

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**



**Dissertação**

**Nem dentro, nem fora: narrativas sobre experiências de in/exclusão dos  
estudantes público da educação especial no ensino superior**

**Thaís Fabiana Coletto**

**Pelotas, 2025**

**Thaís Fabiana Coletto**

**Nem dentro, nem fora: narrativas sobre experiências de in/exclusão dos  
estudantes público da educação especial no ensino superior**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes Insurgentes e Pedagogias Transgressoras

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Madalena Klein

Pelotas, 2025.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

C694n Coletto, Thais Fabiana

Nem dentro, nem fora [recurso eletrônico] : narrativas sobre experiências de in/exclusão dos estudantes público da educação especial no ensino superior / Thais Fabiana Coletto ; Madalena Klein, orientadora. — Pelotas, 2025.  
128 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Inclusão. 2. Acessibilidade. 3. Ensino superior. 4. Estudantes público da educação especial. 5. Educação especial. I. Klein, Madalena, orient. II. Título.

CDD 371.9

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

*O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) –  
Código de Financiamento 001*

**Thaís Fabiana Coletto**

**Nem dentro, nem fora: narrativas sobre experiências de in/exclusão dos  
estudantes público da educação especial no ensino superior**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Data da defesa: 29/07/2025

Banca examinadora:

Madalena Klein

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> da Universidade Federal de Pelotas (orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Caroline Terra de Oliveira

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> da Universidade Federal de Pelotas

Doutor em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande

Kamila Lockmann

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> da Universidade Federal do Rio Grande

Doutora em Educação pela Universidade do Rio Grande do Sul

Rodrigo da Silva Vital

Prof. Dr da Universidade Federal de Pelotas

Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande

Dedico este trabalho à minha família, que sempre esteve ao meu lado com amor, afeto e apoio.

Ao meu companheiro de vida, pela parceria incondicional, pela escuta e amparo em cada etapa dessa caminhada.

E aos estudantes Público da Educação Especial, a quem esse trabalho também pertence. Que suas vozes sigam ecoando, ensinando e transformando!

## **Agradecimentos**

Respiro...

Olho para a folha branca à minha frente e penso: como posso começar? Sempre imaginei que a parte mais desafiadora do processo de escrita acadêmica fosse a argumentação teórica, a construção de ideias, as inúmeras leituras e releituras necessárias para transformar dados em palavras. E, não me entendam mal, isso é, de fato, muito desafiador.

Mas aqui estou eu, diante de uma página em branco, tentando descobrir por onde se começa a agradecer todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para essa trajetória. Como é difícil traduzir em palavras sentimentos tão complexos, que às vezes sequer passam pela consciência.

Começo pela base. Sempre me agradou pensar sobre a simbologia da vida como uma árvore, porque acredito que ela dialoga profundamente com nossos processos de desenvolvimento. A base, nesse primeiro momento, são as raízes, aquelas que nutrem a árvore não apenas em seus primeiros anos, mas durante toda sua existência. Não há árvore sem raízes. Sem elas, não há nutrição, não há sustentação diante das adversidades, ventos ou tempestades que atravessam nossos caminhos.

As minhas, são minha família, meus pais. À minha mãe, fonte primeira de nutrição, amor e dedicação, que com sua generosidade me ensinou a ser mulher. Ela sempre foi, e sempre será, o melhor colo deste — nosso — mundo. Apostou nessa empreitada e, mesmo quando eu duvidava, jamais deixou de acreditar no processo. Ao meu pai, homem aventureiro, que desde cedo me ensinou que, na vida, não há certezas, apenas apostas e que são justamente essas apostas que nos levam a trilhar os caminhos que fazem sentido para nós. Também agradeço àqueles pais que chegaram num segundo momento, mas não com menos amor, pois também acolhem, amam e cuidam. Aos meus quatro irmãos, obrigada pelo carinho e incentivo diário. Vocês representam o mundo para mim.

Ali também está a pessoa que escolhi para compartilhar a vida, a minha e nossa família. Obrigada por me segurar, me auxiliar, investir, acreditar, acolher

e amar. Pela sensibilidade com que caminha ao meu lado, por acreditar em mim e me fazer acreditar também. Eu te amo.

Se as raízes me formaram, o tronco é o que me sustenta. Esse tronco é feito das experiências pessoais e profissionais que me moldaram ao longo dos anos. São os colegas de trabalho, de faculdade, os encontros e afetos que fizeram essa trajetória pulsar.

À minha orientadora, professora Madalena Klein, minha profunda gratidão. Obrigada pelas inúmeras trocas, por ouvir com atenção minhas angústias (e não foram poucas), por acolher minhas dúvidas, respeitar meu tempo e caminhar comigo com tanta generosidade ao longo desses dois anos. Obrigada pela presença cuidadosa.

Aos colegas do grupo de orientação, obrigada pelas trocas sinceras, pelas escutas, pelas aberturas. Por permitirem que a gente se conhecesse para além dos textos, em afetos, olhares e partilhas. As contribuições de vocês foram fundamentais.

Às professoras Carolina Terra de Oliveira e Kamila Lockmann, minha gratidão pelas palavras gentis, pelos saberes compartilhados desde o projeto até os momentos finais desta dissertação. Suas contribuições reverberam em mim. É uma honra te-las em minha banca!

Ao professor Rodrigo da Silva Vital, obrigada pelos ensinamentos em sala de aula, pela confiança ao compartilhar sua turma comigo, por possibilitar uma experiência maravilhosa de autonomia e desenvolvimento no estágio em docência. A ética e o cuidado com que você fala sobre a educação inclusiva me tocam profundamente.

