

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE-UNIVALE

MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO-GIT

Lidiane Pires dos Santos Ribeiro de Almeida

**CONSTRUÇÃO DE TERRITORIALIDADES POR PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE CURSOS PRESENCIAIS DE  
GRADUAÇÃO DE DUAS UNIVERSIDADES DO MUNICÍPIO DE  
GOVERNADOR VALADARES-MG**

Governador Valadares - MG  
2022

LIDIANE PIRES DOS SANTOS RIBEIRO DE ALMEIDA

**CONSTRUÇÃO DE TERRITORIALIDADES POR PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE CURSOS PRESENCIAIS DE  
GRADUAÇÃO DE DUAS UNIVERSIDADES DO MUNICÍPIO DE  
GOVERNADOR VALADARES-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce UNIVALE, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão Integrada do Território.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gabriela Parenti Bicalho

Coorientadora: Profa. Dra. Silvana Lopes Nogueira Lahr

Governador Valadares

2022

A447c Almeida, Lidiane Pires dos Santos Ribeiro de

Construção de territorialidades por pessoas com deficiência no desenvolvimento de cursos presenciais de graduação de duas universidades do município de Governador Valadares-MG / Lidiane Pires dos Santos Ribeiro de Almeida. – 2022.

69 f.

Orientação: Maria Gabriela Parenti Bicalho.

Coorientadora: Silvana Lopes Nogueira Lahr.

Dissertação (mestrado em Gestão Integrada do Território) – UNIVALE – Universidade do Vale do Rio Doce, 2022.

1. Educação inclusiva – Governador Valadares (MG). 2. Ensino superior – Governador Valadares (MG). 3. Territorialidade. I. Bicalho, Maria Gabriela Parenti. II. Lahr, Silvana Lopes Nogueira. III. Título.

CDD-371.9

**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território**  
**ATA DA BANCA EXAMINADORA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**  
**LIDIANE PIRES DOS SANTOS RIBEIRO DE ALMEIDA**

**Matrícula N° 101.474**

Ao vigésimo nono dia do mês de novembro de dois mil e vinte e dois (29/11/2022), às dezesseis (16) horas, por meio de tecnologias de reunião à distância, utilizando como recurso o Google Meet, sob a coordenação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Gabriela Parenti Bicalho, Professora Orientadora, reuniram-se os membros efetivos da Banca Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada: : **Construção de territorialidades por pessoas com deficiência no desenvolvimento de cursos presenciais de graduação de duas universidades do município de Governador Valadares-MG**, elaborada pela discente **Lidiane Pires dos Santos Ribeiro de Almeida**, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce – GIT/Univale – Nível Mestrado Acadêmico, Linha de Pesquisa: Território, Saúde e Sociedade. A Banca Examinadora foi composta pelos(as) professores(as): Dr<sup>ª</sup>. Silvana Lopes Nogueira Lahr (Coorientadora – UFJF/GV), Dr<sup>ª</sup>. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (GIT/UNIVALE), Dr. Bráulio de Magalhães Santos (UFJF/GV), Dr<sup>ª</sup> Cristiane Mendes Netto. A professora orientadora iniciou a sessão apresentando os componentes da Banca Examinadora e informou que a discente atendeu as exigências do Art. 82 do Regulamento do Programa. Em seguida, apresentou a discente, leu o título da dissertação e lhe passou a palavra. Feita a apresentação por parte da mestranda, os avaliadores fizeram questionamentos e comentários. Em todos os momentos foi dado o direito à discente de responder aos questionamentos. Por fim, a Banca se reuniu sem a participação do discente e do público, decidindo pela: ( ) Aprovação; (x) Aprovação com solicitação das revisões, constantes nas “observações”, no prazo máximo de 60 dias; ( ) Reprovação. O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela Presidente da Banca. **OBSERVAÇÕES:** realizar revisão ortográfica e das normas, acrescentar apresentação do contexto da coleta de dados e das instituições pesquisadas, aprofundar o desenvolvimento da análise.

Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ata, que será assinada por todos os membros participantes da Banca Examinadora.

  
Dr<sup>ª</sup>. Maria Gabriela Parenti Bicalho  
Professora Orientadora

  
Dr<sup>ª</sup>. Silvana Lopes Nogueira Lahr  
Professora Coorientadora

  
Dr. Bráulio de Magalhães Santos  
Avaliador

  
Dr<sup>ª</sup>. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza  
Avaliadora

  
Dr<sup>ª</sup>. Cristiane Mendes Netto  
Avaliadora



**UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE**  
**Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território**

**LIDIANE PIRES DOS SANTOS RIBEIRO DE ALMEIDA**

Construção de territorialidades por pessoas com deficiência no desenvolvimento de cursos presenciais de graduação de duas universidades do município de Governador Valadares-MG

Dissertação aprovada em 29 de novembro de 2022, pela banca examinadora com a seguinte composição:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Gabriela Parenti Bicalho  
Orientadora – UFJF/GV e GIT/UNIVALE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Lopes Nogueira  
Coorientadora – UFJF/GV

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Celeste Reis Fernandes de Souza  
Examinadora – GIT/UNIVALE

Prof. Dr. Bráulio de Magalhães Santos  
Examinador – UFJF/GV

*Dedico este trabalho à minha querida filha Valentina e ao meu amado esposo Vegno, que são minha inspiração e minha motivação para querer acordar todos os dias para a vida. Ao meu pai e minha mãe que me deram a vida, pilares da minha formação como ser humano. Aos participantes desta pesquisa e a todos que me ajudaram ao longo desta caminhada.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS por ter me proporcionado chegar até aqui, por não ter me deixado desistir no meio do caminho e me permitir vivenciar esse processo de construção e crescimento acadêmico.

Agradeço ao meu amado esposo Vegno que me incentivou e me apoiou em todos os aspectos. Sou agradecida pela sua infinita paciência em suportar os momentos de estresse que foram inevitáveis durante essa jornada. Gratidão pela sua compreensão com as minhas horas de ausência. “Te amo.”

Agradeço à minha linda filha Valentina, luz da minha vida, que teve paciência comigo, ficou ao meu lado nas aulas remotas, adormecendo muitas vezes no meu colo enquanto eu estudava no computador... Mamãe ama você!

Ao meu pai, Antônio e a minha mãe Penha, que mesmo sem entender direito do que se tratava um mestrado, também me apoiaram.

Agradeço à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Maria Gabriela Bicalho Parenti pela incansável dedicação e paciência ao me orientar me conduzindo neste processo. Não foi fácil, mas juntas nós conseguimos!

Agradeço à coordenadora desta pesquisa pela contribuição na construção dessa pesquisa.

Agradeço aos meus professores que estiveram dispostos a me ajudar e contribuir para com meu aprendizado, em especial a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, que, mesmo com tantas demandas, sempre me socorreu.

Agradeço às minhas queridas colegas Andreia, Regiane e Karine por me ajudarem a me situar quando eu me sentia perdida em relação ao trabalho e às disciplinas...

A todos os colegas mestrandos da turma 2020/2022 que fizeram esse percurso comigo.

Agradeço especialmente também ao Grupo *sem as professoras Daniela, Fabrícia e Rossumara*, mulheres guerreiras. Nós construímos um elo, o nosso território...dividimos nossos anseios, perspectivas e as nossas territorialidades, ajudamo-nos mutuamente nas horas em que parecia que nada daria certo, mas, com a graça de Deus, chegamos até aqui. Levarei vocês para a vida inteira, meninas!

O meu muito obrigada aos estudantes que aceitaram participar da pesquisa, gratidão por contribuir na construção deste trabalho!

Obrigada ao Programa em Gestão Integrada do Território GIT e toda a equipe que me deram suporte quando eu precisei e em especial à Denise, Michele e Kate.

Sou grata a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção desta pesquisa. Sou imensamente grata por ter conseguido chegar até aqui. O percurso foi desafiador, mas o resultado é gratificante!

Gratidão!!!

*Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56)*

Boaventura de Souza Santos

## RESUMO

A presente dissertação aborda a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Tem como objetivo principal compreender a construção de processos de territorialidade por pessoas com deficiência no desenvolvimento de cursos de graduação de duas universidades no município de Governador Valadares - MG. Os objetivos específicos foram: identificar a avaliação das pessoas com deficiência sobre barreiras e acessibilidade durante o desenvolvimento de curso presencial de graduação; analisar as estratégias desenvolvidas por elas para superar barreiras que limitam a acessibilidade durante a realização de cursos presenciais de graduação e analisar a influência das iniciativas institucionais relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência e o papel da convivência com colegas e professores na construção de territorialidades. O referencial teórico foi construído por meio do diálogo interdisciplinar entre estudos e pesquisas sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e autores da perspectiva simbólica e cultural dos estudos territoriais, abordou especificamente o conceito de capacitismo e buscou na discussão teórica de Boaventura de Sousa Santos acerca dos conceitos de inclusão e exclusão elementos para a compreensão do tema. Realizou-se pesquisa descritiva de tipo qualitativo, com a entrevista narrativa como método de coleta de dados. Os participantes da pesquisa foram 8 estudantes de cursos presenciais de graduação de duas universidades localizadas no município de Governador Valadares – MG. Os dados foram analisados em uma perspectiva individual, que mostrou as especificidades e os diferentes contextos de cada trajetória, e em perspectiva coletiva, discutindo aspectos relacionados às barreiras encontradas e estratégias desenvolvidas para enfrentá-las, além de avaliar iniciativas institucionais e o papel da convivência com colegas e professores durante o curso. Os resultados indicam os condicionantes das trajetórias tomadas individualmente, que levam à construção de estratégias distintas de territorialidade. Indicam também que os estudantes com deficiência no ensino superior encontram-se na condição de participantes inesperados, uma vez que as universidades não dispõem de políticas de inclusão capazes de preparar previamente ambientes, docentes e currículos para recebê-los. O conceito de territorialidade permite discutir de forma inovadora essa realidade, na medida em que considera os movimentos por territorialidade como, superação de barreiras e conquista de fronteiras.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Ensino Superior. Territorialidades.

## ABSTRACT

This dissertation addresses the inclusion of people with disabilities in Higher Education. Its main objective is to understand the construction of territoriality processes by people with disabilities in the development of undergraduate courses at two universities in the municipality of Governador Valadares - MG. The specific objectives were: to identify the assessment of people with disabilities on barriers and accessibility during the development of a face-to-face undergraduate course; to analyze the strategies developed by them to overcome barriers that limit accessibility during on-site undergraduate courses and analyze the influence of institutional initiatives related to the inclusion of people with disabilities and the role of coexistence with colleagues and teachers in the construction of territorialities. The theoretical framework was built through interdisciplinary dialogue between studies and research on the inclusion of people with disabilities in higher education and authors from the cultural perspective of territorial studies, specifically addressed the concept of ableism and sought in the theoretical discussion of Boaventura de Sousa Santos about of the concepts of inclusion and exclusion elements for understanding the theme. A descriptive qualitative research was carried out, with the narrative interview as a method of data collection. The research participants were 8 students of undergraduate courses from two universities located in the city of Governador Valadares - MG. The data were analyzed from an individual perspective, which showed the specificities and different contexts of each trajectory, and from a collective perspective, discussing aspects related to the barriers encountered and strategies developed to face them, in addition to evaluating institutional initiatives and the role of coexistence. with colleagues and teachers during the course. The results indicate the conditioning factors of the trajectories taken individually, which lead to the construction of distinct strategies of territoriality. They also indicate that students with disabilities in higher education find themselves in the condition of unexpected participants, since universities do not have inclusion policies capable of previously preparing environments, teachers and curricula to receive them. The concept of territoriality makes it possible to discuss this reality in an innovative way, as it considers movements for territoriality as occupation of spaces, overcoming barriers and conquering borders.

**Keywords:** Inclusive Education. University education. Territorialities.

## **LISTA DE SIGLAS**

ASUGOV- Associação de Surdos De Governador Valadares

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

EE-Educação Especial

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GIT- Gestão Integrada do Território

GV- Governador Valadares

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PCD - Pessoa com Deficiência

PNEED- Política Nacional de Educação Especial

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPA- Universidade Federal do Pará

UNIVALE - Universidade Vale Do Rio Doce

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1 CONTEXTO TEMÁTICO E CONSTRUÇÃO DA ABORDAGEM TEÓRICA .....	13
1.2 OBJETIVOS .....	16
OBJETIVO GERAL.....	16
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	16
1.3 METODOLOGIA .....	16
<b>2.EDUCAÇÃO INCLUSIVA, TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E FRONTEIRAS .....</b>	<b>19</b>
2.1 CONCEITOS DOS ESTUDOS TERRITORIAIS COMO ABORDAGEM TEÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	19
2.2 ENFRENTAMENTO AO CAPACITISMO COMO TRANSPOSIÇÃO DE FRONTEIRAS .....	26
2.3 SUPERAÇÃO DA EXCLUSÃO SOB A ÓTICA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS .....	29
<b>3. A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO .....</b>	<b>34</b>
3.1 DEMANDAS E AÇÕES PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	34
3.2 INICIATIVAS DAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS VISANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	39
<b>4. TERRITORIALIDADES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>41</b>
4.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	41
4.2 TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO .....	42
4.3 AVANÇOS E LIMITES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS TRAJETÓRIAS.....	54
4.3.1 BARREIRAS E ACESSIBILIDADE .....	55
4.3.2 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO.....	57
4.3.3 INICIATIVAS INSTITUCIONAIS .....	59
4.3.4 CONVIVÊNCIA COM COLEGAS E PROFESSORES.....	60
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>62</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>66</b>

## 1.INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTO TEMÁTICO E CONSTRUÇÃO DA ABORDAGEM TEÓRICA

Esta dissertação aborda a temática da educação inclusiva e busca contribuir para a discussão acerca da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. A temática da inclusão insere-se no contexto das transformações socioculturais da segunda metade do século XX, quando movimentos organizados por diferentes grupos objetivaram “minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história” (LOPES; FABRI, 2013, p. 20).

A educação inclusiva é um paradigma educacional cujos fundamentos remontam à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), (BRASIL, 2004) e estão delineados, em nível mundial, por documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999). Pretende realizar na educação as demandas por inclusão, por meio de valores educacionais e metodologias de ensino que permitam que grupos historicamente alijados dos processos de educação escolar tenham acesso à escola e aos saberes e vivências escolares (ENES; BICALHO, 2014; DINIZ, 2012). No Brasil, a inclusão da pessoa com deficiência é um direito desde a Constituição Federal Brasileira de 1988 e está presente também na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9.394/96 (BRASIL, 1996), que considera a Educação Especial (EE) como “... uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Para a Política Nacional de Educação Especial - PNEED (BRASIL, 2008), a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, por meio do atendimento educacional especializado, da disponibilização de recursos e serviços e de orientação quanto à sua utilização no processo ensino-aprendizagem

Define-se como aluno com deficiência aquele que “apresenta necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade. Esse conceito envolve pessoas com deficiência mental, visual, auditiva ou física e com múltiplas deficiências e pessoas com transtornos globais do desenvolvimento” (DINIZ, 2012, p. 51).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (lei nº 13.146 de 06/06/2015) visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ratificada pelo Congresso Nacional em 2008 (BRASIL, 2015).

O tema permanece objeto de disputa social e as conquistas pela educação inclusiva podem sofrer retrocessos, como a promulgação, em 30 de setembro de 2021, do decreto nº. 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. (BRASIL, 2021).

A educação inclusiva representa, portanto, tema relevante no debate educacional contemporâneo, constituindo objeto de estudos, pesquisas, demandas sociais e políticas públicas. Em seu desenvolvimento histórico, esse campo voltou-se inicialmente para a educação de crianças e adolescentes. Na medida em que se ampliaram as possibilidades de pessoas com deficiência vivenciarem trajetórias escolares mais longas, as demandas pela educação inclusiva dirigem-se também para o Ensino Superior, mobilizando diferentes atores envolvidos no planejamento e na execução das ações educativas nesse nível de ensino. Assim, as políticas públicas, as formas de organização curricular, as práticas de ensino e avaliação, a estrutura física, os papéis de docentes e discentes são questionados a partir da perspectiva da educação inclusiva, com as demandas pela ampliação das possibilidades de acesso e de permanência das pessoas com deficiência.

A partir desse movimento, a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior passa a constituir um campo teórico, com o desenvolvimento de reflexões teóricas e pesquisas empíricas, que buscam compreender as propostas institucionais e as trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior. Ao mesmo tempo, a produção teórica sobre o tema contribui para a elaboração de políticas educacionais e práticas pedagógicas.

É neste campo teórico que buscamos compor a presente dissertação. Partimos de instigações motivadas pela observação de diferentes elementos da inclusão de pessoas com deficiência em duas universidades do município de Governador Valadares. Observamos (mestranda e orientadora) o ingresso dessas pessoas em diferentes cursos de graduação, acompanhadas por ações institucionais de inclusão, gerando movimentos – programados ou não – acadêmicos, institucionais e subjetivos. Entendemos que o estudo sobre as trajetórias de alguns desses estudantes pode contribuir para a compreensão dessa realidade e para a orientação de propostas pedagógicas.

