, mas eu vou fazer fisioterapia agora para mim é uma coisa de honra de fazer essa faculdade (Vitória, entrevista narrativa, 5/3/2025).

O excerto da narrativa de Vitória revela o medo inicial de não receber o amparo necessário para sua condição de estudante com deficiência visual, mas que logo foi sanado pela coordenação do curso, que de prontidão fez contato com o Naepe.

Assim, foi agendada uma reunião da estudante com o núcleo para conhecer e compreender as necessidades dela, buscando ampará-la com toda a acessibilidade necessária desde o início do curso, conforme ela narra:

A gente teve uma outra reunião com o [nome] e com a [nome] do Naepe e eles falaram “Não Vitória, a gente vai se adaptar, a gente vai dar um jeito, vai fazer funcionar e eu posso propor para você o acompanhamento com uma auxiliar durante a universidade” e eu disse assim “então se for assim para mim vai ser incrível”. Ela me disse assim “a gente pode pegar uma auxiliar para você e ela vai te acompanhar durante todo o processo da universidade, ela vai te acompanhar em todas as aulas, será uma estudante de fisioterapia” e eu acho que isso foi a melhor coisa que poderia ser feito porque todo o processo que eu tive que passar ela já tinha passado. Então ela sabia mais ou menos onde eu teria dificuldade, ela sabia e conhecia os professores. Ela já sabia muitas coisas, então foi a melhor coisa, se não fosse uma pessoa da fisioterapia eu acho que a gente ia ter um pouco de problema, porque é muita coisa, é muita aula prática (Vitória, entrevista narrativa, 5/3/2025).

Nesse trecho da narrativa, ela relata quais recursos foram disponibilizados para que ela iniciasse o curso de Fisioterapia da maneira mais confortável possível. A supervisora responsável pelo Projeto Integra sugeriu o acompanhamento com uma profissional auxiliar, para que Vitória tivesse mais tranquilidade em todas as rotinas acadêmicas, até sua formação.

Diferentemente dos demais participantes, Vitória é a única que utiliza o profissional auxiliar, devido à sua necessidade de locomoção no *campus*, mas também faz uso de todos os outros recursos, como: gravação de aula e avaliações em sala individual com ledor e tempo estendido.

Em outro momento ela relata que o corpo docente do curso também se adaptou e sempre esteve disponível para auxiliá-la no decorrer do curso:

Os professores sempre vêm me ajudar, perguntavam se eu precisava de ajuda e o que eu mais precisava era o que eles me mandassem os slides porque eles sempre colocavam os slides projetando na sala e eu não enxergava, e eu ia falando “se você puder me mandar o arquivo com os slides antes eu agradeço” porque daí eu ia conseguindo acompanhar. Sempre tive o auxílio da Lari [auxiliar], dos professores, dos meus colegas (Vitória, entrevista narrativa, 5/3/2025).

O excerto da narrativa da estudante revela que a sua chegada ao curso mobilizou toda a comunidade acadêmica, desde a questão de mobilidade até as aulas teóricas e

práticas, uma vez que somente o acompanhamento da assistente de sala não é suficiente, é necessário haver uma parceria entre o corpo docente, os colaboradores e os colegas.

O processo de formação de Vitória vai ao encontro das observações realizadas por Freitas, Dainez e Monteiro (2022, p. 341), que ressaltam:

Em síntese, é fundamental compreendermos que o ensino para ser frutífero, fecundo, deve ser prospectivo e emancipatório, orientado para as possibilidades de desenvolvimento futuro, ou seja, que permita à criança com deficiência vivenciar e participar da coletividade no sentido da transformação social. Isto quer dizer que de nada vale um ensino pautado em um currículo mínimo, em competências e habilidades que tendem a conformar/ajustar o indivíduo a determinada lógica do mercado que rege a atual forma de organização social.

As autoras, sob a luz da teoria histórico-cultural, defendem e problematizam que o processo de escolarização de alunos com deficiência pode ser pautado a partir de acesso aos bens culturais produzidos historicamente, assim como um currículo democrático que faz jus à aquisição de um conhecimento sistematizado, considerando suas singularidades.