Com uma base tão forte, um tronco tão firme e galhos que se expandem, me sinto pronta para os próximos ventos e florescimentos. Obrigada a todos vocês que, de maneira sensível e potente, embarcaram comigo nesta jornada.

E, com todo o carinho e respeito, agradeço especialmente aos estudantes público da educação especial que construíram esta pesquisa comigo. Obrigada pela confiança, pelas palavras, pelos silêncios, pelas pausas e por tudo o que

compartilharam. Cada uma dessas escutas me transformou. Que essa dissertação seja, acima de tudo, um gesto de devolução e compromisso com a luta por uma universidade e sociedade mais justa, humana e inclusiva.



## Resumo

COLETTTO, Thais Fabiana. **Nem dentro, nem fora: narrativas sobre experiências de in/exclusão dos estudantes público da educação especial no ensino superior**. 2025. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

Este estudo buscou compreender como os estudantes Público da Educação Especial (PEE) percebem as práticas de in/exclusão promovidas pela Coordenação de acessibilidade (COACE), na universidade Federal de Pelotas (UFPel). Utilizando uma abordagem qualitativa e exploratória, a pesquisa apresentou e analisou as ações da referida coordenação com informações obtidas a partir de buscas no site institucional e conversa com a chefia do setor. Além disso, foram realizadas entrevistas com os estudantes, a fim de compreender como eles vivenciam os processos de in/exclusão na universidade. Com base nos dados produzidos nestas entrevistas, foram elencadas três categorias de análise. Na primeira categoria, *pensando os vínculos extra institucionais para a permanência*, discorremos sobre a importância das relações interpessoais fora dos muros institucionais na promoção de autonomia e bem-estar aos estudantes. A segunda categoria, *vivências cotidianas na universidade*, aborda como os processos cotidianos em e fora de sala de aula promovem a inclusão ou mesmo consolidam a exclusão e para finalizar, na terceira categoria *reflexões sobre algumas barreiras adicionais e como superá-las*, problematizamos pontos de melhorias apontados pelos próprios estudantes acerca da inclusão, assim como suas dificuldades quanto a questões financeiras e a relação destas em sua permanência no ensino superior. A partir desta pesquisa, esperamos promover e encorajar reflexões para um ambiente universitário mais inclusivo e equitativo. Acreditamos na potência da escuta e a estimulamos fortemente, compreendemos que ela se constitui como ferramenta essencial no entendimento e acolhimento das necessidades e percepções dos estudantes PEE. Sem diálogo e escuta, não é possível pensar em inclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão, Ensino Superior, Educação Especial, Acessibilidade, Estudantes Público da Educação Especial.

## Abstract

COLETTTO, Thais Fabiana. **Neither Inside nor Outside: Narratives on Experiences of Inclusion/Exclusion of Students in Special Education in Higher Education**. 2025. 128f. Dissertation (Master's in Education) – Graduate Program in Education, School of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2024.

This study aimed to understand how students with disabilities perceive the inclusion practices promoted by the Coordenação de acessibilidade (COACE) at the Federal University of Pelotas (UFPel). Using a qualitative and exploratory approach, the research presented and analyzed the actions of the aforementioned coordination through information obtained from the institutional website and a conversation with the sector's leadership. In addition, interviews were conducted with the students in order to understand how they experienced the processes of in/exclusion within the university. Based on the data produced in these interviews, three categories of analysis were outlined. The first category, regarding *extra institutional bonds and permanence*, discusses the importance of interpersonal relationships outside institutional walls in promoting autonomy and well-being for students. The second category, *daily experiences at the university*, addresses how everyday processes inside and outside the classroom foster inclusion or reinforce exclusion. Finally, the third category, *reflections on additional barriers and how to overcome them*, problematizes improvement points identified by the students themselves regarding inclusion, as well as their difficulties related to financial issues and how these affect their permanence in higher education. Through this research, we hope to promote and encourage reflections toward a more inclusive and equitable university environment. We believe in the power of listening and strongly encourage it, understanding it as an essential tool for recognizing and responding to the needs and perceptions of PEE students. Without dialogue and listening, inclusion cannot be truly considered.

**KeyWords:** Inclusion; Higher Education; Special Education; Accessibility; Students with disabilities

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 Estudantes que preencheram o formulário para participar da pesquisa .....	36
Tabela 2 Primeira seleção de participantes .....	38
Tabela 3 Estudantes selecionados que participaram da pesquisa .....	40

## **Lista de Abreviaturas e siglas**

PEE	Público da Educação Especial
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
NAAC	Núcleo de Apoio Acadêmico
IES	Instituição de Ensino Superior
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
COACE	Coordenação de Acessibilidade
POAFE	Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Equidade
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Déficit de Atenção e Hiperatividade
DI	Deficiência Intelectual
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
FaE	Faculdade de Educação
FAMED	Faculdade de Medicina
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
SECADI Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
CODIN	Coordenação de Diversidade e Inclusão
SI	Sessão de Intérpretes de Libras

SAEE	Sessão de Atendimento Educacional Especializado
DOP	Documento Orientador Pedagógico
CONAI	Comissão de Apoio ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
CONSUN	Conselho Universitário
TILS	Tradutor Intérprete de Libras
ProPlan	Pró-reitoria de Planejamento
RU	Restaurante Universitário
SIIEPE	Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão
PRAE	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
SETO	Serviço Escola de Terapia Ocupacion