O espaço de desenvolvimento deste trabalho é o curso de Mestrado em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce – GIT/UNIVALE. O campo teórico dos estudos territoriais abriga conceitos e teorias diversos, oferecendo possibilidades de compreensão da realidade educacional, especificamente, da educação inclusiva no ensino superior. Propõe-se nesta dissertação uma abordagem interdisciplinar, pelo diálogo entre a Educação e os estudos territoriais. Para isso, buscou-se inserir na discussão teórica sobre inclusão e educação inclusiva a perspectiva dos estudos territoriais, através dos conceitos de território e territorialidade, sob a ótica de autores como Sack (1986), Haesbaert (1999) e Souza (2000).

A construção de uma abordagem interdisciplinar pelo aporte dos estudos territoriais é uma opção fundamentada na ideia de que os fenômenos educacionais demandam abordagens teóricas capazes de enfrentar a complexidade a eles inerentes, sendo a Educação um campo de conhecimento “mestiço”, no qual se cruzam, “de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos”. (CHARLOT, 2006, p. 9). A adoção da perspectiva simbólica e cultural dos estudos territoriais, especificamente dos conceitos de território e territorialidade, pretende diversificar as possibilidades de compreensão da realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência que buscam por acessibilidade e ao mesmo tempo constroem e exercem territorialidades no espaço das Instituições de Ensino Superior.

A partir desse caminho teórico, definiu-se como elemento central do problema de pesquisa *a construção de territorialidades por pessoas com deficiência na realização do curso superior*. Delimitou-se como campo de pesquisa duas universidades localizadas no município de Governador Valadares-MG.

O problema de pesquisa foi assim definido:

Como se efetiva a construção de territorialidades por pessoas com deficiência no desenvolvimento de cursos presenciais de graduação de universidades do município de Governador Valadares-MG?

## 1.2 OBJETIVOS

Foram traçados os seguintes objetivos de pesquisa:

### Objetivo Geral:

Descrever a construção de territorialidades por pessoas com deficiência no desenvolvimento de cursos presenciais de graduação de duas universidades do município de Governador Valadares-MG.

### Objetivos Específicos:

- Identificar a avaliação das pessoas com deficiência sobre barreiras e acessibilidade durante o desenvolvimento de cursos presenciais de graduação.
- Analisar as estratégias desenvolvidas pelas pessoas com deficiência para superar barreiras que limitam a acessibilidade durante a realização dos cursos presenciais de graduação.
- Analisar a influência das iniciativas institucionais relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência de duas universidades do município de Governador Valadares-MG sobre a construção de territorialidades por seus estudantes.
- Analisar o papel da convivência com colegas e professores na construção de territorialidades por pessoas com deficiência durante a realização de cursos presenciais de graduação.

## 1.3 METODOLOGIA

Projetou-se, visando o alcance dos objetivos de pesquisa, a realização de pesquisa descritiva de tipo qualitativo. A pesquisa descritiva visa, de acordo com Marconi e Lakatos (2021, p.19) descrever um fenômeno ou situação, delineando-o em sua apresentação em determinado espaço e tempo, por meio dos processos de “...descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais”. Esse tipo de pesquisa coincide, assim, com o proposto no objetivo geral deste estudo, que é descrever a construção de territorialidades. Tal descrição teve caráter qualitativo, voltando-se para “...as práticas e interações dos sujeitos na vida

cotidiana” e considerando as “...perspectivas dos participantes e sua diversidade”, características atribuídas por Flick (2009, p. 24) aos estudos qualitativos.

O método de coleta de dados foi a entrevista narrativa. De acordo com Flick (2012), o objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema, e as questões propiciam um diálogo entre o pesquisador e o participante da pesquisa. O foco da narrativa solicitada foi o desenvolvimento do curso de graduação, desde o processo seletivo até o momento da entrevista. A entrevista iniciou-se com a utilização de uma “questão gerativa narrativa” (FLICK, 2004), visando estimular a narrativa principal do entrevistado, um convite ao entrevistado a relatar sua trajetória. A questão gerativa da entrevista foi:

*Eu quero lhe pedir que me conte sobre sua trajetória escolar, gostaria de saber sobre diferentes momentos dessa trajetória, tudo o que você se lembrar será importante.*

A partir dessa pergunta, as intervenções da pesquisadora foram feitas no sentido de estimular a narrativa, a fim de enriquecer o diálogo e demonstrando interesse por todos os aspectos que os entrevistados considerassem importantes. Antes de dar início à entrevista, a pesquisadora e o (a) participante conversaram informalmente para que pudessem se conhecer um pouco melhor, momento no qual a pesquisadora atentou-se em explicar novamente sobre sua pesquisa procurando informar e tirar dúvidas do(a) participante caso houvesse. Além da pergunta narrativa foram utilizadas como suporte as seguintes perguntas, referentes a inclusão e acessibilidade

- Você sofreu algum tipo de preconceito devido a sua condição?
- Quais as barreiras que você encontrou durante o processo de inserção no ensino superior?
- Houve alguma rejeição por parte dos colegas?
- Em algum momento você se sentiu isolado(a)?
- Sobre as ações institucionais...o que você acha que deve melhorar para que a inclusão realmente aconteça?
- Qual sua perspectiva para o futuro?

O projeto foi aprovado pelo parecer CEP 5.535.469 de 20/07/2022 e a coleta de dados realizada nos meses de agosto e setembro de 2020. Participaram da pesquisa 8 (oito) estudantes, 4 (quatro) de cada universidade. Os contatos dos participantes foram fornecidos pelos núcleos ou setores das instituições responsáveis pelas ações de inclusão. A partir da lista de todos os

estudantes com deficiência, foram sorteados os que receberiam o contato da pesquisadora. Posteriormente foi feito contato através de encaminhamento de *e-mail* com o convite, não obtendo resposta imediata via *e-mail*, entramos em contato por mensagem via *WhatsApp*. Nas situações nas quais os estudantes não aceitaram participar, foram feitos novos sorteios, até ser atingido o número de 4 participantes de cada universidade. Foram seguidos os procedimentos éticos indicados no projeto aprovado pelo Comitê de Ética, como a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os cuidados para evitar prejuízos ou desconfortos aos participantes. Na apresentação e análise dos dados coletados com as entrevistas, usamos pseudônimos, a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em salas cedidas pelas universidades, em horário que atendesse à comodidade dos participantes. Alguns participantes solicitaram que as entrevistas fossem feitas pela plataforma Google Meet, pois nos momentos em que teriam disponibilidade de horário estariam em suas residências. Essa solicitação foi atendida, ampliando as opções de atendimento à disponibilidade de horário dos participantes.

As entrevistas foram gravadas em áudio, e as gravações transcritas. A análise das narrativas foi realizada mediante leituras sucessivas, que visaram organizar os dados em duas perspectivas. A primeira se volta para a apreensão da trajetória vivenciada por cada participante, e, por meio dela, apresentamos um relato da trajetória de cada um (a) deles, o que permite visualizar as especificidades e os diferentes contextos de cada trajetória. A segunda perspectiva de análise se volta para aspectos que identificam as trajetórias dos participantes a partir da sua condição de pessoa com deficiência na realização de curso de graduação presencial. Tal análise visa identificar nas trajetórias, aspectos relacionados às barreiras encontradas e estratégias desenvolvidas para enfrentá-las, além de avaliar iniciativas institucionais e o papel da convivência com colegas e professores durante o curso. Nas duas perspectivas, os dados foram relacionados aos conceitos e reflexões dos campos da educação inclusiva e dos estudos territoriais, buscando, como indicam Tarquette e Minayo (2015), a compreensão das trajetórias dos participantes relacionando-as ao entendimento da literatura e à produção de análise que atenda aos objetivos da pesquisa.

Esta dissertação está dividida em três capítulos.

No primeiro, os conceitos de inclusão e educação inclusiva são discutidos a partir dos conceitos de território e territorialidade, na perspectiva simbólica e cultural dos estudos territoriais. O conceito de capacitismo é discutido como barreira para a acessibilidade, e os conceitos de igualdade/desigualdade e inclusão/exclusão são analisados pela perspectiva da

sociologia de Boaventura de Sousa Santos, como referências para discutir a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

No segundo capítulo pretende-se abordar os estudos que retratam a história, as determinações legais, as conquistas e os desafios da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. De maneira específica, será abordada a produção teórica relativa à educação de pessoas com deficiência e da educação inclusiva nesse contexto. Serão discutidas as iniciativas de IES voltadas à inclusão das pessoas com deficiência, bem como os conceitos de acessibilidade e barreiras de diferentes tipos nesse nível de ensino. Serão apresentadas, neste item, as duas instituições nas quais os participantes da pesquisa realizam seus cursos de graduação, e as ações de acessibilidade e inclusão por elas propostas ou implementadas.

No terceiro capítulo serão apresentados os dados coletados e discutidos os processos vivenciados pelos participantes da pesquisa em seus cursos de graduação. Esses processos serão analisados considerando suas trajetórias escolares como processos individuais, bem como a avaliação dos participantes como pessoas com deficiência na realização de curso de graduação presencial sobre acessibilidade e barreiras às iniciativas institucionais voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência e as relações estabelecidas por eles com professores e colegas.

## **2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E FRONTEIRAS**

### **2.1 CONCEITOS DOS ESTUDOS TERRITORIAIS COMO ABORDAGEM TEÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O conceito de educação inclusiva remete a uma discussão que o antecede e nele se atualiza: a da ampliação e democratização do acesso ao sistema escolar. Ao apresentar uma visão da História da Educação desde a Antiguidade, Mario Manacorda buscou “... perseguir o processo educativo pelo qual a humanidade elabora a si mesma, em todos os seus vários aspectos”, e ressalta que esses aspectos “... comportam um relacionamento permanente com os temas mais gerais da história da humanidade” (MANACORDA, 2000, p. 6).

O discurso pedagógico é sempre social, no sentido de que tende, de um lado, a considerar como sujeitos da educação as várias figuras dos educandos, pelo menos nas duas determinações opostas de usuários e de produtores, e, de outro lado, a investigar a posição dos agentes da educação nas várias sociedades da

história. Além disso, é também um discurso político, que reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominantes-dominados (MANACORDA, 2000, p.6).

O discurso pedagógico da educação inclusiva, como discurso social e político, é uma forma específica de consideração de uma parte dos educandos – as pessoas com deficiência – e de seus lugares na sociedade contemporânea. A educação inclusiva é um dos elementos da luta das pessoas com deficiência pelo direito de usufruir daquilo que Paolo Nosella denomina, no prefácio do livro de Manacorda: “... a hipótese de uma escola para todos, como espaço e tempo de plenitude de vida” (NOSELLA, 2000, p.3).

Além dos estudos na área da História da Educação, o acesso ao sistema escolar é tema da Sociologia da Educação. No século XX, especificamente, esse campo de conhecimento analisou contextos da desigualdade de acesso e de condições de permanência na escola por crianças e jovens das diferentes classes sociais. Pierre Bourdieu utilizou o termo “excluídos do interior” para indicar como o sistema de ensino pode, por suas práticas cotidianas, negar a permanência de grupos sociais, induzindo-os ao fracasso ou ao abandono escolar. Nesse sentido, Terrail (2002) afirma a importância de se conhecer o que acontece com os estudantes na instituição escolar, em sua confrontação com os saberes. O autor afirma que não se podia, no início do século XXI, “propor uma explicação das desigualdades escolares que não leve em conta, ao mesmo tempo, sua resistência à décadas de luta contra o fracasso escolar” (TERRAIL, 2000, p.15). Também em relação a esses aspectos, é possível identificar os movimentos pela educação inclusiva, que refletem que os sistemas de ensino devem se transformar para que a inserção das pessoas com deficiência não seja marcada por dificuldades e fracassos. Como afirma Mantoan (2003), a inclusão é uma mudança de perspectiva educacional, que implica na capacidade “de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós” (MANTOAN, p.200). Trata-se, nesse sentido, de acordo com Camargo (2017), de um paradigma que prevê a participação efetiva de todas as pessoas, pelo reconhecimento e valorização de suas características idiossincráticas.

A educação inclusiva defende uma mudança de perspectiva educacional, com a inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular e, nesse sentido, pode ser compreendida no movimento mais amplo de democratização do acesso à educação. Enfrenta e promove, portanto, movimentos de avanço e resistência, recolocando em novos termos as discussões sobre o papel das práticas escolares nos processos de inclusão e exclusão escolar. Conseqüentemente,

na inclusão, a instituição escolar transforma-se e reorganiza-se como um todo,

de modo que todos (as) frequentem as salas de aula de ensino regular. Na inclusão escolar, estaria presente certo radicalismo, justamente porque as escolas inclusivas atendem a todos (as) sem discriminar ou adaptando-se (SILVA, 2020, p.5).

Lopes e Fabri (2003) alertam para a importância de questionar os próprios conceitos de inclusão e exclusão e afirmam que a inclusão “... pode se constituir em uma perversa forma de exclusão ou ainda em uma inclusão excludente.” Afirmam que a acessibilidade é uma condição necessária, mas não suficiente para que a inclusão se efetive. Nesse sentido, é importante que “olhemos para cada prática educacional, cada expressão que usamos para nomear o outro e as coloquemos sob suspeita” (LOPES; FABRI, 2003, p. 107). As autoras propõem que a “in/exclusão deve ser a condição para pensarmos as nossas práticas educativas escolares” (LOPES; FABRI, 2003, p. 110). Não se trata, afirmam, de uma condição que uma vez atingida está garantida.

Trata-se de uma luta constante entre o estar e o não estar incluído, não nos lugares, mas nas relações estabelecidas dentro dos espaços criados para conviver, ensinar, trabalhar etc. com o outro. Se entendermos que na possibilidade da inclusão sempre há a possibilidade da exclusão, não deixaremos esmaecer nossas lutas pelos direitos, pelo respeito ao outro e a nós mesmos e pela dignidade humana (LOPES; FABRI, 2003, p. 111).

Mazzotta (2011, p.378) afirma que a “inclusão é entendida como a participação ativa nos vários grupos de convivência social”, portanto o conceito de inclusão remete ao ato de inserir-se plenamente em todos os sentidos, não adquirindo apenas acessibilidade arquitetônica por exemplo, mas sendo participativo em todos os níveis e reconhecido pela sociedade.

Inclusão, exclusão, barreiras, acessibilidade são conceitos relacionados às ideias de pertencimento ou isolamento, acesso, fronteiras. Nesta dissertação, propõe-se um movimento de análise interdisciplinar, adotando autores do campo dos estudos territoriais para discutir a noção de inclusão, a partir dos conceitos de território e territorialidade. Os estudos territoriais constituem campo amplo, abordando, de acordo com Haesbaert e Limonad (1999), as vertentes jurídico-política, e econômica e cultural. Essa última é a adotada nesta análise, por destacar “o lugar, a cultura, o cotidiano, a identidade e alteridade social como território” (HAESBAERT e LIMONAD,1999).

Para os autores, homem e território são interdependentes, na medida em que o sujeito, ao situar-se em determinado espaço, interagindo através das relações sociais, está construindo o seu território, no qual o território torna-se uma mediação na construção das relações de poder.

[...] o território não deve ser confundido com a simples materialidade do espaço socialmente construído nem com um conjunto de forças mediadas por

esta materialidade. O território é sempre, e concomitantemente, apropriação (num sentido mais simbólico) e domínio (num enfoque mais concreto, político-econômico) de um espaço socialmente partilhado[...] (HAESBAERT e LIMONAD, 1999, p.10).

No campo dos estudos territoriais, o conceito de territorialidade propicia uma leitura interessante dos fenômenos abordados neste estudo. Refere-se ao “... conjunto de práticas sociais e meios utilizados por distintos grupos sociais para se apropriar ou manter certo domínio (afetivo, cultural, político, econômico etc.) sobre/atraves de uma determinada parcela do espaço geográfico (HAESBAERT; LIMONAD, 1999, p.11). Ao exercer tais práticas, os indivíduos controlam o território na medida em que exercem ou adaptam suas territorialidades, interagindo com a diversidade que molda este espaço.

Se o território é uma construção histórica, sem esquecer que dele fazem parte diferentes formas de apropriação e domínio da natureza, as territorialidades também são forjadas socialmente ao longo do tempo, em um processo de relativo enraizamento espacial.” (HAESBAERT e LIMONAD, 1999, p. 14).

Partindo dessa concepção, entendemos que um território vai além de uma porção de terra, ou de construções arquitetônicas, o que define território nesta perspectiva são as representações simbólicas que moldam determinados espaços, a partir das interações desenvolvidas, por meio das quais podem controlar, dominar e demarcar o seu território, sua posição (simbolicamente). Também os conceitos de barreiras e acessibilidade, presentes na discussão da educação inclusiva, podem ser repensados a partir dos estudos territoriais. Para Haesbaert e Limonad (1999, p.15), o território pode ser pensado a partir do “grau de fechamento e/ou controle do acesso que suas fronteiras impõem, ou seja, seus níveis de acessibilidade”.