No caso da estudante, não houve adaptação curricular do curso, mas as práticas em si foram consideradas a partir da sua necessidade visual, o que apresenta resultados satisfatórios e faz com que Vitória obtenha êxito no decorrer da graduação. Em suma, não bastam apenas modificações mínimas nos currículos, é preciso um trabalho coletivo por parte de toda a comunidade acadêmica.

“Eu me sinto querida, eu me sinto abraçada pela família da universidade”

A estudante Lanne narrou todo o seu processo de escolarização até a chegada no Ensino Superior. Para ela, todas as lembranças de escolarização foram marcadas pela falta de incentivo, pelo *bullying* e por sofrimentos pessoais.

Quando foi questionada sobre quais apoios institucionais ela recebe para sua permanência no curso, ela narrou:

Eu fui muito bem acolhida e assistida pela USF, sou muito grata, não imaginaria nunca esse apoio. O Naepe também é maravilhoso, eu falo pra Maria [Auxiliar] “No dia da minha formatura vou entrar com um carrinho junto com todos os livros, as apostilas e o seu nome e o da [nome da psicopedagoga] vai estar juntinho lá” e ela falou “ah eu quero ver”. Sabe, eu sei que eu dou muito trabalho, porque às vezes eu não entendo e falo “Maria, pelo amor de Deus eu não estou entendendo, não entra na minha cabeça” e ela fala “Calma, vamos lá,

eu estou contigo, não desiste não” então hoje em dia eu me sinto bem acolhida (Lanne, entrevista narrativa, 3/4/2025).

A narrativa de Lanne revela que ela faz uso dos seguintes recursos de acessibilidade: auxiliar, que faz o acompanhamento remoto com a estudante uma vez por semana, devido ao seu curso ser na modalidade EaD; psicopedagoga do núcleo, que faz o acompanhamento da estudante; e tempo estendido para a realização das avaliações.

Mesmo que sejam matriculados na modalidade EaD, o Naepe faz o acompanhamento e garante os recursos necessários aos estudantes com deficiência, como no caso de Lanne, que realiza encontros semanais remotos com uma auxiliar para acompanhá-la nos estudos e na realização das atividades.

No decorrer da narrativa, a estudante faz uma avaliação sobre seu ingresso no Ensino Superior e deixa claro que o apoio recebido faz diferença no seu processo de formação:

Eu falava assim “gente, eu velha vou fazer faculdade para quê? aquilo não vai entrar na minha cabeça”. Então hoje eu olho, eu me sinto querida, eu me sinto abraçada, sabe, pela família da Universidade São Francisco, então espero que todas as universidades tenham isso em mente. Eu espero mesmo um dia estar aqui para ver, não só na USF, mas em toda a rede de ensino, tanto pública, privada, estadual, municipal, federal. Não são todos que estão preparados para receber essa inclusão aí não, falta muita coisa, mas aqui eu me sinto bem assistida (Lanne, entrevista narrativa, 3/4/2025).

A narrativa de Lanne deixa claro que ela se sente importante e querida no ambiente acadêmico, reforçando a relevância de um ambiente que valorize as diferenças e a equidade.

Em um determinado momento, ela também narra que o auxílio do marido tem sido importante para sua permanência no curso:

Desafio são vários! inclusive que eu tenho as filhas pequenas, [nome] de 2 anos e a [nome] de 7, elas que demandam mais o meu tempo. Meu esposo tem me dado bastante apoio quando eu falo “olha hoje eu tenho que fazer avaliação ali, segura aí um pouquinho as crianças, hoje eu tenho encontro com professor, segura aí um pouquinho” ele fica com elas aqui na sala, então no início não tive essa rede de apoio, mas agora tá fluindo, tá bem legal, graças a Deus tem me estimulado a não desistir, de vez em quando vem um desânimo aqui outro ali, até porque eu tenho TAB - transtorno afetivo bipolar - então às vezes a cabeça está

a mil ali e eu quero desistir, mas não vou desistir, vou terminar, não vou trancar (Lanne, entrevista narrativa, 3/4/2025).