## **Sumário**

<b>COMO SE COMEÇA UMA DISSERTAÇÃO?</b> .....	<b>12</b>
<b>PENSANDO O CAMINHO...</b> .....	<b>22</b>
1.1 <b>POR QUE OS COTIDIANOS?</b> .....	<b>23</b>
1.2 <b>COMO SE OUVEM NARRATIVAS? MÉTODO, ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.</b> .....	<b>27</b>
1.3 <b>ENTRE CAMINHOS E CUIDADOS: O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SEUS COMPROMISSOS ÉTICOS</b> .....	<b>30</b>
1.4 <b>O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO</b> .....	<b>34</b>
<b>2.    DE QUAL EDUCAÇÃO FALAMOS?</b> .....	<b>45</b>
2.1 <b>EDUCAÇÃO E INCLUSÃO</b> .....	<b>51</b>
<b>3.    OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CONTEXTO POLÍTICO SOCIAL</b> .....	<b>57</b>
3.1 <b>PROGRAMA INCLUIR</b> .....	<b>63</b>
3.2 <b>O QUE É COACE?</b> .....	<b>70</b>
<b>4.    A PARTIR DAS VOZES: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	<b>77</b>
4.1 <b>PENSANDO OS VÍNCULOS EXTRA INSTITUCIONAIS PARA A PERMANÊNCIA</b> .....	<b>78</b>
4.2 <b>VIVÊNCIAS COTIDIANAS NA UNIVERSIDADE</b> .....	<b>84</b>
4.2.1 <b>PRÁTICAS COTIDIANAS QUE FAVORECEM A INCLUSÃO:</b> .	<b>85</b>
4.2.2 <b>PRÁTICAS COTIDIANAS QUE FAVORECEM A EXCLUSÃO:</b>	<b>89</b>
4.3 <b>REFLEXÕES SOBRE ALGUMAS BARREIRAS ADICIONAIS E COMO SUPERÁ-LAS</b> .....	<b>100</b>
<b>POR ONDE OS CAMINHOS DA ESCUTA NOS LEVARAM... POR ENQUANTO</b> .....	<b>108</b>
<b>Referências</b> .....	<b>111</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>119</b>
<b>APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO ENVIADO AOS ESTUDANTES PARA DEMONSTRAR INTERESSE EM PARTICIPAR DA PESQUISA</b> .....	<b>120</b>
<b>APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	<b>122</b>
<b>APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAUTA</b> .....	<b>124</b>

## COMO SE COMEÇA UMA DISSERTAÇÃO?

São a partir de nossas histórias e experiências que tecemos e consolidamos as questões que mais nos são valiosas, nos movem e nos intrigam. As dúvidas e a necessidade de explorar nos moldam e dão contornos a nossas vidas acadêmicas, profissionais e pessoais. Por vezes, não precisamos de uma longa caminhada por determinada rota para que sejamos afetados por alguma situação a ponto de mudar completamente o rumo pelos quais, conscientemente, trilhamos um caminho. Freud (1917). já dizia “o Eu não é senhor em sua própria casa” (p. 251), ou seja, há muito de inconsciente dentro de nós que não compreendemos o porquê determinados acontecimentos nos tocam e sensibilizam da forma que os fazem. Para mim, estudar os processos de in/exclusão<sup>1</sup> dos estudantes no ensino superior é um destes caminhos surpresa que adotamos em nossas vidas sem compreender ao certo os motivos que mobilizam tanto. Mas começo do início: por que a educação?

Minha trajetória com a educação é longa, não fui uma aluna exemplar, não tirei muitos “10” ao longo da minha vida escolar, talvez para muitos professores poderia ser considerada um insucesso marcado. Aos 18 anos, para minha surpresa, recebo a oportunidade de dar aulas de inglês em uma escola de idiomas. Nunca tinha sido uma “boa” aluna e para ironia do destino, meu primeiro emprego foi justamente de professora. Obviamente a tarefa não foi fácil, teve muito estudo para aprender didática, preparação de materiais e também a gramática aprofundada da língua que ensinaria.

Iniciei a graduação em psicologia e, embora continuasse ministrando aulas ao longo de toda a graduação, jamais imaginei trabalhar com psicologia na educação. Mas, lembra que o Eu não é senhor em sua própria casa? Pois bem, meu primeiro emprego enquanto psicóloga foi em uma escola municipal de ensino fundamental. Foi neste momento que eu tive, não mais como aluna, o primeiro contato direto com a rotina escolar, as dúvidas, os receios e,

---

<sup>1</sup> O conceito de in/exclusão é proposto por Veiga-Neto, para romper com a ideia de que inclusão e exclusão sejam condições opostas, binárias. Para o autor, há uma sobreposição dessas experiências: ao mesmo tempo em que os sujeitos são incluídos formalmente, vivenciam processos de exclusão. Assim, estar "dentro" da escola ou da universidade não significa estar efetivamente incluído.

principalmente, a percepção dos professores, sobre a falta de ferramentas para trabalhar com estudantes Público da Educação Especial (PEE)<sup>2</sup>.

Lembro-me de inúmeras conversas com professores sobre o manejo com os estudantes PEE, pois eles afirmavam sentirem-se inaptos para adaptar algum material, ensinar ou compreender a necessidade específica do sujeito uma vez que já tinham “tentado de tudo e nada funcionou” (SIC). Estudantes com laudos eram o grande desafio daquela escola em especial, principalmente porque se tratava de uma zona periférica da cidade, onde eu percebia que as informações não chegavam aos responsáveis dessas crianças da forma como nós da comunidade escolar desejávamos.