Propomos, nesta dissertação, a compreensão dos processos de inclusão no ensino superior como constituição de territorialidades, nas estratégias dos sujeitos de apropriar-se e dominar diferentes territórios – arquitetônicos, sociais e educacionais - ao longo do desenvolvimento do curso de graduação. As trajetórias de pessoas com deficiência no ensino superior são, portanto, analisadas como processos de construção de territorialidade, na medida em que os estudantes se apropriam dos espaços, rotinas e elementos simbólicos do ensino superior. Nessas trajetórias, lidam com a superação de barreiras e o rompimento de fronteiras.

A abordagem de Robert Sack oferece interessante perspectiva de análise da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, ao destacar as funções de contenção, restrição ou exclusão da lógica territorial. Para o autor, “nos territórios, os indivíduos constroem relações de poder, usando estratégias para afetar, influenciar e controlar” (SACK,1986, p.23). Nesse

sentido, a territorialidade “tende a ser uma preenchedora de espaço” (SACK, 1986, p.43) e as relações e vivências dão sentido ao território.

A Territorialidade nos humanos é melhor entendida como uma estratégia espacial para afetar, influenciar ou controlar fontes e pessoas, controlando área; e, como uma estratégia, a Territorialidade pode ser ligada e desligada (SACK, 1986, p.3).

Assim, a territorialidade é socialmente construída através das vivências e relações de poder dentro de um determinado território e nele se estabelecem relações de poder, controle e influências. As pessoas usam as suas territorialidades como estratégias de manipulação.

A Territorialidade é sempre socialmente construída. Ela precisa de um ato do desejo e envolve múltiplos níveis de razão e significados. A Territorialidade pode ter implicações normativas também. Deixando de lado os locais e reforçando os graus de acesso, significa que indivíduos e grupos têm removido algumas atividades e pessoas de locais e incluindo outras, o que é, eles têm estabelecido diferentes graus de acesso às coisas (SACK, 1986, p.32).

Ao utilizar esses conceitos para compreender a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, observamos que, na condição de estudantes, elas fazem movimentos para nele se organizarem, por meio das relações nele vivenciadas. Tais movimentos podem ser compreendidos como territorialidades, que se constituem por meio de modos de enfrentamento das dificuldades, de superação dos desafios, da vivência das interações e construção de relações de poder e constroem o território criando elos entre a diversidade que o constitui. No contexto da educação inclusiva, a construção da territorialidade acontece a partir dos movimentos dos sujeitos no processo de inclusão nas instituições de ensino, no contexto de relações que envolve a luta por direitos. Nesse sentido, este trabalho buscou analisar as vivências resultantes das interações sociais, construídas no território de duas universidades, compreendidas como territorialidades. Tais vivências se relacionam com a luta por inclusão, pela garantia de acesso efetivo à educação e aos direitos sociais, na construção de acessibilidade em diferentes planos (arquitetônico, pedagógico, tecnológico), em busca da superação das barreiras da exclusão.

Soares Júnior e Santos (2018) analisam a contribuição de Sack e abordam a territorialidade como estratégia para estabelecer “... diferentes níveis de acesso a pessoas, recursos e poder e, assim, pode ser colocada dentro do contexto das motivações humanas” (SOARES JÚNIOR; SANTOS, 2018, p.12). Desta forma podemos entender que o território é um sistema físico e sêmico

[...]que permeia as relações entre as pessoas e o espaço, contribuindo para a definição dessas relações e também sendo definido por elas. Em um processo que é eminentemente relacional, o território se constitui na esfera de ação na

qual indivíduos e grupos exercem sua territorialidade, isto é, buscam influenciar, ou mesmo controlar, pessoas, fenômenos e relações (SOARES JÚNIOR e SANTOS, 2018, p.10).

Em sentido semelhante, Ribeiro e Matos (1993), fundamentados nas ideias de Soja (1995), afirmam que a “função da territorialidade é segregar e compartimentalizar a interação humana, controlando a presença/ausência e a inclusão/exclusão” de determinados grupos. Nesse processo são criadas, segundo os autores, fronteiras invisíveis que combinam “... uma direção no espaço e a legitimação de sua posse” (RIBEIRO; MATOS, 1993, p.63). Assim, a territorialidade funciona como uma estratégia que divide, limitando e separando os grupos dentro de determinado espaço. Na discussão presente, dizemos ainda que ela controla a permanência, determinando a inclusão e exclusão dos estudantes com deficiência no território das Instituições de Ensino Superior. Portanto, esses limites invisíveis, categorizados como barreiras pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas são algumas das fronteiras que esses estudantes enfrentam ao acessar o ensino superior.

Marcelo Lopes de Souza adota uma os conceitos de território e territorialidade, e afirma que “um território é um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”, constitui-se por relações sociais projetadas no espaço:

... um *campo de forças*, uma *teia ou rede de relações sociais* que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um *limite*, uma *alteridade*: a diferença entre nós (o grupo, os membros da coletividade ou ‘comunidade’, os *insiders*) e os ‘*outros*’ (os de fora, os estranhos, os *outsiders*) (SOUZA, 2000, p.86).

A questão primordial é, portanto, para o autor, “quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como?” (SOUZA, 2000, p.79). Souza e Teixeira (2009) buscam, igualmente, explorar os conceitos de território e lugar além de sua dimensão material, incorporando o plano do simbólico. Na perspectiva dos autores, o espaço não é modelado apenas em suas dimensões materiais, mas também por meio das identidades espaciais. Desta maneira, os grupos sociais produzem uma “representação social [ou socioespacial] de si mesmos”, diferentemente da representação de outros grupos. A partir disto, a definição de território está bem delimitada porque é “um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder.” (SOUZA e TEIXEIRA, 2009).

Partindo dessa premissa, entendemos que o território das instituições de ensino superior é constituído por relações construídas e estabelecidas pelos indivíduos que o compõem, os quais delimitam quem tem o poder de dominar, influenciar, controlando o acesso e permanência dos

indivíduos através de suas territorialidades. Constituem campos de forças permeados por preconceito e barreiras, nos quais as pessoas com deficiência vivenciam relações que delimitam possibilidades e limites de acessibilidade, determinando processos de inclusão e exclusão. As relações construídas e estabelecidas a partir da inserção nas IES constituem e moldam o território. Ao se movimentarem para se organizar em sua trajetória no ensino superior, as pessoas com deficiência buscam controlá-lo com o propósito de ter acessos cada vez mais igualitários.

A Educação Inclusiva se refere não apenas ao acesso, mas também à permanência e efetiva participação do aluno nas atividades da comunidade escolar ou acadêmica (BRASIL, 1988; 2008).

A abordagem de temas relativos à educação inclusiva em relação com os estudos territoriais é encontrada em outras pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Mestrado em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (GIT-UNIVALE), com as quais buscamos estabelecer um diálogo.

Enes (2011) utilizou os conceitos de desterritorialização e reterritorialização para abordar as vivências das professoras na Escola Estadual Paulo Campos Guimarães no município de Governador Valadares, analisando os processos vivenciados por elas no contexto das transformações da Educação Especial.

Ao analisar tais processos a autora também trouxe os conceitos de território e territorialidade, desta maneira ela aponta em seu estudo a Escola Estadual Paulo Campos Guimarães como um território, enquanto as vivências das professoras atuantes neste território no período das transformações da Educação Especial foram compreendidas como territorialidades, são construídas a partir das experiências e vivências das professoras dentro desse espaço educacional: “Os processos de desterritorialização/reterritorialização das professoras frente à mudança da Educação Especial são fortemente influenciados pelos valores afetivos, que marcam seus saberes e suas práticas de trabalho” (ENES, 2011.p.100).

Na discussão, a autora se depara também com o conceito de multiterritorialidade, pois, ao analisar as narrativas das professoras, verificou que elas vivem “uma diversidade ou um conjunto de opções de territórios/territorialidades com as quais podemos interagir, ter acesso e trânsito” (ENES, 2011.p.101).

Embasada na ancoragem interdisciplinar, com intuito de abordar a temática da inclusão, Oliveira (2011), também adotou a perspectiva dos estudos territoriais para discutir as Representações Sociais em torno da Lei 8213/91 e sua influência no cumprimento do dever legal no Município de Governador Valadares.

Fófano (2017) também se ancorou na perspectiva dos estudos territoriais para abordar os possíveis obstáculos que o estudante com deficiência auditiva (surdo) enfrenta ao realizar o exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A autora busca conhecer as multiterritorialidades e identidade surda do candidato surdo. A autora afirma que “o sujeito surdo, em suas múltiplas identidades, está em situação de necessidade diante da identidade surda, pois, a identidade surda assume formas multifacetadas” (FÓFANO, 2017, p.45). Ao analisar os entraves que dificultam esse público a “a produzir significações e suas subjetividades” (FÓFANO, 2017, p.48). A autora constatou que “a vivência em espaços universitários pode representar o princípio do respeito à diferença, das trocas culturais e de poderes desiguais, ou seja, um compartilhamento de territórios da cultura surda e da cultura ouvinte” (FÓFANO, 2017, p.48 e 49). Contudo, ainda persistem entraves, como a “incipiente tecnologia assistiva em Libras e, somente em caráter experimental no ENEM edição 2017, a prova por vídeo Libras”. Assim, segundo a autora, para o estudante surdo, tem sido tarefa árdua chegar à universidade, pela invisibilidade da Libras durante o processo educacional. Sobre a óptica dos estudos territoriais, NOVAES, (2020) utilizou-se dos conceitos de território e transterritorialidade para abordar em sua discussão a cultura e identidade surda defendendo a importância do reconhecimento da Libras como parte da cultura da comunidade surda. Analisou as configurações de práticas de numeramento de jovens e adultos surdos da comunidade ASUGOV (Associação de Surdos De Governador Valadares), e destaca a importância da convivência para a formação da “identidade surda.

Tais trabalhos indicam diferentes possibilidades de abordagem da discussão da educação inclusiva com o aporte dos estudos territoriais.

## 2.2 ENFRENTAMENTO AO CAPACITISMO COMO TRANSPOSIÇÃO DE FRONTEIRAS

As lutas por inclusão trouxeram ao cenário o conceito de capacitismo, definido por Di Marco (2020) como

a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social. Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência. (...) não aceita um corpo que produza algo fora do momento ou que não produza o que creditam como valor (DI MARCO, 2020, p.12).

Segundo o autor, o capacitismo faz com que as pessoas com deficiência sofram com o preconceito por não ter características padronizadas, ou seja, “normais” de acordo com o que a

sociedade valoriza. Na condição de pessoa com deficiência, Di Marco chama a atenção para o risco da ideia de inclusão como “concessão” feita pelas pessoas sem deficiência: “caímos de novo, portanto, na não autonomia em que uma pessoa sem deficiência decide como e onde podemos ser “incluídos” (DI MARCO, 2020, p.25).

O capacitismo é uma barreira que interfere nos processos de inclusão da pessoa com deficiência e é, portanto, uma das causas da segregação deste público. Para Vendramin (2019), “é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes” (VENDRAMIN, 2019, p.17). Relaciona-se, na visão da autora, a uma “compreensão normatizada e autoritária sobre o padrão corporal humano”, que leva à noção de que os corpos que não se encaixam nesse padrão são insuficientes e não saudáveis. O capacitismo, portanto, reduz as oportunidades de acesso e cerceia direitos. Podemos considerar atitudes preconceituosas como forma de capacitismo, pois toda manifestação de preconceito contra a pessoa com deficiência dificulta seu acesso em diferentes níveis, inclusive no campo da educação.

Di Marco (2020) narra suas vivências no enfrentamento do capacitismo:

Eu sempre soube que era diferente, as pessoas não nos deixam esquecer. Os olhares incomodados do meu corpo intruso, do meu corpo que treme quando é para estar parado e para quando tem que se mover. Ter um corpo com deficiência implica em não ter um corpo, as pessoas acreditam que o que eu tenho é um pedaço, um erro da medicina, um experimento filtrado a pena. Costumam adotar uma ótica funcionalista de um corpo. Se não fala é inútil. Se não corre é inútil (DI MARCO, 2020, p.14).

O autor chama a atenção para o risco da ideia de inclusão como “concessão” feita pelas pessoas sem deficiência e afirma que incluir é possibilitar oportunidades iguais de acesso a bens e serviços. Mello (2016) afirma que o capacitismo materializa-se através de “atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência.” (MELLO, 2016, p.3266). Não ter um corpo padronizado pela sociedade é motivo para que a pessoa com deficiência seja discriminada, vista por pessoas preconceituosas como inferior, ou até mesmo anormal e inútil, muitas vezes oprimida e tratada com indiferença pela sociedade. Percebe-se que, além de padecer com a invisibilidade, carecem da eficácia das políticas públicas voltadas à inclusão. Mello (2016) argumenta que

[...]as pessoas com deficiência são tratadas como “incapazes”, denotando aí uma “violência capacitista”. De fato, o que se chama de concepção capacitista está intimamente ligada à corponormatividade que considera determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação

quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais (MELLO, 2016, p.3271).

De acordo com essa premissa, ao ser referenciada como incapaz, a pessoa com deficiência está indubitavelmente sendo agredida, sofrendo uma violência (simbólica)<sup>1</sup> por não ter um corpo padronizado, segundo valores da sociedade e isso se deve à falta de conscientização da maioria das pessoas que tem uma visão capacitista. Ainda, segundo a autora, o capacitismo hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade, e trata as pessoas com deficiência como incapazes. “Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer.” (MELLO, 2016. p.3272).

Portanto, cabe ressaltar que a discriminação contra a pessoa com deficiência resulta em segregação, pois ações capacitistas restringem e prejudicam a participação da pessoa com deficiência em diferentes setores na sociedade. Neste sentido, o preconceito torna-se um articulador, promovendo a opressão e exclusão, comprometendo a autonomia deste grupo de pessoas. O capacitismo limita o acesso deste grupo, por ter uma visão voltada apenas para sua diferença e limitações, com a crença de que as capacidades da pessoa com deficiência sejam duvidosas, portanto, essa barreira “capacitismo” torna-se obstáculo na construção da cidadania da pessoa com deficiência. A falta de informações leva, na maioria das vezes, à exclusão deste grupo de pessoas que sofre “diferentes formas de discriminação negativa que impedem que sejam “devidamente contemplados e escutados do lugar onde enunciam suas verdades e suas necessidades.” (LOPES e FABRI, 2013, p. 21).

Pode-se concluir que o capacitismo limita a acessibilidade da pessoa com deficiência e podemos compreendê-lo como barreira atitudinal. As barreiras atitudinais provocam a exclusão, comprometendo o acesso e a autonomia deste grupo de pessoas, portanto, na medida em que são discriminadas, lhes é negado o acesso a diferentes oportunidades. Buscamos nos estudos territoriais a adoção dos conceitos de território e territorialidade como possibilidade de compreensão da realidade vivenciada por pessoas com deficiência.

Na discussão aqui presente, podemos dizer que o corpo da pessoa com deficiência é um território, pois ele é [...] “o primeiro território de construção das relações e, portanto, de dominação e controle dos indivíduos” (MONDARDO, 2009, p.02). Neste sentido, ao sofrer a

---

<sup>1</sup> Violência Simbólica- “A violência observada é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita aqueles que a sofrem e também, frequentemente, aqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (Bourdieu, 1996: 16).

violência da discriminação, a pessoa com deficiência torna-se alvo de ações capacitistas, correndo o risco de perder o controle do seu próprio território. Ainda, de acordo com o autor, [...] “o corpo é produto e produtor das relações sociais e territoriais”, e “o controle dos corpos se dá para controlar a forma de produzir as relações e, portanto, a própria direção que a vida dos seres humanos toma” (MONDARDO, 2009, p.03). Ou seja, ao controlar o corpo território da pessoa com deficiência, o sujeito que controla torna-se detentor do poder, a ponto de restringir sua acessibilidade, limitando inclusive a construção de relações da pessoa com deficiência. Se esse corpo é impedido por não ser valorizado de acordo com a crença da sociedade, depara-se com obstáculos em produzir ou reforçar as relações sociais.

### 2.3 SUPERACÃO DA EXCLUSÃO SOB A ÓTICA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

A obra de Boaventura de Sousa Santos é vasta e abrangente, e é adotada como referencial teórico de análises de diferentes campos. A partir do reconhecimento das perspectivas oferecidas pelas ideias desse autor, buscamos em sua discussão os conceitos de igualdade/desigualdade e inclusão/exclusão referências para discutir a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. A escolha desse referencial teórico se justifica pela possibilidade que oferece para a análise das perspectivas de superação das realidades excludentes no campo da educação.

Como afirma Oliveira (2008), a elaboração teórica do autor oferece instrumentos para a construção da escola como

... um ambiente mais plural, mais integrado às diferentes culturas de origem dos alunos e professores, da criação de uma interlocução entre crenças, conhecimentos e modos de estar no mundo (p.70) diferentes, fundamentados não na superioridade de uns sobre outros, mas em um diálogo entre os diferentes, que permita a superação da hierarquização e das verdades únicas, da segregação excludente e dos traumas e problemas a ela associados, seja na escola, seja na sociedade em geral (OLIVEIRA, 2008, p. 70-71).