A narrativa revela uma questão social: a busca pela formação superior, sobretudo por pessoas mais velhas e com família constituída, ainda é um grande desafio. Nesses casos, o estudo esbarra com os compromissos familiares – que, por vezes, fazem com que o estudante desista do curso.

Histórias como a de Lanne deixam uma reflexão: estudar é uma maneira de resistência.

“O ser humano só passa a dar valor na sua vida quando perde”

A narrar todo seu processo de escolarização, marcado por uma intensa luta pela vida, Fred mostra que, mesmo com todo o apoio familiar e de recursos, chegar à universidade foi uma trajetória árdua.

Ao ser questionado sobre quais apoios recebe da instituição para sua permanência, ele narra:

Logo no começo, depois das primeiras provas, inclusive uma coordenadora foi na nossa sala falar de um projeto chamado Naepe, mas na hora eu não prestei atenção, não corri atrás. Ai depois das primeiras provas que eu não fui muito bem, um amigo meu falou “olha, porque você não vai lá no Naepe? Eles podem fazer um plano de estudos pra você e te acompanhar nas suas dificuldades, com ledor, tempo extra e tudo que eles puderem te auxiliar. É só ir lá no Naepe que eles organizam certinho pra você”. E nisso eu fiquei interessado, fui atrás dos documentos que comprovem a minha condição e fui lá no Naepe e comecei o acompanhamento com eles. Desde então, todas as minhas provas eu faço junto com um ledor, não é nem pelo auxílio nas provas, é mais pelo tempo adicional e na sala separada. É bacana também que a universidade disponibiliza uma sala só para um aluno fazer a prova e o tempo adicional que faz toda a diferença para mim, me ajudou bastante isso (Fred, entrevista narrativa, 8/5/2025).

Esse excerto da narrativa de Fred revela um fato curioso vivenciado pelos estudantes da universidade com deficiência: muitos não se declaram deficientes e não buscam o Naepe de imediato, optam por iniciar o curso e tentar superar as dificuldades por conta própria, mas, ao se depararem com elas, buscam auxílio do Núcleo.

Diferentemente dos demais estudantes, ele foi o único que não buscou auxílio do núcleo de imediato, mas posteriormente, por intermédio de um colega de curso que já

conhecia os projetos e o incentivou a procurar o Naepe para garantir os direitos que lhe são devidos.

Em relação aos apoios recebidos, ele deixa claro que faz uso de: prova individual em sala separada, acompanhado de um leitor e tempo adicional. Segundo ele, o tempo adicional faz toda a diferença no momento da realização das avaliações e possibilita que ele obtenha êxito nas disciplinas.

Outro ponto mencionado por Fred diz respeito à sua mobilidade reduzida e a uma simples solicitação que teve um impacto significativo na sua locomoção no *campus*, como narra:

Uma coisa que eu comecei a fazer esse semestre, que fez uma diferença imensa pra mim, por conta da questão da mobilidade mesmo é que faculdade é muito grande, o campus é enorme pra ficar andando e o estacionamento dos alunos é bem na pontinha e às vezes a gente tem aula no hospital que é do outro lado, no prédio central ou em outros prédios e acaba ficando longe pra mim. Um dia desses eu estava andando e passei pela coordenadora do curso que me perguntou se tinha alguma coisa que ela poderia me auxiliar ou que estivesse faltando pra mim e eu falei “olha, eu acho que não”, mas aí pouco antes dela virar e ir embora eu falei “Espera, tem uma coisa sim” e falei sobre poder usar o estacionamento dos funcionários e dos professores, porque ele dá um acesso mais amplo e mais próximo aos prédios, prédio central e hospital. Nisso ela falou que eu só tinha que contatar o e-mail da coordenação e dar as informações do meu veículo que eles iam ajeitar isso pra mim. Aí eu enviei tudo lá e hoje em dia eles autorizam que eu estacione nas vagas de funcionário, que ficam muito mais perto das salas de aula, onde eu tenho a maioria das matérias nesse semestre e me ajudou muito a amenizar o desgaste que eu tinha com a locomoção porque eu tropeçava, caía e hoje em dia diminuiu muito por conta disso (Fred, entrevista narrativa, 8/5/2025).