Alguns cuidadores, muitas vezes, não compreendiam que a utilização de determinado medicamento nos horários corretos e pré-estabelecidos era importante para a vida escolar da criança. Também ocorria de se oporem a ida ao postinho de saúde para obter uma análise e avaliação da criança quando era solicitado. Nenhuma dessas ações citadas acima era para negar algum direito à criança, mas penso que o grande desafio estava na maneira como estávamos, enquanto escola, nos comunicando com a comunidade. Havia ruídos nessa comunicação, o que me mostrava que deveríamos trabalhar de maneira mais aprofundada nessa transmissão.

Nesta primeira experiência, pude perceber que os professores se sentiam frustrados, pois acabavam exercendo um cuidado assistencial na medida em que sentiam que seus conhecimentos e técnicas não eram o suficiente para ofertar apoio adequado nas atividades diárias dos estudantes dentro e fora de sala de aula. No lugar de a escola representar um espaço de convívio social e desenvolvimento, ela estava marcada por inúmeras frustrações. Dos professores, pela impossibilidade de ensinar a partir de suas didáticas e

---

<sup>2</sup> Conforme nomeado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a sigla PAEE refere-se aos sujeitos público-alvo da educação especial, que incluem pessoas com deficiência (mental, visual, física e múltipla), transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Entretanto, nesta dissertação, optamos por adotar a expressão Público da Educação Especial (PEE), como uma postura ética e política, compreendendo que a noção de “alvo” pode reforçar processos de rotulação e exclusão, marcando esses sujeitos prioritariamente por suas diferenças associadas a uma visão clínico-médica. Contudo, mantemos a sigla PAEE nas palavras-chaves do resumo desta dissertação para favorecer as buscas pelo trabalho, uma vez que é mais usual e para assim, dar mais visibilidade a esta pesquisa.



estratégias pedagógicas todos os estudantes e dos estudantes que não compreendiam o que estava sendo transmitido a partir da lógica de ensino ofertada.

Mesmo com políticas consolidadas, que se refletem em disciplinas sobre inclusão na graduação, os professores sentiam que possuíam pouco ou nenhum preparo na hora de pensar acessibilidade em sala de aula. Muitos apontavam para a falta de incentivo de qualificações pedagógicas para melhorar suas práticas em sala de aula, resultando na sensação de incapacidade quando deparados com estudantes PEE, pois sentiam que seus saberes pedagógicos eram insuficientes, inclusive no manejo disciplinar.

No trabalho com a educação inclusiva, pude perceber uma frequente valorização dos saberes da área médica e psicológica que, por muitas vezes, eram superiorizados, fazendo com que os saberes e ações pedagógicas fossem fragilizadas e limitadas. Percebi o apagamento das contribuições da área pedagógica frente à construção de processos inclusivos.

Dunker (2020), discorre sobre essa tendência de a educação ser discutida por filósofos, psicólogos ou religiosos (não que não seja possível). Porém, se torna necessário retornar às bases epistêmicas e resgatar o essencial da função do professor: a palavra. Há uma lógica colonial que impera quando determina que o professor fale para preencher currículos, para disciplinar, para ensinar, mas não lhe permite tempo de escutar. “Nunca houve um processo colonizador que deixou de começar pelo ato de propor ao outro: *fale a minha língua, porque assim a gente se entende*” (grifo meu, Dunker, 2020, p.14).

Quando olhamos para os outros a partir de determinados rótulos, passamos a nos relacionar com os rótulos (laudos), e não com o sujeito em si que está ali. Esperamos que o indivíduo aja dentro de um padrão pré-estabelecido e este, também passa a se portar dentro desse mecanismo, uma vez que, ele deixa de ser sujeito para ser cego, neurodivergente, surdo, entre outros. Não deixamos espaço para a singularidade para além do diagnóstico, os marcamos por suas faltas (da Silva, 2006).

Nesse sentindo, ficava evidente o quanto que a presença ou ausência de um laudo para os professores resultava em uma anulação ou minimização de suas experiências pedagógicas. Ficava a sensação de que o próprio professor se destitui do seu saber pedagógico e que a presença desses estudantes PEE em sala de aula é de responsabilidade do campo dos especialistas como psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, entre outros<sup>3</sup>. Supõem-se a estes profissionais o saber e as ferramentas ideais de manejo, como se este estudante também não necessitasse das estratégias pedagógicas dos educadores, ou ainda, como se essas fossem secundarizadas.

Essa lógica de deslocamento do saber pedagógico, que tende a atribuir exclusivamente aos especialistas (psicólogos, médicos, psicopedagogos, entre outros) a responsabilidade pelo acompanhamento de estudantes PEE, é também analisada por Lockmann (2010). A autora discute como os discursos psis<sup>4</sup> operam na constituição da inclusão escolar como prática de governo, produzindo uma lógica na qual os sujeitos são compreendidos a partir de seus laudos, diagnósticos e supostas anormalidades. Dessa forma, a escola se organiza em torno da normalização desses corpos, que passam a ser tratados como casos clínicos a serem manejados tecnicamente, e não como sujeitos singulares com histórias, afetos e possibilidades.

Hattge e Klaus (2014), apontam como a inclusão vem sendo efetuada de modo a promover somente a socialização dos sujeitos, negligenciando os aspectos pedagógicos de aprendizagem. A preocupação na classificação do diagnóstico é fortemente reproduzida, uma vez que se tem a fantasia que a partir do momento que você sabe de algum laudo, obteria respostas em como lidar com o estudante para que ele se acalme, obedeça às regras em sala de aula e aprenda. O diagnóstico acabaria desvelando as verdades sobre os sujeitos, suas faltas, limitações e assim, justificando suas dificuldades no processo de

---

<sup>3</sup> Segundo Veiga-Neto (2001, p. 108), trata-se de uma das estratégias diante do mal-estar ou incômodo com a presença do outro considerado anormal, qual seja, uma naturalização da relação normais-anormais.