Boaventura de Sousa Santos aborda os conceitos de igualdade, liberdade e cidadania como valores da modernidade, sendo típica das sociedades desse período a busca da superação da desigualdade e da exclusão. Entretanto, uma vez que o desenvolvimento da sociedade moderna converge para o desenvolvimento do capitalismo, vive-se a contradição entre os princípios de emancipação, como igualdade e a integração social, e os princípios da regulação,

“que passaram a gerir os processos de desigualdade e de exclusão produzidos pelo próprio desenvolvimento capitalista.” (SANTOS, 1999, p.1).

O autor define “desigualdade e exclusão como sistemas de pertença hierarquizada. No sistema da desigualdade, a pertença se estabelece pela inserção subalterna, implica em um sistema hierarquizado de integração social, no qual a presença do subalterno é indispensável. Ao contrário, na exclusão, sistema igualmente hierárquico, a pertença se dá pela própria exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído”. (SANTOS, 1999, p.2) A inserção dos grupos sociais se dá nos dois sistemas, por combinações complexas.

. A exclusão será compreendida, então, como “... um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita.” (SANTOS, 1999, p.2). Tal processo é organizado por um “...discurso de fronteiras e de limites que justificam grandes fracturas, grandes rejeições.” (SANTOS, 1999, p.3).

Para o autor, a modernidade capitalista regula os processos de desigualdade e exclusão, produzindo-os e gerando mecanismos que permitem mantê-los em certos limites. Cabe, assim, ao estado capitalista moderno a manutenção da coesão social na sociedade marcada pela desigualdade e exclusão, ao sustentar ações que visam impedir as formas mais drásticas dessas realidades. No que se refere à exclusão, isso se dá pela distinção, entre as diferentes formas de exclusão, das que devem ser assimiladas ou, ao contrário, segregadas ou exterminadas.

Esse modelo de produção e controle da desigualdade e da exclusão encontra-se atualmente em crise, apesar de ter-se efetivado apenas em parte do mundo, através da Social-Democracia e do Estado Providência, e de políticas de cultura e educação.

Em nenhuma dessas políticas tratou-se de eliminar a exclusão, mas tão só de fazer a sua gestão controlada. Tratou-se de diferenciar entre as diferenças, entre as diferentes formas de exclusão, permitindo que algumas delas passassem por formas de integração subordinada, enquanto outras foram confirmadas em seu interdito (SANTOS, 1999, p.19).

Nos processos de assimilação, as diferenças culturais não foram eliminadas, mas restritas aos âmbitos privados.

Em suma, no estado moderno capitalista a luta contra a exclusão assenta na afirmação do dispositivo da exclusão e o pressupõe. Da antiga conversão às modernas assimilações, integração e reinserção, a redução da exclusão assenta na afirmação da exclusão (SANTOS, 1999, p.21).

Santos (1999) afirma que a constituição dos sistemas de desigualdade e de exclusão acontece em um “campo de relações sociais conflituais”, no qual os grupos são constituídos em

função dos diferentes aspectos, entre os quais “...do grau de desvio face a critérios hegemônicos de normalidade...” (SANTOS, 1999, p. 42).

O autor apresenta “as dificuldades “frente à virulência discriminatória dos sistemas de desigualdade e de exclusão na modernidade capitalista”. (SANTOS, 1999, p. 43) e indica elementos de superação. Uma das propostas é a articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade. “O objetivo igualitário das políticas de gestão da exclusão teve “...efeito descaracterizador e desqualificador” sobre as diferenças”. (SANTOS, 1999, p. 44) Frente a isso, o autor indica a necessidade de uma nova articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade. Uma vez que nem toda diferença é inferiorizada, a política de igualdade não deve se resumir a uma norma identitária única. Ou seja, as políticas de igualdade não podem negar as diferenças. Frente às diferenças não inferiorizadas, a política de igualdade deve permitir “a articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas assentam” (SANTOS, 1999, p. 44).

Daí o novo imperativo categórico que, em meu entender, deve presidir a uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidade: temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 1999, p.44).

A política de identidade seria um dos desafios para a construção desse “imperativo multicultural”. O autor reconhece a complexidade própria de uma política de identidade, afirmando que “a identidade é sempre uma pausa provisória num processo de identificação”. Os grupos sociais possuem diferentes identidades e, em diferentes momentos históricos, podem dispor de “várias identidades complementares ou contraditórias”, e algumas assumem primazia. Essa discussão é pertinente à abordagem dessa pesquisa, pois sustenta a ideia de que a condição de pessoa com deficiência é uma diferença que não deveria gerar desigualdade de acesso à educação.

As situações de segregação vivenciadas pelas pessoas com deficiência podem ser explicadas pelo conceito de “linhas radicais abissais” que dividiram o mundo, separando a realidade da sociedade em dois lados como “deste lado da linha e do outro lado da linha”, ou seja, o que é visível e o que é invisível (SANTOS, 2007).

O pensamento abissal moderno se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções. (...). As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha se baseiam na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha (SANTOS, 2007).

<sup>2</sup>O autor afirma que tudo o que está deste lado da linha existe, porém o que está do outro lado da linha é inexistente. Portanto, seguindo esse pensamento, podemos dizer que atualmente ainda vivemos e contribuímos com o pensamento abissal, pensamento esse que divide a sociedade em humanos e sub-humanos, entre o que é gente e o que não é gente:

Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o ‘outro’ (SANTOS, 2007, p.71).

O pensamento abissal moderno se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções. (...). As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha se baseiam na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha (SANTOS, 2007, p.71).

A distinção entre “normais” e “deficientes” pode ser compreendida como um tipo de linha abissal, que ocasionou a invisibilidade das pessoas com deficiência e impôs barreiras a seu acesso ao trabalho, ao lazer e à educação, ou seja, ao território social.” O outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, assim como seus autores, e sem uma localização territorial fixa”. (SANTOS, 2007, p.4).

Santos afirma em uma entrevista, em 2019:

Se quisermos ser verdadeiramente inclusivos, isto é, acabar com as fronteiras, temos que acabar com as feridas que elas criaram. Grande parte da Educação hoje é curar feridas. Há muita gente, incluindo aqui a pessoa com deficiência que vai para as instituições cheia de feridas (SANTOS, 2019).

Na discussão da educação inclusiva, apontamos a ferida da exclusão como fronteira que os estudantes com deficiência têm que ultrapassar na luta por seus direitos. O autor acredita que essa divisão abissal é fruto do capitalismo e propõe uma construção epistemológica de uma ecologia de saberes, com a finalidade de valorizar os conhecimentos nascidos das lutas sociais.

A teoria de Boaventura de Sousa Santos permite vislumbrar processos de superação das realidades excludentes e desiguais, identificando

potencial de transformação social inscrito nas práticas sociais em geral, na medida em que é possível (e necessário) voltar a reflexão sociopolítico-epistemológica para a construção de um futuro que seja mais do que uma repetição infinita do presente. (OLIVEIRA, 2008, p.10).

---

<sup>2</sup> Buscamos na teoria de Boaventura de Sousa Santos, entre os diferentes conceitos e discussões que essa teoria abrange, conceitos que permitiram a discussão da Educação Inclusiva na perspectiva da territorialidade.

Nesse sentido, o autor desenvolve as ideias de sociologia das ausências e sociologia das emergências. A primeira estaria voltada para a “superação das não-existências produzidas pela modernidade em virtude e suas lógicas monolíticas”, dando visibilidade ao potencial transformador, realidades já existentes por meio da multiplicação das realidades já existentes. A sociologia das emergências indica que o potencial efetivo do futuro se inscreve nessas práticas.” (OLIVEIRA, 2008, p.12-13).

Buscou-se, neste item, indicar a pertinência da discussão de Boaventura de Sousa Santos na compreensão da exclusão das pessoas com deficiência do ensino superior. A teoria desse autor fornece instrumental conceitual para a compreensão dos aspectos históricos e socioculturais da desigualdade e da inclusão. Permite ainda vislumbrar as práticas construídas pelas pessoas com deficiência sem seus processos de luta por direitos como elementos de uma realidade futura, validando suas existências e sua presença nos diferentes espaços sociais.

### 3. A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

#### 3.1 DEMANDAS E AÇÕES PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, a inclusão da pessoa com deficiência é um direito desde a Constituição Federal Brasileira de 1988, reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1988). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (lei nº 13.146 de 2015) visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reforçada pelo Congresso Nacional em 2008.

A revisão bibliográfica sobre a inclusão no ensino superior indica que o ingresso da pessoa com deficiência nas Instituições de Ensino Superior é reconhecido como direito, mas sua efetivação é um processo lento, dificultado por barreiras de diferentes tipos (arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais) (FE<sup>3</sup>RRARI, 2007; CASTRO et al., 2014; MARTINS, 2018). Moreira et al., (2011) questionam a eficácia do acesso promovido pelas políticas públicas de inclusão no ensino superior e indicam a necessidade de revisão constante das ações e encaminhamentos destinados à garantia da permanência dos estudantes nas instituições.

Diferentes estudos mostram que iniciativas institucionais de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior concentram-se na ampliação do acesso e são ainda pouco eficientes na garantia da permanência, e indicam a necessidade de profundas transformações institucionais. Para Guerreiro et al., (2014, p.33), trata-se de “...uma mudança no *modus operandi* de uma instituição no seu fazer tradicional, tanto no ensino, na pesquisa e na extensão, quanto na infraestrutura oferecida a toda a comunidade docente, discente e administrativa.” Neves (2019, p.445) fala da necessária “reinvenção”

---

<sup>3</sup> Barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;  
Barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;  
Barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas

das universidades, “nas dimensões das estruturas físicas, pedagógicas e didáticas, visando eliminar as barreiras que impedem e/ou limitam a permanência dessas pessoas”. Almeida et al., (2018, p.73) expressam a profundidade das transformações necessárias ao indicar a necessidade de “modificação do modelo-padrão de ser humano idealizado para os espaços e relações sociais.”

O artigo Art. 3º da Lei nº 13.146 de 2015 em seu parágrafo I considera que acessibilidade é:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL,2015).

Ciantelli et al., (2016, p.413) conceituam a acessibilidade como “indicativos para a remoção de barreiras – obstáculos – que dificultem a participação de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida nos mais diversos contextos sociais” e apontam a necessidade de maior investimento em ações de acessibilidade para todos os segmentos da comunidade acadêmica, por meio de ações que promovam a remoção de barreiras e conduzam às alterações em documentos institucionais, como regimentos internos e projetos pedagógicos. Duarte et al., (2013) e Machado (2014) indicam a necessidade do engajamento das equipes gestoras e pedagógica das IES nesses processos. Furlan et al., (2020, p.422) destacam a importância da atuação dos docentes e de sua formação nesse processo e afirmam que a formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva não deve ser uma ação isolada, mas uma ação institucional que envolva toda a comunidade acadêmica nas discussões sobre as práticas educacionais inclusivas.

Pode-se concluir que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é “um desafio na contemporaneidade”, expresso nas políticas e nos modelos de organização institucionais, na formação de docentes e técnicos, nos currículos e nas práticas cotidianas. É importante reconhecer esse contexto como um campo conflituoso, de embates e disputa de poder. “É nessa correlação de forças, nas contradições entre a exclusão e a inclusão, que sujeitos constroem a consciência inclusiva que orienta suas atitudes na sociedade em que vivem.” (NEVES et al., 2019, p.460). A discussão da educação inclusiva no ensino superior constitui, portanto, um campo aberto ao

desenvolvimento de pesquisas, visando o aprofundamento da compreensão das demandas e das práticas educacionais, bem como das trajetórias dos estudantes (SOARES; ALVES; FONSECA, 2021).

A inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior constitui, como explicitado anteriormente, importante desafio para a consolidação da educação inclusiva. Os dados relativos ao acesso a esse nível de ensino refletem a necessidade da abordagem desse desafio. De acordo com Cabral et al. “entre 2009 e 2018, a representação de estudantes com deficiência em universidade variou entre 0,33% 0,49%, de acordo com Cabral et al. (2020, p.7), o que leva os autores à conclusão de que “o sistema educacional brasileiro parece ter falhado em fornecer uma educação completa às pessoas com deficiência”. (CABRAL,2020, p.7). De acordo com Ciantelli et al. (2016), observa-se crescimento do ingresso de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior brasileiras a partir da primeira década do século XXI, o que passa a exigir das instituições políticas e práticas que avancem no sentido da acessibilidade. O incremento do acesso corresponde ao aumento da necessidade do desenvolvimento de estudos que permitam compreender melhor os processos vivenciados pelos sujeitos e contribui para a efetivação de práticas mais inclusivas.

Porém, é importante destacar que tal representação (acesso ao Ensino Superior) não garante necessariamente a permanência e a participação desse discente. Nesse sentido, Martins (2018, p.17) afirma que, apesar do avanço dos documentos legais, ainda há muito a ser feito para garantia de “acesso, permanência e participação” dos estudantes com deficiência no ensino superior, e para a promoção de uma educação “que atenda às necessidades especiais de cada sujeito garantindo o seu desenvolvimento acadêmico e social. ” Estudos que aprofundem a compreensão dos processos vivenciados por tais estudantes podem contribuir para a promoção da educação inclusiva no ensino superior. Justifica-se, nesse contexto, a proposição de pesquisa voltada para a compreensão da construção de territorialidades por pessoas com deficiência no desenvolvimento de cursos presenciais de graduação de duas universidades do município de Governador Valadares-MG. Pretende-se ampliar as possibilidades de compreensão e de intervenção sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, de modo a utilizá-la para a revisão das propostas educativas das (IES) Instituição de Ensino Superior, na medida em que se lança luz sobre os limites à acessibilidade.

No estudo de SILVA et al., (2022), a discussão é direcionada às percepções dos estudantes com deficiência visual da universidade federal da Bahia (UFBA) sobre o ingresso e permanência, analisando as suas vivências no processo da inclusão. Os autores indicam, a partir de dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, crescimento de aproximadamente 35% de ingresso de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, e quase o dobro de estudantes com baixa visão, apesar de ter havido diminuição do número de alunos cegos no mesmo período. Apontam o contraste entre esse aumento e a produção científica sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, concentradas nas pós-graduações das instituições federais. Isso justifica, na visão dos autores, a necessidade de estudos acerca dessa realidade. Os dados coletados no estudo revelam que as trajetórias educacionais dos estudantes entrevistados foram marcadas por barreiras relativas à “ausência de recursos físicos, materiais e humanos nas diferentes instituições e por situações pelas quais passaram”, o que provocou descontinuidade no processo de formação decorrente de interrupções e de adiamentos dos estudos associados às dificuldades financeiras e questões familiares (SILVA et al p. 124). Por um lado, os entrevistados identificaram falta de preparo das universidades para receber pessoas com deficiência e as dificuldades aparecem já no processo seletivo. Por outro lado, apontam avanços no sentido da inclusão, como a implementação das Políticas de Ações Afirmativas destinadas, entre outros grupos, às pessoas com deficiência e a criação de modalidades de ensino inovadoras, como os Bacharelados Interdisciplinares. De acordo com o relato dos estudantes, o ENEM foi a porta de entrada que lhes propiciou ingressar no ensino superior, porém ainda assim eles encontraram algumas barreiras que dificultaram o seu acesso ao ensino superior, barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais.

Costa et al. (2020) identificam diferentes “verdades”, ao longo da história, sobre as pessoas com deficiência. “Se na antiguidade e medievalidade, esse público era exterminado, escondido, ignorado; se na modernidade foi categorizado, classificado; na contemporaneidade, passa a ser compreendido como detentor de direitos, incluindo o direito à diferença” (p.02). Os autores questionam o fato de que os avanços na democratização expansão do acesso de pessoas com deficiência no ensino superior sejam representados por dados estatísticos, indicando que não basta apenas os números de acesso dos estudantes com deficiência se elevarem, pois, dados quantitativos não garantem que a inclusão desse público esteja realmente acontecendo.

O acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência são potencializados por políticas de inclusão e acessibilidade, o que vai além de determinações legais e até mesmo da boa vontade ou possibilidades dos gestores das instituições de educação superior (COSTA et al., 2020, p.04).

O estudo realizado pelos autores buscou compreender como a inclusão dos estudantes com deficiência reflete e influencia as iniciativas dos gestores das universidades. Realizaram entrevistas narrativas com oito gestores atuantes em quatro universidades do Estado de Santa Catarina, a fim de conhecer as iniciativas das universidades frente ao acesso dos estudantes com deficiência. Os dados coletados indicam que a grande maioria dos entrevistados se sentem com dúvidas e angustiados com o processo de inclusão.

A percepção dos gestores acerca da presença do estudante com deficiência na universidade reflete o discurso da educação como direito de todos, naturalizado e inquestionável. Para o mesmo questionamento, emergem também narrativas que refletem as situações de dúvidas e angústias sobre esse processo (COSTA et al., 2020, p.05).

Costa et al. (2020) alertam que os gestores também

vivem um desafio constante frente à inclusão de pessoas com deficiência, pois sofrem as pressões do controle do Estado, através das normativas, das expectativas sociais e avaliações e controle das instituições. São desafiados a aprender com a diferença, criar possibilidades de organização institucional, e assim descobrem a pluralidade da inclusão, passando a compreendê-la como uma palavra de múltiplos significados, que provoca inquietações, mas também gera mobilidade, apropriação do novo e desconstrução de olhares padronizados (COSTA et al., 2020, p.17).