Assim, a narrativa de Fred deixa claro que a acessibilidade e o olhar inclusivo podem se dar por simples atitudes, como uma mera abordagem por um profissional que questiona a necessidade de auxílio e concede a autorização de estacionamento em locais específicos.

Portanto, o olhar para as mínimas necessidades da pessoa com deficiência deve ser observado e levado em consideração para promover um ambiente inclusivo, que considere a todos.

A narrativa de Fred é marcada por lições de vida e profundas reflexões, uma vez que sua história de vida é emocionante. Sendo assim, apresento um excerto em que ele deixa isso evidente:

Foi uma grande jornada desde o diagnóstico de leucemia. O ser humano só passa a dar valor na sua vida quando perde e eu realmente já perdi a oportunidade de dormir na minha cama, abraçar meus pais, meus irmãos e minha família. São coisas que se pensa “que coisa mais besta”, mas o simples fato de você conseguir ir ao banheiro é uma coisa que não tem nem palavras pra dizer o quanto é importante. Ainda pensando mais abaixo: o simples fato de você ter lágrimas no seu olho é uma coisa muito importante porque eu já cheguei a ter uma lesão na minha córnea por conta de falta de lágrimas, coisas simples, mas que fazem toda diferença. E quando você muda sua perspectiva, você passa a dar valor a tudo, muito mais e valorizar a vida de uma maneira diferente a cada momento (Fred, entrevista narrativa, 8/5/2025).

Os momentos vividos por Fred revelam-se, na perspectiva histórico-cultural, como dramas e, a partir de momentos reflexivos e decisões, tornam-se *perejivánies*. Nesse sentido, Toassa e Souza (2010, p. 769-770) defendem que

as fronteiras psicológicas das vivências implicam em duas dimensões fundamentais frente a um evento, insurgentes com a diferenciação externa e interna da personalidade. Em nossa leitura: há vivências marcadas por uma base perceptual dominante na realidade (externa) ou no próprio sujeito, ou seja, marcadas pela referência a objetos externos ou ao próprio corpo/aos processos mentais singulares ao sujeito, significando processos articulados pelos quais o indivíduo conscientiza-se de si próprio no mundo (baseado em Vigotski, 1933-1934/1996a, pp. 379-380). A consciência das vivências não é mais do que a tomada de consciência destes processos por parte de seu sujeito psicológico.

Assim, as histórias narradas por Fred revelam o modo como ele se constituiu não apenas estudante de Medicina, mas também ser humano em constante desenvolvimento; e fazem com que ele se posicione a partir de todas as suas vivências.

Entre histórias e apoios: pontos que convergem e divergem a partir das narrativas

Após as análises dos apoios institucionais recebidos pelos estudantes no decorrer da graduação, novamente farei uma aproximação das narrativas, buscando pontos convergentes e divergentes que emergiram delas.

De início, todos os estudantes estão na universidade devido a políticas públicas voltadas ao ingresso das pessoas com deficiência matriculadas no Ensino Superior, conforme discutido anteriormente.

Em relação aos pontos convergentes, todos foram unânimes ao afirmar o apoio recebido pela instituição de ensino para que a permanência e o êxito acadêmico sejam considerados.

Todos os recursos narrados estão presentes nas políticas públicas destinadas a eliminar barreiras educacionais de acesso e permanência das pessoas com deficiência, principalmente na Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015), que traz em seu capítulo IV – Do Direito à Educação – um rol taxativo de artigos que direcionam as instituições de ensino.

Posteriormente, o Decreto n.º 12.686/2025 (Brasil, 2025) instituiu a Pnee e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e reafirmou o que já estava citado no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) em relação à educação.