<sup>4</sup> Os discursos Psis se referem aos produzidos pelas áreas da psicologia, psiquiatria e psicopatologia.

aprendizagem. Não se questiona o problema em nível de sistema escolar, pois o problema está no indivíduo e não na instituição.

A partir disso, se instaura um cenário de territórios demarcados, onde um é do especialista e outro do professor. Quando há um, o outro automaticamente está fora. Se o estudante tem algum laudo, é do especialista, logo o professor não tem o que fazer; e se não há laudo, mas o estudante for inquieto, indisciplinado ou diferente de alguma maneira, presume-se que o professor também não tem as ferramentas necessárias porque não sabe o que este estudante tem e precisa encaminhá-lo ao especialista para uma avaliação. Essa dinâmica se torna essencial para compreendermos como que isso reverbera no relacionamento em sala de aula com esses estudantes que são compreendidos através de um diagnóstico e não pelas suas características pessoais, suas potencialidades e dificuldades.

Após a experiência nesta escola, tive a oportunidade de atuar, ainda como psicóloga, em outro município, na Secretaria de Educação. Ali, considerando tudo que eu havia observado e ouvido na escola anterior, conjuntamente com uma colega responsável pelas ações de acessibilidade e inclusão da Secretaria, construímos um projeto com a intenção de promover ações para toda equipe escolar (professores, direção, administração, merenda e limpeza), familiares e comunidade de forma geral. As ações seriam voltadas ao tema de inclusão e seriam realizadas em momentos diferentes de acordo com cada temática e público alvo. O objetivo era preparar as escolas e as famílias, utilizar métodos de palestras, oficinas e rodas de conversas para partilharem experiências prévias com pares e promover um ambiente de acolhimento, de diálogo sobre suas dúvidas e potenciais planos de ações.

Embora este projeto em especial não tenha sido possível executar, foi extremamente valiosa a experiência de estar dentro de uma secretaria e compreender como que o processo da educação é pensado no contexto político do município em questão.

Ao mesmo tempo em que estava na Secretaria de Educação, trabalhava também na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), como psicóloga do

Núcleo de Apoio Acadêmico (NAAC). Com uma equipe multiprofissional, oferecíamos apoio aos estudantes PEE do momento do vestibular até o fim da graduação. No primeiro contato do estudante com o núcleo, era realizado um acolhimento com a psicóloga e a neuropsicopedagoga para conversarmos sobre sua deficiência/transtorno, verificar como foi a sua trajetória e rotina escolar e pensarmos de maneira conjunta em estratégias, se necessário, para melhorar ou tornar possível sua participação em todos os espaços acadêmicos.

Além deste primeiro contato diretamente com os estudantes, conversávamos com os professores das disciplinas dos estudantes PEE que necessitavam de alguma adaptação ou de informações sobre suas necessidades. De maneira geral, os professores eram muito preocupados e solícitos, porém, muitos relatavam não saber ao certo o que fazer ou como fazer. Em um primeiro momento, eu suspeitava que esta era uma questão da educação básica pelos motivos que eram levantados, como falta de incentivo em formações e tempo para se dedicar. Todavia, no ensino superior eram ofertadas capacitações para os professores, palestras, conversas e inúmeras ferramentas, inclusive pelo próprio núcleo.

Penso que todas as experiências que tive ao longo do meu percurso profissional até o ingresso no mestrado me trouxeram para este momento de reflexão a respeito dos processos de in/exclusão que estão acontecendo nos espaços educacionais. O debate sobre a inclusão é algo que vem ganhando cada vez mais espaço na construção de uma educação mais equitativa há alguns anos. Temos pensado sobre, falado sobre, mas a sua prática continua desafiadora em inúmeros contextos.

O meu desejo com essa dissertação, foi escutar o que os estudantes têm a dizer sobre seu processo de in/exclusão, já que até o momento, minhas experiências conversando com professores, administração, gestão e técnicos me mostram que a comunidade escolar e acadêmica está interessada no assunto, mas há muita insegurança no processo. Essa sensação de despreparo na hora de pensar estratégias de inclusão pode acabar afetando os estudantes e sua trajetória escolar/acadêmica. O intuito é pensar nas práticas que têm obtido

êxito e as que precisam ser repensadas, com o recorte específico do momento de vida dos estudantes no Ensino Superior.

Noto que os estudantes vindos à universidade com laudo(s), amparados pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146), chegam em número cada vez mais expressivos. Penso que isso seja efeito de um processo de investimento nesses sujeitos, desde a educação básica até o ensino superior. Mas não somente isso, hoje temos políticas consolidadas que possibilitam o acesso através de ações afirmativas (lei de cotas), e permanência através das políticas de inclusão, como por exemplo, o Programa Incluir<sup>5</sup>. Têm-se apostado na possibilidade de um Ensino Superior e uma educação profissionalizante com mais equidade e igualdade nas oportunidades.

Através das políticas públicas de educação inclusiva e dos movimentos da sociedade que lutam pela inclusão, as universidades têm realizado ações concretas e construído dinâmicas que visam a acessibilidade e inclusão das pessoas PEE. O desenvolvimento dessas políticas públicas estabelece um acordo das instituições de Ensino Superior (IES), para promover possibilidades menos desiguais em uma sociedade moldada ao longo da história baseada na segregação de sujeitos (Siems-Marcondes, 2017; Carvalho Cardoso, 2021).