Os autores concluem que a presença da pessoa com deficiência no ensino superior gera tensionamentos ao mesmo tempo em que abre novas perspectivas. Essa ideia dialoga com as anteriormente apresentadas, relativas aos desafios enfrentados pelos estudantes em suas trajetórias a partir da inclusão no ensino superior. Os estudos indicam, a partir de diferentes pontos de vista, processos permeados por questionamentos e dificuldades e por superações e avanços, que não seriam possíveis sem a presença das pessoas com deficiência nos diferentes ambientes das instituições de ensino superior, sem as relações estabelecidas por eles. Além da aparência estática das normativas legais e dos dados quantitativos, as pesquisas realizadas mostram movimento, complexidade, indicando que os avanços no sentido da inclusão se dão pela superação de barreiras de diferentes tipos.

Como mostram os estudos citados, a luta pela inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é um processo permeado de desafios, barreiras a serem superadas. Apresentamos a seguir os contextos das duas universidades abordadas nesta pesquisa, em suas iniciativas de inclusão e acessibilidade.

### 3.2 INICIATIVAS DAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS VISANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A universidade A é uma instituição pública, com 10 anos de atuação em Governador Valadares, e oferece nesse município 11 cursos de graduação. Organiza as ações de inclusão de pessoas com deficiência por meio de um núcleo de apoio à inclusão, que tem o objetivo de construir e implementar políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência, transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades e superdotação no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação. Especificamente, no contexto dos participantes desta pesquisa, as iniciativas de inclusão eram apoiadas por um Grupo de Trabalho, formado por professores e técnicos administrativos de diferentes cursos. Esse grupo de trabalho organizava ações de apoio aos estudantes e professores, por meio de projetos de extensão e monitoria, contando com a atuação de discentes de diferentes cursos, selecionados para tais projetos. De maneira especial, no ensino remoto emergencial implantado pela instituição durante a pandemia de COVID-19, o referido Grupo de Trabalho promoveu ações de sensibilização, educação, apoio técnico e suporte acadêmico, visando identificar as necessidades dos estudantes com deficiência e construir, junto à comunidade acadêmica, soluções que promovessem a acessibilidade nesse novo contexto educacional.

A universidade B é uma instituição privada de caráter comunitário, com 54 anos de funcionamento no município de Governador Valadares. Oferece mais de 20 cursos de graduação presenciais e a distância. Possui um plano institucional de inclusão e acessibilidade, que acompanha o PDI em vigência, com o objetivo de subsidiar a articulação necessária para o aprimoramento da infraestrutura organizacional para a promoção de um ambiente educacional inclusivo e de respeito às diferenças. Conta com um núcleo de promoção de acessibilidade, coordenado por professores de diferentes áreas do conhecimento, que promove ações de apoio à inclusão de pessoas com deficiência na instituição. Busca sensibilizar e formar docentes, técnicos e discentes em relação à acessibilidade e superação de barreiras arquitetônicas, acadêmicas e atitudinais.

No momento da realização da pesquisa, de acordo com informação obtida junto aos núcleos das duas universidades, havia 44 estudantes com deficiência na universidade A e 33 na universidade B.

As universidades nas quais estudam as pessoas com deficiência que participaram desta

pesquisa são uma amostra do que revelam os artigos que retratam a situação da inclusão no ensino superior brasileiro. Por um lado, há reconhecimento da questão (por consciência dos gestores e/ou pressão das normativas legais), o que se expressa em documentos institucionais e na presença de núcleos de acessibilidade ou inclusão, instituídos com o objetivo de implementar medidas e apoiar a comunidade acadêmica nas ações de inclusão. Por outro lado, como veremos na apresentação dos resultados coletados nesta pesquisa, há dificuldades em fazer avançar a pauta, sendo possível identificar necessidade de sensibilização e formação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica para o atendimento a demandas diversas. Ressaltamos que essas informações foram retiradas dos sites das duas universidades. Buscamos informações sobre inclusão de pessoas com deficiência disponíveis nos sites das duas universidades pesquisadas. Apresentamos a seguir as informações sobre ações institucionais voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência disponibilizadas nos sites e nos documentos oficiais das IES, com a seguinte denominação, seguindo a ordem de data de instalação no município de Governador Valadares:

Na IES A, a página inicial do site não faz referência direta a políticas de inclusão de pessoas com deficiência. Ao utilizar o termo “inclusão” na ferramenta de busca, o leitor é remetido à página de um núcleo de apoio à inclusão, no qual são encontradas informações sobre o funcionamento do núcleo, os serviços de apoio disponíveis aos estudantes com deficiência, eventos, editais, transporte adaptado, intérprete de Libras. A página do núcleo é uma página separada, não estando ligada diretamente a páginas que trazem informações sobre cursos ofertados ou serviços oferecidos pela instituição. Ela informa a existência de um outro núcleo, referente a projeto de extensão da instituição, relativo aos direitos das pessoas com deficiência.

Na IES B, a página inicial do site não faz referência direta a políticas de inclusão de pessoas com deficiência. Ao acessar um link da página inicial, tem-se acesso a informações sobre eventos diversos relativos à inclusão, realizados por diferentes cursos da instituição. Ao utilizar o termo “inclusão” na ferramenta de busca, o leitor é remetido a notícias diversas, algumas delas relativas a eventos e trabalhos de conclusão de curso relativos à inclusão.

A análise dos dois sites revela a ausência de qualquer termo que faça referência à inclusão de pessoas com deficiência na página inicial. Termos como acessibilidade ou inclusão poderiam figurar nessa primeira apresentação das IES, dando acesso a núcleos ou documentos que compõem a política de acessibilidade.

## 4. TERRITORIALIDADES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

### 4.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Entre os participantes que realizam seus cursos na universidade A, 3 (três) entrevistas foram realizadas presencialmente, em sala de aula cedida pela instituição, e uma foi realizada de forma remota, por solicitação do participante.

A priori o contato com os estudantes da Universidade A foi feito a partir da orientadora da pesquisa, posteriormente a pesquisadora entrou em contato pelo WhatsApp com os estudantes para fazer o convite explicando os procedimentos da pesquisa. Esse contato foi bastante tranquilo obtendo sucesso na primeira tentativa. Já o contato com os participantes da Universidade B foi um processo desafiador, visto que houve uma certa resistência por parte de alguns estudantes, Além do convite por *WhatsApp*, foram realizadas também ligações telefônicas reforçando o convite e explicando sobre os processos da pesquisa e procedimentos a serem realizados. Ao receber o aceite dos estudantes convidados foram marcados os dias e horários das entrevistas, procurando não prejudicar o horário de aula dos participantes. As duas universidades forneceram salas individuais e em horários e dias distintos para a realização das entrevistas presenciais, para aqueles estudantes que solicitaram a entrevista remotamente também foi agendado dia e horário. As entrevistas remotas foram feitas através de videochamada pelo WhatsApp. Para as entrevistas com os participantes com deficiência auditiva não foi necessário intérprete de Libras, pois todos faziam leitura labial.

**Miguel** possui deficiência auditiva, faz leitura labial e faz uso de aparelho coclear, tem 22 anos e está no momento da entrevista estava no 8º período do seu curso. **Rodrigo** concedeu a entrevista remotamente. Ele possui deficiência auditiva e deficiência física, tem 44 anos e está no 6º período do seu curso. **Antonella** possui deficiência auditiva, faz uso de aparelho auditivo, tem 23 anos e está no 7º período do seu curso. **José** possui deficiência visual, tem 28 anos e está no 6º período do seu curso. Entre os participantes que realizam seus cursos na universidade B, 2 (duas) entrevistas foram realizadas presencialmente, em sala de aula cedida pela instituição, 2 (duas) <sup>4</sup>foram realizadas de forma remota, por solicitação dos estudantes

---

<sup>4</sup> O **Implante Coclear (IC)** é um dispositivo eletrônico, parcialmente implantado, que visa proporcionar aos seus usuários sensação auditiva próxima ao fisiológico. Ao contrário do Aparelho de Amplificação Sonora (AASI), que é indicado na reabilitação da deficiência auditiva de indivíduos de diversos graus, inclusive severo e que ainda

entrevistados. **Laura** realizou a entrevista remotamente. Ela é diagnosticada com dislexia e comorbidades, tem 21 anos, e está no 2º período do seu curso. **Ana** foi diagnosticada com Artrogripose múltipla congênita, um tipo de deficiência física, e se locomove por meio de cadeira de rodas. Tem 27 anos, já tem uma graduação realizada anteriormente, e está no 3º período do curso atual. **Helena** tem 54 anos, possui deficiência auditiva, faz leitura labial e está no 6º período do seu curso. **Vitória** realizou a entrevista remotamente. Ela é diagnosticada com Epidermólise bolhosa, tem dificuldade de locomoção devido à atrofia e feridas em membros do corpo, tem 25 anos e está no 10º período do seu curso.

#### 4.2 TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Nesta primeira perspectiva de análise, buscamos a apreensão da trajetória vivenciada por cada participante, com as especificidades e os diferentes contextos de cada trajetória.

##### **Miguel**

Ao narrar sua trajetória, Miguel informa que não teve nenhuma dificuldade no ensino infantil e fundamental. Sua deficiência auditiva foi detectada aos 7 anos, a partir da observação de sua mãe, e nesse período inicial da escolarização não ocasionou nenhum problema. Com cerca de 10 anos tentou utilizar aparelho auditivo, mas não se adaptou, porque “se virava” muito bem, era uma criança muito desenvolvida e com bom desempenho escolar. Relata que era muito estimulado a ler, o que ajudou muito no desenvolvimento da leitura e da escrita, apesar da deficiência auditiva. *“Por isso e me sentia muito integrado na escola e nunca me senti excluído.”*

Essa realidade mudou quando ele foi fazer o ensino médio. Como sua perda é gradativa, estava mais acentuada nessa época, e levou à necessidade do uso do aparelho auditivo. Relata que a adaptação ao aparelho é difícil e, à época, eram maiores e mais desconfortáveis do que os

---

possuem audição residual, o implante coclear é recomendado para aqueles com alterações auditivas importantes e que essa audição residual está comprometida.<sup>[1]</sup>

O Implante Coclear possui uma parte externa e outra interna. A parte externa é constituída por um microfone, um microprocessador de fala e um transmissor. A parte interna possui um receptor e estimulador, um eletrodo de referência e um conjunto de eletrodos que são inseridos dentro da cóclea. Esse dispositivo eletrônico tem por objetivo estimular, através desses eletrodos implantados dentro da cóclea, o nervo auditivo que, por sua vez, leva os sinais para o encéfalo onde serão decodificados e interpretados como sons.

disponíveis atualmente. Ao falar da evolução da perda auditiva, ele aponta de forma muito interessante como ela compôs e influenciou seu desenvolvimento, a possibilidade de se relacionar socialmente e de “gostar de algumas experiências”.

*“...por exemplo escutar um podcast é uma coisa inviável hoje..., mas sempre foi! Nunca consegui entender perfeitamente, entender a letra de uma música ... então são pequenas coisas que me formam enquanto pessoa...porque por exemplo...esse negócio de entender uma música, se eu não entendo uma música meio que eu já fico de fora das outras coisas que se relacionam com a música!”*

Ao relatar sua trajetória escolar no ensino médio, apontou a falta de preparo das instituições de ensino como sendo uma barreira na trajetória escolar das pessoas com deficiência, dificultando até mesmo a utilização de recursos disponíveis.

*Às vezes, pelo menos na cabeça de um adolescente, é melhor esconder isso que mostrar pra todo mundo a partir de um aparelho auditivo. Por experiência própria ...ir com um aparelho auditivo pra uma sala de ensino médio é terrível! Porque ninguém tem preparação para lidar com isso, nem os adolescentes nem os professores.*

Miguel compensava as dificuldades para prestar atenção nas aulas pelo estudo dos materiais impressos. Relatou o *bullying* como presente nessa etapa: “a audição me atrapalhou bastante no ensino médio mais pela questão social do que questões acadêmicas”. O problema diminuiu muito no ensino superior, quando se sente “incomparavelmente mais confortável”. Ainda acontecem episódios de preconceito na universidade, como *bullying* ou palavras pejorativas, mas ele se percebe mais preparado para lidar com as situações, ignorando ou confrontando atitudes capacitistas de colegas.

Permanecem algumas dificuldades no ensino superior, como a compreensão das aulas de professoras mulheres, pela voz mais aguda, o que exige muito esforço:

*“Eu sempre tenho que me sentar muito na frente, prestar muita atenção, a aula é extremamente desgastante, para mim é péssimo! Quando eu tenho aula com duas professoras seguidas eu saio pro almoço já cambaleando...”*

Assim, como no ensino médio, ele compensa as dificuldades auditivas com o estudo pela leitura dos livros e outros materiais, considerando de forma muito positiva sua trajetória no ensino superior, “... no sentido de que eu consigo aprender a matéria e usar ela na vida, e acho que o curso e minhas experiências são muito boas, muito compatíveis.” Identifica como

facilitador o fato de ter “*crecido em uma família toda com ensino superior*”, o que dá segurança e ajuda no processo de adaptação ao cotidiano e ao funcionamento do curso. Atribui a isso o fato de ter se adaptado com facilidade.

*“... então de certo modo eu acho que foi a melhor de todas as possibilidades que poderiam acontecer foi muito bom, foi a melhor que aconteceu, estou bem, mas não quer dizer que foi 100% sem problemas, como eu já relatei.”*

A pandemia do novo coronavírus, entretanto, trouxe dificuldades:

*A pandemia quebrou minhas pernas, a pandemia me lascou, primeiro todo mundo colocou máscara, então pra quem faz leitura labial, foi como se...como se...*

Pesquisadora: *A máscara foi uma barreira né?*

*Nossa, a máscara foi uma barreira literal né...literalmente ela é uma barreira em todos os sentidos então..., mas é como se assim você está em um país que fala português e de repente todo mundo começa a falar alemão. A exclusão é evidente, porque eu não consigo ir ao supermercado sem responder a menina do caixa que faz perguntas padrões...(...) “Ser surdo na pandemia é horrível! E essa foi a experiência geral na pandemia né, a questão da máscara foi determinante!”*

No ensino remoto, na universidade, as dificuldades também foram muito grandes

*As aulas remotas foram uma batalha! Do início ao fim...Uma batalha do início ao fim (...) para as pessoas com deficiência auditiva, “foi como se elas tivessem sido chutadas para fora da universidade”, tipo assim, a universidade vai rolar e você se vira aí...*

Destaca a importância de ações de acessibilidade desenvolvidas pela universidade, que incluíram a participação dos próprios discentes, com o objetivo de

*“orientar os docentes e os discentes sobre essa situação, e assim permitiu um mínimo de interação e inclusão dessa pessoa né, no meu caso por exemplo, e aí eu lembro que nesse momento eu também atuei também nesta batalha por assim dizer.”*

Miguel afirma que, para garantir o acesso de todos os estudantes às aulas remotas, teriam sido necessários adaptações e cuidados que nem todos os professores adotaram.

<sup>5</sup> *“Como eu faço leitura labial, preciso ver muito bem a boca, e o ensino remoto depende para um deficiente auditivo depende de várias circunstâncias. Depende*

---

<sup>5</sup>A **pandemia de COVID-19**, também conhecida como **pandemia de coronavírus**, é uma pandemia em curso da doença por coronavírus 2019 (COVID-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2

*dessa iluminação, depende da câmera, depende da entrada de áudio, do microfone, depende da saída do meu computador, depende da internet dele, depende da velocidade da minha internet, depende da plataforma estar estável ou não, depende da qualidade da gravação, porque algumas gravações ficam com áudio separado do vídeo. Depende de muitas coisas, se o professor não tiver a manha vai ser horrível”.*

Relata com satisfação sua participação nas ações adotadas pela universidade, que incluíram a elaboração de procedimentos operacionais que orientaram os docentes. O retorno às aulas presenciais trouxe a grande barreira da máscara... Miguel citou a alternativa da proteção de plástico transparente, que os professores tentaram utilizar a fim de atender à necessidade dele, mas eram desconfortáveis, situação que o fez sentir-se culpado:

*“Eu preferia não estar na sala, deixar que ele desse a aula normalmente, do que ver a pessoa passar aquele sofrimento, para poder dar a aula...”*

Relatou apoio da família, que sempre o encorajou para todas as atividades, o que fez com se tornasse uma pessoa confiante e disposta a enfrentar desafios. Narrou também a decisão do implante coclear, que tomou a decisão de fazer durante a pandemia.

*“Todo mundo estava de máscara e essa questão virou mais urgente, porque agora que a gente viu o quanto estamos suscetíveis ao mundo mascarado, a gente tomou uma visão mais emergencial sobre essa situação...porque eu não posso ficar excluído assim...”*

Essa preocupação se estende em relação ao futuro profissional, para o qual Miguel está se preparando.

## **Rodrigo**

Rodrigo estudou em escolas públicas em toda sua trajetória escolar, e narra dificuldades como greves e ausência de professores, o que prejudicou o aprendizado de algumas matérias.