Os recursos disponibilizados pela universidade e de que fazem uso os entrevistados estão organizados no Quadro 7.

Quadro 7 – Recursos de acessibilidade utilizados

Estudante	Curso	Apoios recebidos
Esperança	Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação em sala individual • Profissional leitor/transcritor • Tempo estendido (25%) • Assistência semanal remota
Francisco	Direito	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação em sala individual • Profissional leitor/Transcritor • Tempo estendido (25%)
Vitória	Fisioterapia	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação em sala individual • Profissional leitor/transcritor • Tempo estendido (25%) • Gravação de aula • Assistência integral
Lanne	Serviço Social	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação em sala individual • Profissional leitor/transcritor • Tempo estendido (25%) • Assistência semanal remota
Fred	Medicina	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação em sala individual • Profissional leitor/transcritor • Tempo estendido (25%) • Autorização de estacionamento

Fonte: elaborado pelo autor (2026)

Assim, todos eles fazem uso dos recursos de acessibilidade disponibilizados, e apenas Vitória utiliza mais recursos, como a assistência integral e a gravação de aula, dada a sua deficiência.

Todos se referem ao Naepe como um importante núcleo para a promoção plena de condições para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na USF, que fornece apoio psicológico, psicopedagógico e acessibilidade.

Esta pesquisa amplia outras já realizadas, conforme constam da revisão bibliográfica, as quais também apresentam o importante trabalho dos núcleos de apoio nas instituições, públicas ou privadas. Isso sinaliza que as instituições têm se preocupado do ponto de vista da legislação em garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior. No entanto, a existência desses núcleos não é garantia de que os estudantes, de fato, sejam assistidos.

Portanto, as ações promovidas pela universidade, a partir do núcleo mencionado, mostram-se essenciais para que esses estudantes possam ingressar, permanecer e concluir a sua graduação, considerando suas deficiências e dificuldades pessoais.

Ao compreender o Naepe como um núcleo pautado nas diretrizes legais e educacionais, é possível afastar o olhar meramente filantrópico e assistencialista que esse tipo de trabalho ainda insiste em apresentar na sociedade para um núcleo profissional, que auxilia não só os estudantes, mas também toda a comunidade acadêmica a partir de suas ações, que visam a uma educação inclusiva.

Os estudantes revelam que esse apoio é essencial, pois, antes de serem estudantes, eles são considerados como seres humanos, com histórias de vida, traumas, sentimentos, mas principalmente com sonhos.

As falas dos participantes deixaram uma questão problematizadora: apenas Vitória narra com mais ênfase as relações de sala de aula experienciadas com seus professores e colegas. Os demais não se referem aos docentes e aos colegas, deixando uma possível dúvida em relação ao processo desses estudantes.

Apesar de todo suporte do Naepe, o núcleo não interfere nas relações pedagógicas em sala de aula, em respeito à liberdade hierárquica e de cátedra. Porém, com o passar dos semestres, é percebido um maior engajamento por parte de alguns docentes em um diálogo com o Naepe para compreender as necessidades dos estudantes com deficiência, mas ainda não é suficiente para atingir uma educação superior integralmente inclusiva.

Por fim, a problemática se fez necessária, pois trata-se de uma possibilidade de futuros diálogos e melhorias para todos os profissionais que atuam no ambiente acadêmico bem como um avanço para a construção de uma educação inclusiva.

ENTRE HISTÓRIAS, ENCONTROS E APRENDIZAGENS: CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

Após a conclusão da presente pesquisa, chegou o momento de realizar uma retrospectiva metodológica e pessoal. Inicialmente, reafirmo que o motivo da escolha do tema se deu pelo fato de eu pertencer profissionalmente a um núcleo que atua diretamente com as questões da deficiência no Ensino Superior, o que despertou um maior desejo de conhecer quem são esses estudantes que chegam até a universidade.