Nos últimos anos, houve um aumento significativo da presença de estudantes com deficiência em cursos de nível superior (Siems-Marcondes, 2017), resultado da expansão das matrículas desses alunos na educação básica, como também as cotas para ingresso no ensino superior para pessoas com deficiência. A partir da lei nº 13.409 de 2016, fica instituída a política de cotas para pessoas com deficiência no Ensino Superior, garantindo como ação afirmativa o ingresso desses sujeitos às IES (Brasil, 2016). Nas palavras de Buiatti e Nunes (2022), “as cotas têm a finalidade de democratizar o ensino superior e reduzir as desigualdades” (p. 13).

Como defende Santos (2008), democratizar o ensino superior não significa apenas ampliar o número de estudantes que ingressam nas

---

<sup>5</sup> Programa do Ministério da Educação (MEC), do Governo Federal que dispõe sobre Inclusão nas Instituições de Ensino Superior. O programa será abordado de maneira mais profunda no seguimento dessa dissertação.

universidades, mas implica uma transformação profunda nas estruturas, nas práticas e nos saberes que constituem a vida acadêmica. Nesse sentido, a democratização está diretamente articulada com as práticas de inclusão, pois supõe não apenas o acesso, mas também a criação/manutenção de condições para que estudantes historicamente excluídos possam permanecer, participar e produzir conhecimento em igualdade de condições. Assim, a política de cotas representa um passo importante nesse processo, mas, como indicam Buiatti e Nunes (2022), ela precisa ser acompanhada de ações institucionais que assegurem a permanência e a inclusão desses sujeitos no cotidiano universitário.

A partir do explicitado até o momento, aprofundamos<sup>6</sup> este diálogo, destacando que nossa proposta é de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, cujos objetivos são descritivos e analíticos. O tema busca abordar a percepção dos estudantes Público da Educação Especial (PEE) que são acompanhados pela Coordenação de Acessibilidade (COACE)<sup>7</sup>, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a respeito das ações da coordenação e dos processos de in/exclusão vivenciados na Instituição de Ensino Superior.

Ressaltamos aqui, que nos passos iniciais desta pesquisa, no projeto, nos referíamos ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), como o espaço previsto pelo programa Incluir (2005), para pensar a acessibilidade e inclusão dos estudantes PEE dentro do ambiente institucional da UFPel. Porém, em janeiro de 2025, o Núcleo passou a ser uma coordenação de acessibilidade (COACE), que está ligada à Pró-reitora de Ações Afirmativas e Equidade (PROAFE). Por isso, em alguns momentos ao longo das entrevistas, poderá aparecer a sigla NAI nas falas dos estudantes, visto que este é um processo recente ainda. Fato este que nos elucida, a respeito de um setor vivo dentro da universidade que ainda está, de alguma maneira, consolidando sua prática.

---

<sup>6</sup> Passo a utilizar a primeira pessoa do plural como forma de expressar que esta não é uma pesquisa realizada exclusivamente por uma autora, mas construída coletivamente, por muitas mãos: colegas de orientação, minha orientadora, professores da banca de qualificação e, especialmente, os próprios sujeitos entrevistados. Tal escolha não exime a pesquisadora de sua responsabilidade quanto ao posicionamento ético e reflexivo na pesquisa, mas, ao contrário, busca evidenciar o caráter coletivo que orienta a produção deste trabalho.

<sup>7</sup> Discorreremos com mais detalhes sobre a coordenação no item 4.2 O que é COACE? Na página 70

Temos como objetivo geral: *Compreender* como os estudantes PEE percebem as ações promovidas pela coordenação de acessibilidade (COACE) e como vivenciam os processos de in/exclusão na universidade. Como objetivos específicos:

- *Conhecer* as ações que a COACE na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), desenvolve em prol da inclusão;
- Investigar as potencialidades e desafios das práticas de inclusão propiciadas pela COACE, sob a perspectiva dos estudantes;
- *Compreender* como estes estudantes narram suas vivências de in/exclusão no ambiente universitário

Para isso, primeiramente, compreendemos qual a estrutura da COACE dentro da Universidade e quais são os tipos de apoios e atividades desenvolvidas. Após, conversarmos<sup>8</sup> com os estudantes, selecionados previamente de acordo com os objetivos da pesquisa, que são acompanhados pelo serviço para compreender como e se estes sujeitos se sentem, de fato, incluídos no ambiente acadêmico.

Esta pesquisa propõe colocar os estudantes PEE no centro da discussão, não como objetos de investigação, mas como sujeitos ativos na produção do conhecimento. Inspirada na perspectiva de realizar uma pesquisa com, e não sobre os sujeitos, compreendo que pensar as políticas e o cotidiano institucional exige um diálogo constante e ético com aqueles que as vivenciam. Assim como defende Martins (2023),

[...] me propus a inverter essa lógica, para que a narrativa desses processos seja feita pelos próprios indivíduos que os vivenciam, e não construída somente com os relatos de professores, coordenadores e outros profissionais envolvidos (p.35).

Esta escolha/postura metodológica e ética reafirma o compromisso de escutar e legitimar as vozes dos estudantes, produzindo saberes que emergem de suas experiências concretas de in/exclusão.

No **primeiro capítulo** anunciamos nossa proposta metodológica para essa dissertação. Os processos e cuidados éticos em cada etapa da pesquisa,

---

<sup>8</sup> O detalhamento dos procedimentos metodológicos encontra-se no Capítulo 1.

a escolha do tipo de entrevista, o processo de entrevistas com cada estudante, como ocorreu a delimitação de quem participaria, impressões acerca do processo e escolha dos estudos dos cotidianos como pano de fundo para olhar para essa pesquisa.