---

(SARS-CoV-2). O vírus foi identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019.<sup>[16][17][18]</sup> As tentativas de contê-lo falharam, permitindo que o vírus se espalhasse para outras áreas da China e, posteriormente, para todo o mundo. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Até 9 de janeiro de 2023, 664 222 397 casos foram confirmados em 228 países e territórios, com 6 706 864 mortes atribuídas à doença, tornando-se uma das mais mortais da história.

Sua deficiência auditiva foi diagnosticada na idade adulta, quando trabalhava como professor particular.

Ao iniciar o curso de graduação, ele percebeu *“que tinha uma coisa estranha”*:

*“eles abriam para que o aluno com alguma limitação entrasse no curso, mas lá todo mundo era tratado igual, assim “que se dane”! A prova era igual para todos...Vi que a maioria dos estudantes com deficiência estavam para trás...e eu entrei em desespero!”*

Atualmente, passados 4 períodos do curso, ele conseguiu superar as dificuldades iniciais, *“pelo menos estou acompanhando a turma”*, mas ainda relata dificuldades e momentos de desânimo com o curso. Rodrigo não faz referências às práticas institucionais voltadas para a inclusão implementadas pela universidade na qual desenvolve seu curso.

### **Antonella**

Antonella teve o diagnóstico de deficiência auditiva na infância. Aos 10 anos passou a utilizar aparelho auditivo, ao qual se adaptou bem. Relata que enfrentou muitas dificuldades ao longo de sua trajetória escolar, pela falta de adaptação e preparação de instituições e professores. No ensino fundamental e médio o barulho excessivo na sala de aula dificultava sua aprendizagem, mas na universidade sentiu mais dificuldades, pela ausência dos livros como suporte. Às vezes tem dificuldade de compreender o que os professores falam...

*“porque eles ficam andando prá lá e prá cá...às vezes eles só falam ... não tem nada visual pra gente se apoiar”.*

Explica de forma clara como a falta de preparação da instituição e do corpo docente para planejar e executar propostas pedagógicas inclusivas dificulta a aprendizagem das pessoas com deficiência:

*“Então assim...eu ainda estou tendo essa dificuldade em relação a isso...sabe...de poder conseguir acompanhar as aulas da forma como os meus colegas...só que eu também sei que eu não consigo acompanhar justamente por causa disso...porque é muito simples chegar na sala de aula falar...só escutar e tal...mas tem várias formas de você aprender a matéria né...e às vezes a forma como os professores colocam a matéria na aula não é a forma na qual você consegue aprender ... é uma luta diária pra você conseguir se manter dentro do que os professores esperam também.”*

Relata que a situação gera ansiedade, o que a prejudica ainda mais. Afirma sentir a necessidade de um apoio visual na sala de aula, mas

*“... muitos professores não estão preparados para adaptar e incluir os surdos oralizados e é um pouco ruim porque às vezes a pessoa tem um potencial de até ser melhor, mas ela não consegue mostrar seu potencial devido a essas questões.”*

Em relação às opções metodológicas para ensino e avaliação vivenciadas no curso superior, ela relata dificuldade maior com a apresentação de trabalhos, e lamenta que não haja flexibilidade na escolha dessas práticas, nem preocupação em acompanhar os processos de aprendizagem dos estudantes.

*“... eu já tenho uma dificuldade de me expor...então o fato de você ter que apresentar um trabalho...pra mim é como se o mundo estivesse acabando, praticamente sabe...porque apesar de eu saber a matéria, o conteúdo e tal eu sei que na hora eu não vou conseguir colocar em prática aquilo que eu sei...e muitos professores não entendem isso...”*

*“Acho que não tem bem aquela preocupação se a pessoa está dando conta...”*

Antonella afirma que aulas gravadas, como no período de ensino remoto, são mais fáceis de acompanhar do que as aulas presenciais porque

*“tinha a possibilidade de pausar, dava pra voltar caso eu não entendesse, eu poderia anotar o que ele fala... no presencial eu não consigo fazer isso... é como se... é isso pronto e acabou!”*

Revela o esforço que precisa fazer para acompanhar as aulas presenciais nas quais os professores não se preocupam em utilizar elementos visuais: *“se eu ficar muito tempo só escutando é como se o meu cérebro entrasse em colapso...”*. Reconhece que são necessários avanços na formação docente:

*“Com a deficiência...seja qualquer uma, às vezes você mesmo não sabe como aquilo pode ser resolvido... como é meu caso né... eu ainda não sei como os professores podem me ajudar ...mas eu sei que eles poderiam...(..) e justamente essa falta de saber quais ações os professores poderiam fazer acaba dificultando mais ainda a inclusão em sala de aula...(..) porque entra ano e sai ano é a mesma coisa né ... no sentido da forma de como os professores dão as aulas...e acho que como eles não estão muito acostumados a dar aula para pessoas com deficiência...”*

6

---

<sup>6</sup> **Surdos oralizados** são surdos congênitos ou adquiridos que utilizam qualquer língua oral para se comunicar, na modalidade oral, orofacial, também denominada de leitura labial e/ou leitura e escrita.<sup>[1]</sup>

Antonella, portanto, indica o caminho que precisa ser percorrido no sentido da educação inclusiva, para que instituições e docentes estejam preparados para adaptar suas estratégias pedagógicas, e discentes tenham clareza sobre as formas que mais contribuem para seu aprendizado.

### **José**

José apresenta demandas relativas às práticas pedagógicas na realização do seu curso, que tem a ver com a deficiência visual. Fala da dificuldade em enxergar os *slides* apresentados nas aulas, por não terem qualidade de imagem suficiente. Afirma que, em função da forma como a deficiência foi encarada por sua família, na infância, ele aprendeu a conviver com a perda visual, e não a vê como uma limitação, não identifica situações de preconceito em sua trajetória.

Quando perguntado sobre as ações institucionais, José citou as iniciativas realizadas pelo grupo de trabalho que, na universidade A, organizou as ações voltadas para a inclusão durante a pandemia, afirmando que ajudaram, mas foram interrompidas:

*“Eles estavam orientando a gente e explicando quanto às questões de limitação, entrando em contato...agora até acabou esse projeto ... mas eles orientavam a gente direitinho... orientava onde eu deveria recorrer e quando recorrer.”*

Ao falar de suas perspectivas de futuro, José afirma que vai continuar se dedicando ao curso e irá se formar.

*“Praticamente vou ter só essa definição de deficiente, mas não consigo me ver uma pessoa limitada a fazer qualquer coisa...não consigo ver limitação nenhuma não!”*

Relata situações em que auxilia os colegas em sala, com alguns conteúdos, destacando que nem todos sabem que ele possui deficiência visual.

### **Laura**

Laura relata como se tornou uma pessoa com deficiência em função de um acidente vascular cerebral, que aconteceu enquanto residia fora do país e ocasionou diferentes sequelas,

---

A denominação abrange os surdos que sabem ler, escrever e falar fluentemente e os surdos que sabem ler e escrever, mas não são fluentes na fala, os ensurdecidos e os surdos na terceira idade. O denominador comum deste grupo é, em primeiro lugar, o uso da língua oral como meio de comunicação em todas as suas formas.

como dificuldades na fala, cognição, dislexia, discalculia, memória, localização temporal. Afirma que enfrentou dificuldades e que sua personalidade e o apoio da família ajudaram nesse enfrentamento. De acordo com sua avaliação, a instituição não contribui com ações de acessibilidade, e reflete sobre a visibilidade da deficiência:

*“Eles não são preparados para receber gente como a gente, eles não são preparados para nos entender...e principalmente, deficiências que não são visíveis. Aquelas pessoas que eles não veem a deficiência eles não creem, já fala mais pelo lado emocional deles, eles não acreditam e eles fazem pouco caso muitas vezes...”*

Ao falar de uma instituição na qual estudou anteriormente, afirma:

*“...tive muita dificuldade no início de conseguir expressar pra eles as minhas dificuldades...o que eu precisava deles...nunca estava tudo certo, sempre alguém esquecia de mim...esquecia que existia alguém ali que era um pouco diferente no requisito de avaliação...”*

Na instituição na qual estuda atualmente, Laura identifica posturas capacitistas por parte de professores, profissionais e de estudantes. Ao falar do relacionamento com colegas, afirma que não se sente considerada de forma adequada, muitas vezes é cobrada por “erros” em trabalhos, por exemplo, que se devem à dislexia, afirma:

*“Tudo que eu faço, eu preciso explicar da minha condição...e eles tem preguiça disso...(..) eu entendo a minha condição de saúde...como eu entendo a minha condição, mas o outro não entende por que ele olha pra mim e pensa que eu sou perfeita...fisicamente falando. Então como eles não olham isso, não são empáticos a ponto de tentar enxergar o que está dentro de mim, acabam usando palavras pejorativas, (...) a gente quando tem filho, tem uma família, alguém que sofre alguma coisa você acaba se colocando no lugar do outro, mas só quando é próximo a você.”*

Laura conta que também enfrentou atitudes capacitistas de profissionais do setor pedagógico da instituição, que exigiam comportamentos que não condiziam com sua possibilidade:

*“Eles não sabem distinguir os tipos de deficiência que nós temos... Uma vez que você entra na caixinha deficiente, você precisa apresentar certo parâmetro...parecer com uma pessoa inapta a não fazer nada...você não pode<sup>7</sup> tentar procurar um tratamento pra poder melhorar a sua deficiência e tentar*

---

<sup>7</sup> A Organização Mundial de Saúde classifica a deficiência visual em seis graus de acordo com a acuidade visual (AV) da pessoa. Quando a perda de visão é parcial denomina-se **visão subnormal**. A visão subnormal pode ser ligeira, moderada ou grave. Quando a perda de visão é total ou quase total denomina-se **cegueira**. A cegueira

*amenizar suas dificuldades, tem que mostrar pra eles que está triste, esta pra baixo, que está ruim, que está incapaz de participar da sociedade...e isso é o que eu sinto... e a gente passa a criar muita sensibilidade com as coisas...então a gente recebe olhares e a gente sabe distinguir o olhar de interesse, de julgamento, o olhar de culpa, o olhar de incômodo a gente recebe é coisa que a gente observa...”*

Observa as mesmas dificuldades em relação aos docentes, que tem dificuldade em compreender suas necessidades e adaptar metodologias de ensino e de avaliação. Afirma que, ao longo de sua trajetória, buscou, com o apoio da família, tratamentos e apoios que a fortaleceram e ajudam a lidar com o capacitismo. Laura aponta, portanto, diferentes aspectos que se referem à invisibilidade das pessoas com deficiência no ensino superior, que se relaciona na Universidade.

### Ana

Ana, que possui deficiência física desde o nascimento, afirma que sua trajetória escolar no ensino fundamental e médio foi tranquila:

*“Como eu moro em cidade pequena, todo mundo conhece todo mundo, então eu não tive muitas dificuldades... eu sempre fui muito bem acolhida ...óbvio que teve alguns preconceitos..., mas nada assim que causasse muito impacto, ou que me deixasse muito chateada...”*

O fato de ter estudado sempre com a mesma turma, em escola pequena, contribuiu para que não se sentisse isolada. Sempre contou com o apoio da família, e nas situações em que isso não ocorria, ela agia com a seguinte perspectiva: *“... eu sempre fui assim eu vou fazer o que eu quero, é isso mesmo!”*

No ensino superior, Ana identifica barreiras arquitetônicas, como as estruturas do laboratório de Biomedicina, que não são adaptados –

*“Tudo é muito alto e eu não consigo fazer muita coisa e isso tem me deixado bem chateada...(..) não sei se na instituição teve algum cadeirante que tenha feito o curso que eu faço, então eles fizeram como se fosse só pra pessoas que andam, estrutura pra quem fica de pé...mesmo que não tenha um cadeirante acho que não custa nada fazer adaptado, vai que um dia apareça um”.*

---

divide-se em cegueira profunda, quase total e total.<sup>[6][7]</sup> A maior parte dos cegos possui alguma função visual e percebe luzes, sombras e movimento. Só uma pequena percentagem é que não possui qualquer sensação visual.

Em sua opinião, são necessárias ações de acessibilidade, como reformas.

*“porque se fala muito em acessibilidade, mas está faltando, já teve obras, colocaram sinais pra deficiente visual, mas falta pra cadeirante, faltam banheiros adaptados em todos os setores, adaptações em laboratórios, as salas acho que as do térreo deveriam ser só para os cadeirantes...ou pessoas que não tem como subir e descer acho que falta isso, falta logística, faltam mais obras.”*

### **Helena**

Helena conta que, em sua trajetória escolar no ensino fundamental e no ensino médio, não podia contar com o auxílio de pessoas da família. Sua mãe tinha muitos filhos e não podia lhe dar atenção especial; afirma que enfrentou os desafios escolares sem apoio, o que não foi bom. Depois de concluir o ensino médio, ficou muito tempo fora do ensino formal, mas realizou cursos, porque gosta de aprender. Helena tem deficiência auditiva, possui aparelho auditivo, mas não faz uso dele. Ao assistir às aulas, faz leitura labial. O estímulo para fazer o curso veio de um profissional com quem trabalhava, que disse que ela exerceria muito bem a função para a qual está sendo formada.

Ao responder sobre o relacionamento com outras pessoas, no curso superior, Ana disse que se isola um pouco, mas tem conseguido se envolver mais com o curso. Descreve preocupação com ações dos professores buscando que ela possa acompanhar as aulas da melhor forma, e tem bom relacionamento com colegas de turma: *“Essa turma me acolheu”*. Ana não costuma contar que tem a deficiência auditiva, por isso, em sua opinião, não sofre preconceitos. Ela não busca ações institucionais de acessibilidade:

*“porque eu também não presto atenção se está ou deixa de estar...eu tento fazer o meu e pegar o meu...se faz por mim ou deixa de fazer isso aí se você puder...”*

Acredita que exercerá sua futura profissão com competência e envolvimento.

### **Vitória**

Ao narrar sua trajetória, a estudante conta que o seu primeiro contato com a escola foi permeado por medo de como seria a sua interação com as demais crianças, afirmando que esse processo foi desafiador, pois tinha muito receio de fazer contato com as outras crianças, por

ter uma doença genética. Essa doença é a Epidermólise bolhosa, causadora de sensibilidade na pele. Ela relata que a doença provoca pequenos atritos, surgem bolhas e essas bolhas viram lesões e entram em um processo de ferida e posteriormente gerando cicatrizes, ocasionando atrofiamento dos membros.

A jovem ressalta que sempre teve proteção ao seu redor e afirma:

*“... apesar de minha família sempre me incentivar a viver o máximo possível de forma livre eu conhecia as minhas limitações eu sabia que se eu caísse de forma mais brusca eu poderia me machucar. Então eu tinha medo de como seria a minha interação com as demais crianças”.*

A estudante argumenta que seus pais sempre tiveram a preocupação de matriculá-la em escolas menores, com número reduzido de alunos, indicando que as escolas onde ela estudou buscavam atender tudo aquilo que ela precisava, as necessidades que ela tinha de acordo com a sua doença. Afirma que teve uma boa recepção das crianças e diz não se lembrar de nenhuma situação de *bullying*, ou algo que tenha gerado algum sofrimento para ela.

Sobre o ensino médio, Vitória relata que foi estudar em uma escola maior e privada mais adaptada, afirmando que a escola procurava atender às suas necessidades. Quando questionada sobre situações de *bullying* ou preconceito no ensino médio, ela relata que não se recorda de nenhuma situação que a afetasse generalizadamente, mas isso não significa que ela não tenha recebido alguns olhares direcionados aos curativos. Às vezes isso gerava algum estranhamento, ela menciona que os olhares a deixavam um pouco desconfortável.

Em suas narrativas a estudante conta que teve que usar algumas estratégias para não “ficar pra trás”. Ela relata que com o passar do tempo sua mão direita foi se atrofiando cada vez mais, precisando de ajuda dos colegas para escrever, o que fez com que treinasse a escrita com a mão esquerda.

Vitória relata “*que, quando eu realizei o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), eu precisei de uma pessoa para escrever a redação pra mim*” .... Contudo ela indica que nunca teve professor de apoio.

No Ensino Superior a estudante declara que não sofreu nenhuma rejeição nem preconceito. Conta que a princípio sua inserção no Ensino Superior foi em uma universidade privada no centro da cidade, onde tudo era adaptado de acordo com suas necessidades e ela só não permaneceu na universidade por não ter gostado muito do curso. A partir daí ela se matriculou em outra universidade privada iniciando um novo curso de graduação, porém encontrou algumas barreiras de acesso. A estudante indicou barreiras arquitetônicas como entrave para sua locomoção na universidade.

*“Eu estudava nos primeiros períodos no primeiro andar, mas depois eles me passaram para o terceiro andar e isso dificultava minha locomoção, pois na universidade só tem escada ou a rampa e se eu estiver com uma lesão no pé fica muito difícil.”*

Vitória faz um apontamento sobre o período da pandemia. Segundo ela, durante o ensino remoto, o estudante só poderia receber o material que o professor desse para fazer atividades em casa, não tendo acesso às aulas, porém ela requereu o seu direito e exigiu que a universidade fornecesse as aulas, pois ainda não tinha tomado a segunda dose da vacina da Covid-19, então não queria colocar sua saúde em risco. Segundo a estudante, depois de uma reunião com a reitoria ela teve acesso às aulas. Ela afirma o seguinte sobre essa questão: *“aí foi um momento em que eu bati de frente com a universidade”*, demonstrando saber se posicionar e reivindicar seus direitos.