Então, busquei compreender as motivações para esse público ingressar no Ensino Superior, quais dificuldades e obstáculos enfrentam no curso superior e quais apoios recebem para permanecer na universidade.

Para a produção dos dados da pesquisa optei por me basear na perspectiva histórico-cultural e nos estudos narrativo-biográficos, utilizando a entrevista narrativa como fonte de produção de dados. A entrevista narrativa, por ser um instrumento de produção de dados que vai além de perguntas e respostas, oportunizou o protagonismo aos participantes ao narrarem suas trajetórias, fazendo emergir dores, lutas e sentimentos de pertencimento.

Assim, a questão norteadora da pesquisa – quais condições escolares, econômicas e sociais possibilitam que estudantes com deficiência cheguem ao Ensino Superior? – foi respondida, pois todos os participantes da pesquisa trouxeram em suas narrativas não apenas trajetórias de escolarização, mas também marcas pessoais de dor e superação para chegarem ao tão sonhado Ensino Superior.

Ademais, o trabalho teve como objetivo conhecer, a partir das narrativas de vida, o perfil do estudante universitário com deficiência bem como as marcas, as dificuldades e os apoios em suas trajetórias até a universidade. E, como objetivos específicos: 1) identificar, nas trajetórias narradas por esses estudantes, as marcas da escolarização que os fizeram chegar ao Ensino Superior; 2) identificar e analisar as motivações desse público para a busca pelo Ensino Superior; 3) identificar as condições de permanência desses estudantes na universidade. Todos os cinco participantes narraram marcas importantes deixadas no processo de escolarização, seja por apoio familiar ou escolar, seja por *bullying*, falta de incentivo ou desistência, o que os ajudou a buscar um futuro diferente ao ingressar no Ensino Superior.

As narrativas explicitaram não apenas marcas de escolarização, de *bullying*, de desafios e superações, mas também de apoio, que fizeram esses estudantes buscar o

Ensino Superior; para alguns deles, as experiências vividas, as tensões e os dramas explicitaram momentos de *perejivanie*, impulsionando o desenvolvimento.

Após o aprofundamento teórico na perspectiva adotada, assim como nos marcos legais que nortearam a história da pessoa com deficiência, pude compreender que muitos processos históricos que parecem distantes ainda se repetem no cotidiano desse público e requerem uma desconstrução diária.

Ao realizar o levantamento bibliográfico das pesquisas que existem sobre a temática, ficou claro que as discussões sobre acesso, permanência e educação inclusiva ainda estão restritas ao ensino básico, o que revela uma escassez de discussões referentes ao nível universitário.

Os dados que emergiram das narrativas vão ao encontro das 23 pesquisas selecionadas no processo de levantamento bibliográfico. Todas elas têm como ponto de convergência o olhar para a pessoa com deficiência no Ensino Superior, mas curiosamente, apenas 12 trabalhos foram realizados em IES públicas e apenas 3 em IES privadas. Esses dados mostram que as pesquisas nas instituições públicas trazem com mais ênfase o trabalho desses núcleos de apoio, enquanto nas instituições privadas essa realidade é pouco pesquisada. Esse, por sinal, foi um dos pontos que me deixaram inquieto – e é passível de futuros estudos.

Quando os participantes narram que recebem apoios institucionais do núcleo que atua com as questões dos estudantes com deficiência, fica claro que esse trabalho é importante na promoção de ações inclusivas e no combate ao capacitismo nas universidades. Mas, como se trata de uma questão central sobre a inclusão efetiva desses estudantes, outro ponto deixou uma inquietação: a falta da participação dos docentes nas narrativas – ou a sua pouca participação nos relatos.

Neste ponto, como profissional do referido núcleo, posso dizer que se trata de um processo institucional que vem melhorando a cada dia, mas ainda requer discussões, estudos e diálogos construtivos para que a mudança cultural e institucional seja efetivada.