Após, no **segundo capítulo** abordaremos a educação dentro da perspectiva que desejamos trabalhar, a compreendendo dentro de um espaço físico e institucional, como escola e/ou universidade, os processos colonizadores que atravessam nossa concepção de educação e as barreiras segundo a LBI (nº 13.146/15). Também refletiremos sobre os processos de in/exclusão que alguns teóricos apresentam. Além disso, propomos uma reflexão acerca da potência da escuta enquanto ferramenta de aproximação e acolhimento.

No **terceiro capítulo**, convidamos a uma compreensão a respeito dos principais movimentos e políticas nacionais e internacionais que influenciaram nossas políticas de inclusão. Importante ressaltar, que direcionaremos o debate ao ensino superior, uma vez que este é o recorte desta dissertação. Ademais, falaremos sobre o Projeto Incluir de 2005 a partir de seus editais e decretos, ainda, com auxílio de alguns teóricos, faremos uma breve análise sobre as reverberações das práticas inclusivas nas universidades do país. Para finalizar o terceiro capítulo, apresentaremos a COACE para compreender como o serviço está estruturado e quais suas principais ações.

Após, no **quarto capítulo**, apresentamos e discorreremos sobre as categorias de análises construídas a partir das entrevistas com os estudantes PEE. Com base nos dados, elaboramos três categorias para aprofundar nossas discussões: importância das relações extra institucionais para a permanência no ensino superior; vivências cotidianas na universidade e; barreiras adicionais e como superá-las.

Ao final, no **último capítulo**, faremos o fechamento desta dissertação, em que retomamos os principais achados do estudo, refletindo sobre suas contribuições para pensar os processos de in/exclusão e a acessibilidade no ensino superior. Também destacamos as potencialidades e as limitações da pesquisa, tanto em termos metodológicos quanto nos desafios vivenciados ao longo do processo.



## PENSANDO O CAMINHO...

Para Gerhardt e Silveira (2009), o método de pesquisa se trata da forma como produzimos e analisamos os dados para chegarmos a um determinado fim. Na metodologia, compreendemos os caminhos que serão tomados dentro de uma pesquisa, levando em consideração o rigor necessário para assegurar a validade do percurso escolhido para que o pesquisador chegue ao seu objetivo.

Uma metodologia de pesquisa qualitativa compreende que o ser humano é responsável por criar significados que se integram à realidade social. Os fenômenos produzidos socialmente são entendidos como consequência de um sistema complexo de interações entre as pessoas e a sociedade. A pesquisa sobre as realidades sociais dedica-se à maneira como elas são interpretadas, compreendidas, vivenciadas e produzidas pelos próprios sujeitos envolvidos (Amado, 2014). Para esta pesquisa, propõe-se uma metodologia qualitativa, que se destaca por ser uma abordagem interativa e reflexiva.

Os processos metodológicos dessa pesquisa se deram em algumas etapas. São elas:

- Para conhecer as ações e como a COACE está estruturada na instituição, primeiramente, foram reunidas informações através do site da UFPel, na página da coordenação e após, as informações foram adensadas através de uma entrevista com a chefia do setor;
- Também foi realizado um levantamento de quantos estudantes são acompanhados, a compreensão de quem são estes estudantes, em que cursos estão, quais são as deficiências e/ou transtornos mais recorrentes e quais os principais tipos de acompanhamentos ou auxílios eles recebem;
- A definição de quais estudantes participariam ocorreu de acordo com o preenchimento de um formulário (Apêndice 01), elaborado pela

pesquisadora e disponibilizado pela coordenação, para que os estudantes que tinham interesse em participar da pesquisa preenchessem.

- Leituras e assinaturas dos termos de consentimento;
- Agendamento e realização das entrevistas para a etapa de elaboração de dados;
- Análise de dados elaborados a partir das entrevistas e elaboração das categorias de análise;
- Discussão sobre as categorias analíticas;
- Devolução aos estudantes e COACE após defesa e ajustes finais.

A postura adotada nesta pesquisa compreende que os estudantes estão inseridos em contextos cotidianos que são ricos, imprevisíveis e atravessados por múltiplas dimensões. O cotidiano funciona como pano de fundo para entender onde e como esses sujeitos se situam, bem como as formas possíveis de nos relacionarmos com eles. Essa perspectiva ofereceu importantes indicadores sobre como realizar a pesquisa e analisar os dados, sempre considerando o contexto que permeia e estrutura a vida desses estudantes.

Ademais, compreendermos que as práticas inclusivas não se encerram em normas, mas se desdobram em vivências singulares, atravessadas por subjetividades, relações e contextos sociais em constante transformação. A seguir, compreendemos a importância de pensarmos esta pesquisa pela ótica dos cotidianos.

## **1.1 POR QUE OS COTIDIANOS?**

O cotidiano é compreendido como este *espaçotempo*<sup>9</sup> múltiplo, repleto de possibilidades. Por isso, propomos essas reflexões sobre as camadas com

---

<sup>9</sup> Na perspectiva dos Estudos nos/dos/com os Cotidianos, e inspiradas em Nilda Alves (2002) e Regina Leite Garcia (2008), unimos os termos que, na tradição da ciência moderna são

as quais as práticas de inclusão no ensino superior, dialogam dentro do cotidiano.

Como nosso principal objetivo com essa pesquisa é compreender como os estudantes PEE percebem as ações promovidas pelo núcleo de acessibilidade e inclusão e como vivenciam os processos de in/exclusão na universidade, entendemos que esta é uma pesquisa completamente entrelaçada com o cotidiano, no qual refletimos sobre os preconceitos, formas alternativas de resistência e o espaço da vida comum, ordinária.