Contudo, Vitória afirma que foi um período muito desconfortável e ressalta que

*“essa dificuldade que a instituição me colocou gerou um desconforto também com minha turma e professores, pois a maioria queria as aulas presenciais, não queria o ensino online”.*

Apesar das dificuldades vivenciadas pela estudante, ela afirma que percebe o seguinte em relação à inclusão

*“Eu vejo que a instituição está caminhando em relação à acessibilidade...eles estão se movimentando, fazendo reformas arquitetônicas, colocando adaptações para a pessoa com deficiência visual, porém eu acho que é necessária uma mudança atitudinal e até mesmo de postura, promovendo um ensino igualitário e efetivo para todas as pessoas, incluindo a pessoa com deficiência”.*

*“Eu espero continuar a conquistando novos espaços, sei que encontrarei barreiras, porque infelizmente essas barreiras estão em todo lugar, em todos os contextos, a minha perspectiva é positiva porque vejo cada vez mais abertura de espaços para pessoas com deficiência falarem sobre as suas vivências e sobre a necessidade da sociedade ser mais inclusiva quebrando essas barreiras que ainda existem”.*

8

---

<sup>8</sup> A pandemia de coronavírus 2019-2020 afetou os sistemas educacionais em todo o Brasil, levando ao fechamento generalizado de escolas, universidades e faculdades. Crianças com deficiência muitas vezes são prejudicadas por condições pandêmicas da sala de aula. O ensino à distância é desafiador para muitos alunos, mas pode ser ainda mais desafiador para alunos com necessidades de aprendizagem.

Vitória relata, portanto, a complexidade da educação inclusiva e os desafios colocados para as instituições de ensino superior, ao tratar de diferentes tipos de barreira e ressaltar a importância das mudanças atitudinais, sem as quais não se tem o ensino efetivamente inclusivo. Mostra como há muito a ser conquistado.

A apresentação das trajetórias dos participantes da pesquisa de forma individual permite visualizar configurações específicas, histórias que variam em função do tipo de deficiência, das condições sociais e familiares, da acessibilidade e das barreiras encontradas ao longo do percurso escolar. Alguns relatos apresentam a vivência de experiências de sofrimento em função de vivências de preconceito e de falta de acessibilidade. Outros participantes relatam trajetórias escolares menos expostas a essas dificuldades. As avaliações acerca das ações institucionais também variam. Alguns participantes reconhecem avanços importantes, enquanto outros não identificam em suas instituições a preocupação com as condições enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Varia também a identificação dos participantes em relação à identificação com as pautas da luta pela educação inclusiva, e à identificação de si mesmos como pessoas com deficiência. Essa identificação influencia a maneira como se relacionam com as universidades e demandam ações e posturas coerentes com a educação inclusiva. Os elementos que promovem essa diversidade de trajetórias estão ligados ao tipo e ao grau da deficiência, ao tamanho e tipo de instituições escolares que frequentaram, às condições das famílias em apoiar e orientar academicamente os estudantes.

Apesar dessas diferenças, todos os relatos indicam necessidades e desafios ainda muito presentes no ensino superior. Os avanços são conquistados a partir das dificuldades, nenhum dos relatos permitiria concluir que os estudantes já encontram as condições de acessibilidade como dadas, organizadas anteriormente de forma satisfatória para o atendimento a suas necessidades. Os relatos das trajetórias mostram que os estudantes participam da construção das ações de inclusão, enquanto estão realizando seus cursos.

#### 4.3 AVANÇOS E LIMITES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS TRAJETÓRIAS

Nesta segunda perspectiva de análise, buscamos identificar nas trajetórias aspectos que permitem analisar as barreiras encontradas e as estratégias desenvolvidas para enfrentá-las, a

avaliação sobre iniciativas institucionais, bem como o papel da convivência com colegas e professores durante o curso.

#### 4.3.1 Barreiras e acessibilidade

A partir dos relatos dos estudantes entrevistados, foi possível identificar algumas barreiras que persistem em desafiar a acessibilidade durante o desenvolvimento nos cursos de graduação.

As barreiras arquitetônicas impedem o acesso durante o desenvolvimento do curso, prejudicando os estudantes, especialmente com deficiência físico-motora, a acompanhar as aulas, como mostra o relato de Ana, que fala da dificuldade de utilizar o laboratório, além da <sup>9</sup>falta de banheiros e outros espaços adaptados. Para Vitória, as escadas e as rampas que dão acesso ao piso do curso acabaram por se tornar uma barreira que impede seu acesso, pois dependendo das lesões em seus pés se locomover se torna ainda mais difícil. Em contrapartida, a jovem ressalta que, ao solicitar a mudança para o térreo, a coordenação do curso se mostrou compreensiva e providenciou sua transferência para uma sala de fácil acesso. Ela afirma que a turma também a acolheu.

Os relatos apresentam barreiras atitudinais, e os estudantes enfrentam atitudes preconceituosas. Alguns entrevistados afirmaram ter enfrentado atitudes capacitistas, sendo tratados como inferiores ou incapazes. Outros entrevistados disseram que durante sua trajetória não sofreram com preconceito ou aprenderam a ignorá-lo graças ao apoio de seus familiares.

Antonella revelou ser uma jovem tímida e revela a presença de atitudes preconceituosas pela utilização do aparelho, pois era algo desconhecido pelas pessoas de sua cidade. Essas vivências trouxeram dificuldades para suas interações sociais, o que prejudica, segundo ela, sua capacidade de interação na sala de aula. Considerando que as interações sociais são necessárias para os processos de inclusão nos grupos de colegas e no relacionamento com professores, podemos observar que o capacitismo vivenciado na infância permanece uma barreira para que a estudante se insira de forma plena no cotidiano do curso. Ela observa a falta

---

<sup>9</sup> **Epidermólise bolhosa (EB)** é uma doença do tecido conjuntivo, ainda sem cura, que causa bolhas na pele e membranas mucosas, com uma incidência de 1:50 000. Resulta de um defeito na fixação da epiderme na derme, o que provoca fricção e fragilidade da pele. Sua severidade varia desde casos leves até fatais. Essa doença causa atrofia dos membros levando a deficiência.

de preparo de muitos professores para receber e contribuir para a inclusão das pessoas com deficiência.

Alguns participantes abordaram a questão da falta de preparo profissional como capaz de oferecer barreiras ao pleno acesso, participação e permanência do aluno na Universidade. O não desenvolvimento de habilidades e competências por professores, por exemplo, vai além do desconhecimento dos direitos, e passa pelo fato de não saber lidar com estudantes que possuem alguma deficiência, de modo a garantir o acesso ao conhecimento e às atividades acadêmicas.

É importante ressaltar que as situações citadas pelos estudantes com deficiência das duas instituições acontecem frequentemente, talvez pelo fato da falta de informação das outras pessoas em não reconhecer os direitos da pessoa com deficiência. Em algumas situações, a pessoa com deficiência enfrenta barreiras atitudinais inclusive na hora de tentar uma vaga na universidade. Isso fica claro na fala de Rodrigo, pois ele afirma que estudantes que entram no curso de graduação por meio do sistema de cotas sofrem algum tipo de preconceito.

No fragmento abaixo podemos identificar, através da fala de Laura, atitudes que muitas vezes a deixaram à margem

*“As pessoas às vezes me excluem...olham meio torto pra mim...quando eu quero perguntar alguma coisa na sala para o professor...quero ter uma curiosidade sobre algo ou quero conhecer alguma coisa eu recebo olhar torto...então isso eu ainda recebo...alguns professores não se colocam no meu lugar ... eles não querem entender a minha dificuldade.” (Laura).*

Observa-se que neste último fragmento a estudante cita também o preconceito dos professores, talvez por falta de preparo, ou simplesmente de empatia, o que torna mais difícil lidar com as situações desconhecidas....

Foi possível observar algumas dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante sua trajetória escolar, que constituem barreiras pedagógicas ou comunicacionais. A falta de adaptações pedagógicas foi uma questão apontada por alguns deles, principalmente pelos estudantes com deficiência auditiva, que tiveram dificuldades em acompanhar as aulas. Pode-se identificar isso no relato de Antonella.

*“A minha maior dificuldade dentro de sala de aula mesmo é em relação em conseguir prestar atenção no que os professores falam...porque eles ficam andando prá lá e prá cá...às vezes eles só falam ..não tem nada visual pra gente se apoiar e em sala.[...] eu preciso muito de um apoio visual em sala. Só que muitos professores não estão preparados para adaptar e incluir os surdos oralizados e é um pouco ruim porque às vezes a pessoa tem um potencial de até*

*ser melhor mas ela não consegue mostrar seu potencial devido a essas questões.” (Antonella).*

A estudante sugere a disponibilização de *slides* e roteiros da matéria, pois segundo ela “acompanhar as aulas dentro da sala de aula é uma luta diária”, pois os professores não estão preparados e acabam se movimentando demais, tornando impossível que ela faça a leitura labial.

José também, ao ser questionado sobre barreiras pedagógicas e comunicacionais, afirma o seguinte:

*“A única coisa que poderia melhorar um pouquinho são os slides, porque os slides dificultam um pouquinho, porque costuma que tem uns slides claros ...e principalmente quando o professor fala um pouquinho mais baixo se eu sentar um pouquinho mais atrás e não consigo ouvir o professor eu fico prejudicado...porque além de eu não conseguir ler o slide eu também não estou ouvindo o professor aí pode prejudicar”.*

Sobre barreiras comunicacionais Miguel afirma que

*“Eu não sei nada de química...porque todas as minhas professoras de química eram mulheres, e a voz da mulher no caso da minha perda é muito difícil de entender, porque é uma voz mais aguda. Os sons agudos são os que a gente perde primeiro, porque às vezes ela olha pro quadro, ela olha pro livro e eu sou dependente da leitura labial”.*

Uma das barreiras pedagógicas mais citadas pelos estudantes foi a falta de adaptações dos materiais pedagógicos, como por exemplo as avaliações. Laura conta que, ao pedir para um professor que fizesse a adaptação de uma avaliação de acordo com sua condição, ele a questiona da seguinte maneira: *será que você vai conseguir ser uma profissional?* No caso de Vitória, a solicitação de manutenção das aulas online foi acatada pela instituição.

As barreiras em relação à acessibilidade estão presentes, portanto, na vivência dos estudantes na universidade, e são transpostas, na maior parte das vezes, a partir da iniciativa deles.

#### 4.3.2 Estratégias de enfrentamento

Neste estudo os participantes relataram sua trajetória escolar até o ensino superior, os desafios foram constantes durante esse processo. Para superação das barreiras que apareceram

no caminho impedindo a acessibilidade durante a realização do curso presencial de graduação nas duas universidades, os estudantes desenvolveram estratégias na tentativa pela inclusão.

Podemos observar nas narrativas movimentos estratégicos desenvolvidos pelos estudantes para driblar as barreiras e preconceitos, em busca ao acesso ao ensino superior. Miguel, por exemplo, descreve como consegue lidar com maturidade com situações capacitistas. Laura afirma que tenta ao máximo fazer as coisas sozinha

*“Eu acho que muito da minha recuperação, da minha evolução quanto ao meu quadro, as minhas sequelas foi porque eu tive muito apoio e porque eu sempre fui muito disciplinada, eu nunca aceitei um não como resposta...eu nunca aceitei (a ideia de) você vai ficar sem enxergar, sem falar, como uma definição do que eu seria...eu não aceito isso pra mim, eu aceito que eu sou uma pessoa que tem dificuldade, mas que mesmo com dificuldades eu consigo fazer tudo o que eu quiser...eu preciso criar isso em mim, porque quem está do meu lado sempre vai me julgar...Então se eu não criar isso por mim ninguém vai criar”(Laura).*

Ela ressalta que o apoio dos pais sempre a ajudou a se conduzir. Diz fazer acompanhamento com psicólogo afirmando o seguinte: *eu aprendi a me blindar das coisas (Laura)*. Observou-se também através nas falas de Laura que ela é uma pessoa determinada, que já vivenciou muitas experiências, inclusive fora do Brasil e tem uma postura bastante assertiva.

Apesar das barreiras e preconceitos, os participantes demonstraram muita força e determinação. A fala de Ana em relação à sua condição foi bem relevante, pois ao ser questionada sobre o apoio familiar ela afirmou que a família a apoia e diz:

*” é claro que tem alguns que falam algumas coisas, mas eu nunca me importei com nada disso não porque eu sempre fui assim eu vou fazer o que eu quero é isso mesmo”!*

Ela demonstrou ser confiante no seu potencial e possuir muita determinação, afirmando não se importar com julgamentos alheios quanto à sua condição. A estratégia de Ana de ignorar o que os outros falam sobre sua condição é uma maneira que ela encontrou para superar os preconceitos e ir em busca do seu acesso a diferentes espaços, inclusive no ensino superior.

Com o intuito de fazer parte, ou seja, se incluir, os estudantes desenvolveram estratégias na perspectiva de alcançar seu objetivo. Vitória, para não ficar prejudicada (devido à atrofia de

suas mãos, após inúmeras cirurgias na mão direita), desenvolveu a habilidade de escrever com a mão esquerda.

Adotando uma estratégia diferente das citadas acima, alguns estudantes relatam o isolamento como estratégia de enfrentamento. Nessa perspectiva, um participante revelou encontrar no curso um refúgio para se esconder das dores que a vida lhe tem causado.

As estratégias de enfrentamento dependem, portanto, das circunstâncias vividas ao longo da escolaridade nos níveis anteriores, bem como das condições encontradas durante o curso de graduação. Estão, todavia, sempre presentes, foram e continuam sendo necessárias. Realizar o curso exige, para todos os participantes, esforço e trabalho que não são necessários para as pessoas sem deficiência. Esforço para entender as aulas, enxergar slides, acessar equipamentos de laboratório ou ambientes, tomar a iniciativa, na relação com docentes, para apresentar suas necessidades, entre outros aspectos, demandam estratégias. Alguns enfrentam e demandam, outros tentam ao máximo não apresentar suas necessidades – todos precisam traçar e executar formas de acessar e permanecer no ensino superior.

#### 4.3.3 Iniciativas Institucionais

Ao elaborar os objetivos da presente pesquisa, esperávamos que as iniciativas institucionais estivessem presentes de forma relevante nas trajetórias dos estudantes no ensino superior. Nos relatos dos participantes, entretanto, essas iniciativas não eram destacadas. Os participantes falavam das barreiras que encontravam e das estratégias desenvolvidas para enfrentá-las, quase sempre de forma pessoal, como tarefa e responsabilidade deles mesmos. O apoio de professores e colegas aparece nos relatos, também, de forma individual, não como elementos de uma política institucional.

Quando a entrevistadora perguntou sobre a ação dos núcleos de acessibilidade, os estudantes da universidade A comentaram sobre a atuação do Grupo de Trabalho, reconhecendo ações que facilitavam e apoiavam o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Destaca-se como positiva, nessa experiência, a participação de estudantes, alguns deles pessoas com deficiência, na equipe do grupo. Essa inserção de estudantes como protagonistas das ações de inclusão aparece, portanto, como aspecto positivo, que aumenta a efetividade das ações institucionais. Os estudantes da universidade B, quando estimulados pela pesquisadora a falar

sobre tais ações, citaram o núcleo que promove ações de inclusão na instituição, em três casos como apoio e um caso como falta de compreensão e efetividade.

Esses resultados convergem com os resultados de outras pesquisas que buscaram conhecer a avaliação das pessoas com deficiência sobre ações institucionais de inclusão, apresentadas no item anterior desta dissertação, que relatam ações implementadas paulatinamente, que carecem ainda de desenvolvimento para que sejam reconhecidas mais claramente.

#### 4.3.4 Convivência com colegas e professores

Observou-se que a convivência dos estudantes com deficiência com colegas e professores dentro da sala e na universidade influencia suas trajetórias. Em alguns casos, como relata Antonella, essa convivência é fator que dificulta sua inclusão:

*“Acho que depois que coloquei o aparelho acabei me fechando mais ainda do que já era, então isso acabou dificultando um pouco até mesmo nas minhas relações pessoais...na questão de conversar com as pessoas...interagir mais em sala de aula, e também uma outra coisa...a ansiedade, porque às vezes o fato de você não escutar acaba ficando ansioso para escutar e aí você acaba não escutando” (Antonella)*

No mesmo sentido, Miguel afirma:

*“A audição é uma questão muito mais social, no sentido de...se você não escuta você não tem tanta capacidade assim de integrar com todo mundo e às vezes é melhor esconder isso, do que mostrar pra todo mundo a partir de um aparelho auditivo” (Miguel).*

Por outro lado, Vitória ressalta que a convivência com os colegas às vezes foi marcada por situações positivas. Ela afirma que em algumas situações de dias de avaliações os seus colegas se manifestaram e a ajudaram na questão da escrita das respostas da prova...ela ditava e eles escreviam. Igualmente, Ana relata o sentimento de pertencimento em relação a sua turma.