Nesse sentido, mais uma vez a articulação teórico-metodológica se fez necessária, pois a partir das narrativas pude verificar o modo como cada um dos cinco estudantes vivenciou momentos históricos, sociais e políticos distintos, o que fica materializado em alguns excertos; e também a maneira como eles se fizeram valer de políticas públicas destinadas ao acesso universitário.

Portanto, todas as considerações propostas na pesquisa foram concretizadas a partir do presente estudo e deixam a possibilidade de expansão e aprofundamento, pois trata-se de questões amplas que abrangem diferentes áreas do conhecimento.

Por fim, como pesquisador e profissional da educação reforço que o presente estudo foi essencial para meu desenvolvimento, pois ingressei uma pessoa e saí outra, com a certeza de que temos um poder muito grande nas mãos: o conhecimento.

Não poderia finalizar este estudo sem agradecer às pessoas que contribuíram para a minha trajetória no programa: colegas, colaboradores, professores e, em especial, as professoras da banca – professoras Dra. Adair Mendes Nacarato, Dra. Ana Paula de Freitas e Dra. Rosana Glat.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

BOTELHO, Deuzimar Helena de Oliveira. **Desafios da inclusão no Ensino Superior**: narrativas de uma universitária com síndrome de Down. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 5.692, de 22 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o centro nacional de educação especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92 Acesso em: 7 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/CNE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 163, p. 3-10, 26 ago. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 2015, n. 127, p.2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto n.º 12.686 de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 4, 21 out. 2025a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628> Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 12.773 de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 4, 9 dez. 2025b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html> Acesso em: 20 mar. 2026.

BRUNELLI, Nadija Gomes. **Estudantes com deficiência no Ensino Superior**: acesso e permanência numa instituição pública de ensino. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BUENO, Roberto. **Pedagogia da Música** - Volume 2. Jundiaí: Keyboard, 2012.

CANDIDO, Leonardo Henrique. **Trajetórias Escolares de alunos com deficiência na Universidade Federal de São João del-Rei**. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2020.

CAPUCCI, Raquel Rodrigues; SILVA, Daniela Nunes Henrique. “Ser ou não ser”: a peregrinação do ator nos estudos de L.S. Vigotski. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 351-362. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400003>

CARVALHO, Janine Lopes. **A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior do setor privado**. 2023. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v21n47/v21n47a12.pdf> Acesso em: 20 jan. 2026.

DELARI JÚNIOR, Achilles. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TLXhpLjNNKkwn9xKqJbzTxm/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 nov. 2025.

FERNANDES, Millôr. Antígona. *In*: FERNANDES, Millôr. **Antígona e outras tragédias**. Porto Alegre: L&PM, 2004. p. 9-92.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Armed, 2009.

FLORIO, Geraldo Mendes. **Experiências formativas de uma educadora**: a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani A.; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Os saberes pedagógicos e a educação de alunos com deficiência: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Imagens da Educação**, Marília, v. 13, n. 2, p. 148-166, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v13i2.65604>

FREITAS, Ana Paula de; DANEZ, Débora; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Escolarização de alunos com deficiência: o ensino fecundo como via de possibilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0328–0346, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14302>

FREITAS, Ana Paula de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A potência da narrativa no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 36, p. e2025c0301BR, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2024-0026BR>

FREITAS, Meirielen Aparecida Gomes. **Equidade e eficácia no Ensino Superior**: o ingresso, a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2015.

GARCIA, Raquel de Araújo Bomfim. **Acessibilidade no Ensino Superior na perspectiva de alunos com deficiência**: contribuições da Psicologia Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Caiado; JESUS, Denise Meyrelles (org.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-23.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 90-113.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, número 1, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt> Acesso em: 23 jul. 2025.

LIMA, Sonia Ribeiro; ROSSETTO, Elisabeth; CASTRO, Solange de. O estudo da defectologia sob a perspectiva de Vigotski. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 25977-25992, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n5-160>

MADRUGA, Rosely dos Santos. **O Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior**. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida. **A luta anticapacitista na Universidade: revendo conceitos de deficiência**. 2022. 244 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. **Educação especial e inclusão no Ensino Superior em teses e dissertações da área da educação (2009-2019)**. 2022. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2022.

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux. **A inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

MEUS tempos de criança. Intérprete: Ataulfo Alves. Compositores: *In*: Saudade da Professorinha. Intérprete: Ataulfo Alves. [*S. l.*]: Odeon, 1956. Disco de 78 rpm.

MONTEIRO, Raquel Motta Calegari. **A inclusão das pessoas com deficiência: educação no Ensino Superior brasileiro**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016.

MORAES, Nayane Cardoso de Souza. **Evasão escolar de estudantes com deficiência no Ensino Superior: narrativas e desafios**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no Ensino Superior**. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista de Educação**, Santa Maria, v. 40, p. 101-116, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, [S.L.], v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946> Acesso em: 21 jan. 2026.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 15-30, 1 abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30>

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni. **A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Suellen Teixeira do. **Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior**: estudo de caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

NOVAES, Daniel Gomes Pereira. **Relações de Ensino**: Possibilidades de (trans)formação de um aluno com transtorno do espectro autista e seu professor. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

NOVAES, Daniel. **Relações de ensino na abordagem de Vigotski**: a criança, o autismo e o professor. Cidade: Editora CRV, 2024.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; MELO, Sandra Cordeiro de; SILVA, Maria do Carmo Lobato da. O acesso de estudantes com deficiência no Ensino Superior e sua relação com o projeto de sociedade existente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 167-183, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7258>

OLIVEIRA, Olívia Chaves de. **A democratização da educação superior e as ações de assistência estudantil na história da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)**. 2021. 259 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e

Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 7 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração de Direitos do deficiente Mental**. Paris: ONU, 1971. Disponível em: <https://dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/lex62.htm> Acesso em: 20 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Adotada pela Assembleia Geral em 9 de dezembro de 1975. Nova York: ONU, 1975. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf Acesso em: 7 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: ONU, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm Acesso em: 7 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Regras uniformes sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> Acesso em: 24 jul. 2025.

PASSOS, Simone Freneda Camparim. **Eu e Tu, Nós os Diferentes: A percepção dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no Ensino Superior**. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

PEREIRA, Márcio. A história da pessoa com deficiência. **Ciências Gerenciais em Foco**, [S. l.], v. 8, n. 5, 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/cgf/article/view/3149> Acesso em: 23 nov. 2025.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. Dossiê Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>

RANGEL, Aline Batista. **Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

REIS, Joab Grana. **Vozes dos “Rios” da Amazônia: histórias de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência**. 2019. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SCARANELLO, Tânia Valéria de Oliveira. **Desafios e possibilidades da inclusão do atendimento educacional especializado no Ensino Superior**. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2019.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEVERINO, Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa; OLIVEIRA, Sara Cristina Silva. Para além de uma conquista, um direito: O movimento político das pessoas com deficiência e a sua relação com a conquista do direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, Vitória-Espírito Santo, v. 1, n. 1, páginas 134-138, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SILVA, Lidiane Aparecida Araujo. **Trajetórias de escolarização de universitários com deficiência e a lei de cotas**. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

SILVEIRA, Ana Carolina Michelin. **Acesso e permanência na educação superior: uma análise das medidas de acessibilidade e inclusão em tempos de corte dos recursos públicos no período de 2016 a 2020**. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

SOUZA FILHO, Edmundo Fernandes. **Sentidos da Educação Superior de pessoas com deficiência**. 2023. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/bPxr5fZsGdMtYv9XtNHTGdP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 jan. 2026.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WAGNER, Ykaru Gomes; ALMEIDA, Fernanda Maria de. Política de cotas para pessoas com deficiência na educação superior: o efeito da Lei 13.409/2016 sobre as condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 46., 2022, *online*. **Anais** [...]. Maringá: Editora ANPAD, , 2022. p. 2177-2576. Versão *online*. Disponível em: <https://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/1f029c1e1abaaf0605807b7f91552d36.pdf> Acesso em: 2 jan. 2026.