Em relação aos professores, não foi relatado o estabelecimento de relações significativas ou especiais no processo de inclusão. Os participantes relatam falta de preparo dos professores para lidar com estudantes que são pessoas com deficiência. As posturas mais ou menos inclusivas dos docentes ficam dependendo da sensibilidade e abertura, como características pessoais e não fruto de uma postura institucional. Os relatos de Miguel, Antonella e Laura expressam a dificuldade em transmitir aos docentes suas necessidades. Reconhecem que os eles

podem ter boa vontade em ajudar, mas fica a cargo dos estudantes indicarem o que precisa ser feito para que tenham acesso a aulas e atividades. Esses relatos demonstram, inclusive, que os estudantes se sentiram desconfortáveis quando foram atendidos em algumas de suas necessidades, por perceberem a insatisfação de outros colegas, ou mesmo, dos docentes. De forma unânime, os relatos dos 8 (oito) estudantes entrevistados revelam que as ações de inclusão implementadas pelas instituições não foram, ainda, suficientes para criar um ambiente institucional inclusivo, que daria aos professores formação necessária para receber em suas turmas pessoas com deficiência.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a construção de territorialidades por pessoas com deficiência no desenvolvimento de cursos presenciais de graduação de duas universidades do município de Governador Valadares-MG. Na busca por respostas, focamos nas vivências dos estudantes com deficiência ao longo de sua trajetória escolar, e, especialmente, no Ensino Superior. Esses estudantes ocupam, portanto, espaço de visibilidade e protagonismo neste trabalho, na medida em que suas trajetórias são analisadas como movimentos de conquista de territórios e ampliação de fronteiras.

No decorrer deste trabalho abordamos a temática da inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, buscando nos referenciais teóricos os marcos da Educação Inclusiva. Sob tal perspectiva, foi possível observar na literatura estudada algumas conquistas advindas de lutas e reivindicações, através de movimentos, no sentido de minimizar a exclusão. Entretanto, percebe-se que ainda permeiam os desafios e barreiras que impedem o acesso da pessoa com deficiência em diferentes espaços.

Empreendemos construir um diálogo interdisciplinar entre referenciais teóricos da educação inclusiva e dos estudos territoriais. Vale ressaltar que abordagem de temas relativos à educação inclusiva em relação com os estudos territoriais é encontrada em outras pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Mestrado em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (GIT-UNIVALE) e tais estudos foram citados ao longo deste trabalho. Desta maneira, buscou-se inserir na discussão teórica sobre inclusão e educação inclusiva a perspectiva dos estudos territoriais, por meio dos conceitos de território e territorialidade sob a ótica de autores como Sack (1986), Haesbaert (1999) e Souza (2000).

A territorialidade pode ser compreendida como movimentos das pessoas na busca por ocuparem e se apropriarem de territórios. Em uma perspectiva simbólica e cultural dos estudos territoriais, a territorialidade relaciona-se a estratégias de construção de pertencimento a instituições e à posse de determinados bens simbólicos. Nesta dissertação, procuramos compreender como estudantes com deficiência constroem seus espaços de pertencimento nos cursos de graduação de duas universidades, e que estratégias utilizam para se apropriar de bens simbólicos ligados ao conhecimento acadêmico e à certificação profissional. Ao pensar no conceito de territorialidade para analisar essas trajetórias, partimos da compreensão de que a educação inclusiva é uma construção social, uma conquista a partir da afirmação do direito das pessoas com deficiência às oportunidades de ensino. Entendemos também, a partir dos estudos no campo da educação inclusiva, que tais conquistas demandam instituições escolares e práticas

pedagógicas que se adequem a necessidades de pessoas com diferentes tipos de deficiência. Nesse sentido, falamos de barreiras, fronteiras, acesso, estratégias, entendendo que se trata de trajetórias específicas, fundamentadas em processos de conquista, que sempre implicam as instituições e suas comunidades acadêmicas.

A partir do relato dos 8 (oito) estudantes participantes da pesquisa, foi possível conhecer suas trajetórias individuais. Guardam então, entre si, distâncias e diferenças, pois se forjam em condições sociais, culturais e escolares diversas. A experiência de situações de preconceito e capacitismo, o grau de dificuldade em frequentar instituições e salas de aula, a linearidade ou o caráter irregular das trajetórias variam entre os estudantes entrevistados. Cada relato tem sua lógica interna, e revela a construção de territorialidades a partir de estratégias e recursos distintos: afirmação ou esmaecimento da condição de pessoa com deficiência, adoção de recursos e aprendizagem de técnicas de comunicação, comunicação de suas necessidades a docentes e gestores ou solução individual das dificuldades.

Os relatos permitem também uma leitura em conjunto, pela centralidade da condição de pessoa com deficiência e pelos avanços e limites das instituições para garantir acessibilidade e inclusão. A análise dos dados nos permitiu identificar nas trajetórias aspectos relacionados às barreiras encontradas e estratégias desenvolvidas para enfrentá-las, além de avaliar iniciativas institucionais e o papel da convivência com colegas e professores durante o curso.

Nesse sentido, encontramos nas universidades pesquisadas a mesma situação relatada em pesquisas feitas em outras instituições de ensino superior brasileiras: ações ainda iniciais de construção de acessibilidade, com dificuldades na sensibilização e formação de docentes e corpo técnico para atuarem nos processos educacionais com pessoas com deficiência.

Para Haesbaert e Limonad (1999, p.15), o território pode ser pensado a partir do “grau de fechamento e/ou controle do acesso que suas fronteiras impõem, ou seja, seus níveis de acessibilidade”. Essas fronteiras que fecham e controlam o acesso dos estudantes com deficiência na tentativa de ter acesso ao ensino superior, são compreendidas neste trabalho como barreiras. Nas narrativas dos participantes desta pesquisa foi possível identificar barreiras arquitetônicas, barreiras atitudinais, barreiras pedagógicas e comunicacionais. É unânime, nos relatos dos estudantes, que se encontraram com barreiras. Em relação às barreiras arquitetônicas, as soluções parecem mais próximas, ainda que haja muitos ambientes não acessíveis. As barreiras atitudinais e pedagógicas, entretanto, estão sempre presentes. Chama a atenção, nos relatos, a situação em que os estudantes se sentem responsáveis por informar aos docentes e às instituições do que precisam, e propor soluções. Ainda que a participação das pessoas com deficiência na construção de acessibilidade seja um aspecto muito positivo,

poderíamos esperar que os cursos de graduação estivessem melhor preparados e fossem capazes de antecipar algumas soluções de acessibilidade. Os relatos indicam, ao contrário, que tudo será resolvido depois que os problemas acontecerem, o que faz com os estudantes se sintam, em certa medida, desconfortáveis no ambiente acadêmico. Um dos pontos mais importantes, nos relatos, é a falta de preparo dos professores. Os entrevistados não criticam os docentes diretamente, muito menos de forma individual, mas relatos mostram que não havia uma preparação previa, que poderia fazer parte da formação desses professores ou de iniciativas das instituições em prepará-los.

A construção de territorialidades no ensino superior é ainda, portanto, um exercício de luta e conquista, pois as pessoas com deficiência encontram muitas barreiras. Apropriam-se, portanto, simbolicamente, dos territórios do ensino superior (ambientes acadêmicos, atividades pedagógicas, materiais, experiências discentes) em movimentos de rompimento de fronteiras, como ocupantes inesperados. Não lhes é negada a ocupação desses territórios, mas os canais de acesso não estão ainda construídos.

A territorialidade é, como indicaram os estudos territoriais, questão de poder. Lembrando a citação de Marcelo Lopes de Souza, trata-se de:

um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre nós (o grupo, os membros da coletividade ou 'comunidade', os insiders) e os 'outros' (os de fora, os estranhos, os outsiders) (SOUZA, 2000, p.86).

Construir suas territorialidades no desenvolvimento dos cursos de graduação é, portanto, para as pessoas com deficiência, enfrentar os limites colocados por grupos tradicionalmente pertencentes aos processos educacionais nesse nível de ensino, construindo os canais de acesso à medida em que acessam as instituições de ensino superior.

A Territorialidade é sempre socialmente construída. Ela precisa de um ato do desejo e envolve múltiplos níveis de razão e significados. A Territorialidade pode ter implicações normativas também. Deixando de lado os locais e reforçando os graus de acesso, significa que indivíduos e grupos têm removido algumas atividades e pessoas de locais e incluindo outras, o que é, eles têm estabelecido diferentes graus de acesso às coisas (SACK, 1986, p.32).

Esses sujeitos se movimentam e estes movimentos vão desde o primeiro contato com a universidade, através dos processos seletivos ou a tentativa de uma vaga pelo sistema de cotas com a intenção de incluir-se, exercendo suas territorialidades usando estratégias para afetar, influenciar e controlar o território.

De acordo com os relatos das trajetórias dos participantes desta pesquisa compreendemos que as territorialidades dos estudantes com deficiência se efetivam a partir das vivências e relações que vão se construindo no espaço das instituições, portanto a convivência dos estudantes com deficiência com colegas e professores dentro da sala e na universidade influencia o desenvolvimento de novas territorialidades na tentativa de ser incluído. De acordo com Ribeiro e Matos (1993, p. 63), a “função da territorialidade é segregar e compartimentalizar a interação humana, controlando a presença/ausência e a inclusão/exclusão” de determinados grupos. Nesse processo são criadas, segundo os autores, fronteiras invisíveis que combinam “...uma direção no espaço e a legitimação de sua posse”. Observamos nos relatos dos participantes desta pesquisa que eles promovem movimentos dessas fronteiras, no enfrentamento das barreiras que são colocadas pelas instituições.

Compreendemos que as territorialidades se constituem a partir das relações e convivência dentro do território das instituições. Portanto a inclusão permite que a pessoa com deficiência dê sentido a sua vida e seu território, oportunizando que estes sujeitos construam novos territórios a partir de seu território e das relações construídas em diferentes espaços na sociedade.

Vale ressaltar que a inclusão é um desafio constante para todos, mas é uma realidade presente, que aos poucos se movimenta dando a oportunidade para a pessoa com deficiência inserir-se totalmente em diferentes espaços. Nas declarações dos estudantes com deficiência das duas universidades foi possível notar um certo movimento deste grupo na tentativa de firmar-se no território das universidades. Os estudantes com deficiência se deslocam de seus territórios carregando com eles suas respectivas territorialidades. Estes movimentos vão desde o primeiro contato com a universidade, através dos processos seletivos ou a tentativa de uma vaga pelo sistema de cotas. Com a intenção de incluir-se, exercerem suas territorialidades como estratégias, a fim de construir relações dentro do território institucional buscando situar-se neste território desconhecido e disputado.

Ressaltamos a importância do desenvolvimento de estudos que permitam compreender melhor os processos vivenciados pelos sujeitos e contribuir para a efetivação de práticas mais inclusivas.

## 6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe.p. 67- 75, 2018.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020. **Decreto Nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. BRASÍLIA.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**, Art. 3º-parágrafo I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/SECADI Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. \_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008.

BRASIL. [http://portal.mec.gov.br/VDECRETO LEGISLATIVO Nº 186](http://portal.mec.gov.br/VDECRETO%20LEGISLATIVO%20N%20186,%20de%202008:Aprova%20o%20texto%20da%20Convenção%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiência%20e%20de%20seu%20Protocolo%20Facultativo,%20assinados%20em%20Nova%20Iorque,%20em%2030%20de%20março%20de%202007.), de 2008: Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Lei Nº 13.146** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência.)

CABRAL, Vinícius Neves de, Orlando, Rosimeire Maria e Meletti, Silvia Márcia Ferreira. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade [online]**. 2020, v. 45, n. 4.

BRASIL. **E24 Educação inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

CAMARGO, Eder Pires. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru) [online]**. 2017, v. 23, n. 1

CHARLOT, Bernard A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2006, v. 11, n. 31

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Sept. 2016.

COSTA, Joana, Maria De Moraes e Pieczkowski, Tania Mara Zancanaro. Inclusão De Estudantes com Deficiência na Educação Superior na perspectiva da Gestão Universitária. **Educação em Revista [online]**. 2020, v. 36

DIMARCO, Victor. **Capacitismo, o mito da capacidade**. Belo Horizonte: Ed. Letramento, 2020.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios** / Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DUARTE, Emerson Rodrigues et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Rev.bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 289- 300, June 2013.

ENES, Eliene Nery Santana, BICALHO, Maria Gabriela Parenti. (2014). Desterritorialização/reterritorialização: processos vivenciados por professoras de uma escola de Educação Especial no contexto da educação inclusiva. **Educação em Revista**, 30(1), 189-214.

NOVAES, Edmara Carvalho. **“Eu Tudo Visual”: Libras como demarcador territorial em práticas de numeramento de jovens e adultos surdos de uma associação de surdos**. 2020.142 f. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2020.

Flick U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman; 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009

FLICK, Uwe **Introdução à metodologia de pesquisa**. Um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2012

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 194-207, ago. 2020.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus et al. Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]**. 2020, v. 25, n. 02

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. **Geo UERJ**, [S.l.], n. 5, p. 7, mar. 2020.

MACHADO, E. V. Inclusão no ensino superior - uma experiência exitosa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 1, p. 120–129, 2014. DOI: 10.21723/riace. v9i1.6863.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe.p. 15- 23, 2018

MATOS, Rogério B. de, RIBEIRO, Miguel Ângelo C. Territórios da prostituição nos espaços públicos da área central do Rio de Janeiro. **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia: Departamento de Geografia/UFG, v. 15, n. 1, jan-dez 1995, p. 57-79.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde e Sociedade** (2) • jun 2011.

MELLO, Anahi Guedes. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2016, v. 21, n. 10.

MONDARDO, Marcos Leandro. "**O Corpo enquanto “primeiro” território de dominação: O biopoder e a sociedade de controle.**" Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação (2009).

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, pág. 125-143, setembro de 201

NASCIMENTO LCN, Souza TV, Oliveira ICS, Moraes JRMM, Aguiar RCB, Silva LF. Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. **Rev Bras Enferm** [Internet]. 2018;71(1):228-33.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; MACIEL, Rogerio Andrade; OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 443-463, Aug. 2019.

NOVAES, Edmara Carvalho. "Eu Tudo Visual": **Libras como demarcador territorial em práticas de numeramento de jovens e adultos surdos de uma associação de surdos**. 2020. 142 f. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2020.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva e MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2021, v. 27.

SACK, R. D. **Human territoriality: its theory and history**. London: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, Boaventura Sousa. A construção multicultural da desigualdade e da diferença.

**Oficina do CES** n.165 janeiro 1999.

SANTOS,2019. Epistemologias do Sul. YouTube,01 de abril 2019.

SILVA, Jailma; PIMENTEL, Adriana A Inclusão no Ensino Superior: Vivências de Estudantes com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2022, v. 28.

SOARES JUNIOR, Amilton Quintela, SANTOS, Mauro Augusto. A Territorialidade E O Território Na Obra De Robert David Sack. **Geografia** (Londrina) 27.1 (2018)

SOUZA, Marcelo Lopes. O Território: Sobre o Espaço e Poder, Autonomia e Desenvolvimento. In: CASTRO, Iná et al. (orgs). **Geografia: Conceitos e Tema**. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil,1995

SPOSITO, Eliseu Savério e SAQUET, Marcos Aurélio. O Conceito de Território no Brasil: entre o Urbano e o Rural. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n.38, v.2, p.84-112, ago. /dez. 2016

TAQUETTE, S. R.; MINAYO, M. C. S. Ensino-Aprendizagem da Metodologia de Pesquisa Qualitativa em Medicina. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 60-67, mar. 2015.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Memória Experiência Invenção**, São Paulo, v.1, p. 16-25, 2019

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Implante Coclear**. Flórida: in Wikipédia Foundation, 2022.Disponível em:  
[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Implante\\_coclear&oldid=64260128](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Implante_coclear&oldid=64260128). Acesso em: 23 ago. 2022

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Pandemia De Covid-19**. Flórida: In Wikipédia Foundation, 2023. Disponível em:  
[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Pandemia\\_de\\_COVID-19&oldid=65113331](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Pandemia_de_COVID-19&oldid=65113331). Acesso em: 16 jan. 2023.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Surdo Oralizado**. Flórida: In Wikipédia Foundation, 2019. Disponível em:  
[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Surdo\\_oralizado&oldid=56355731](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Surdo_oralizado&oldid=56355731). Acesso em: 28 set. 2022.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Perda De Visão**. Flórida: In Wikipédia Foundation, 2022. Disponível em:  
[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Perda\\_de\\_vis%C3%A3o&oldid=64913637](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Perda_de_vis%C3%A3o&oldid=64913637). Acesso em: 15 dez. 2022.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Epidermólise Bolhosa**. Flórida: In Wikipédia Foundation, 2022. Disponível em:  
[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Epiderm%C3%B3lise\\_bolhosa&oldid=63611240](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Epiderm%C3%B3lise_bolhosa&oldid=63611240). Acesso em: 17 maio 2022.