Mas, será possível pensar em uma pesquisa fora do cotidiano? Lugar este onde criamos (ou copiamos?), e recriamos tantas formas de existir, resistir e pertencer (ou, ao menos, tentamos). Seria este o lugar onde tudo é possível, onde tudo cabe? Como conduzir uma pesquisa dentro de um campo tão subjetivo em que as regras não estão dispostas de maneira tão clara e, quem sabe, não sejam tão rígidas como em muitos outros métodos?

Garcia (2008), nos ajuda a compreender e, de certa maneira, nos tranquiliza ao relatar suas experiências enquanto pesquisadora e como chegou a produzir ciência nos/dos/com os cotidianos que não é este lugar em que tudo cabe (inclusive, porque tudo é coisa demais), mas é o lugar no qual cabe muita coisa, muitas subjetividades, muita criação, muitas vidas comuns/ordinárias. É este lugar multifacetado que tende a provocar medo pelo desconhecido, por ser o *espaçotempo* da incerteza e da complexidade inerentes ao cotidiano.

O medo pode ser fruto do desconhecido. Não é possível pensarmos em uma pesquisa no cotidiano de forma rígida, com métodos e metodologias fechados, em que já se leva a campo a única maneira que, segundo o pesquisador, caberia ao fazer pesquisa naquele espaço. Com perguntas fechadas, em muitos momentos, o pesquisador sabe o que quer ouvir. É preciso abrir espaço para a humildade de reconhecer que não há como dar conta de sabemos e controlarmos tudo (Garcia 2008).

Não é tarefa fácil abrir espaço para a dúvida em uma sociedade que nos diz que quanto mais certeza temos, mais aptos estamos. Não é tarefa fácil ir a

---

entendidos como dissociados. Contudo, compartilhamos do entendimento de que *espaçotempo* são coconstituídos.

campo para, ao longo do percurso de pesquisa, se deixar capturar pelo que aquele cotidiano, aquela realidade, aquelas maneiras de produzir sentido naquele determinado local estão nos chamando atenção. E, a partir disso, ir delimitando os passos e procedimentos mais adequados (Garcia 2008; Dunker, 2020).

Nesse sentido, Garcia (2008), nos fala da dúvida como sinal de coragem, de se permitir estar em um lugar de incômodo, onde podemos suportar o não tudo saber e somente a partir disso, possibilitar espaços de trocas, de escutas gentis, éticas e acolhedoras. Em concordância, Dunker (2020) compreende que “a inteligência tem limites, mas a ignorância é infinita” (p.50), ou seja, o quanto podemos aprender/compreender a partir do momento em que abrimos espaços potentes de dúvidas em meio as nossas certezas.

Dito isso, esta pesquisa não visou falar com os estudantes a partir de um lugar, supondo de antemão compreender o que acontece em seus cotidianos, ou como funciona seu processo de inclusão baseado em nossas leituras ou mesmo experiências prévias. Dispomo-nos a ir para os momentos de entrevistas e a partir destes, nos deixar capturar pelo dito, ouvir atentamente o que os sujeitos estão nos relatando e não ao que desejamos ouvir e que possa se articular melhor com nossa ideia de resposta para uma análise que julgamos ideal.

Além disso, comumente falamos do cotidiano como se ele fosse o lugar da banalidade, da repetição, da generalização. Tende-se a ultra generalizar as situações, ou seja, se um determinado sujeito com deficiência não sofreu ou percebeu nenhum tipo de preconceito atitudinal ao longo de sua formação acadêmica, tende-se a supor que tal coisa não exista no ambiente universitário. Como se apenas uma experiência pudesse dar conta de falar sobre como todos os sujeitos com alguma deficiência ou transtorno experimentam tal vivência ou local (Heller, 1989).

Será possível que todos os estudantes percebam as ações da coordenação de forma idêntica? Mesmo quando determinadas ações institucionais são aparentemente iguais como, por exemplo, a presença de um Tradutor/Intérprete de Libras em sala de aula para estudantes surdos, será que todos produzem os mesmos sentidos sobre essa experiência? Tendemos a

acreditar que não. Cada sujeito constitui significados a partir de sua própria história, linguagem e atravessamentos subjetivos. A forma como cada estudante se relaciona com o cotidiano universitário é única, marcada por singularidades que influenciam sua percepção das práticas e interações institucionais. Não há repetição no cotidiano, mesmo quando repetimos gestos, rotinas ou procedimentos, fazemos de modos diferentes, pois somos atravessados de formas distintas a cada dia (Alves e Oliveira, 2002).

Dessa maneira, nosso intuito é tratar o tema a partir das suas potencialidades e lacunas apontadas pelos estudantes PEE, como forma de refletir sobre como esses processos estão ocorrendo atualmente no ambiente acadêmico, o quanto conseguimos, enquanto sociedade, mudar alguns padrões estabelecidos social e historicamente em uma sociedade capacitista e repleta de preconceitos contra o desconhecido/diferente.

Os desafios de se fazer uma pesquisa voltada ao cotidiano, está na maneira dinâmica e multidisciplinar de uma visão que ultrapasse os limites disciplinares tradicionais. Não há como produzir conhecimento fora do cotidiano, não é possível assumir uma posição neutra em uma pesquisa, uma vez que nossos próprios desejos refletem a forma como pensamos e elaboramos nossos objetivos e, inclusive, nossa postura em escolher o campo de pesquisa (Garcia, 2008).

Nessa pesquisa, não estamos olhando para quais são as práticas realizadas pela coordenação, professores, trabalhadores da instituição e colegas a fim de possibilitar a inclusão dos estudantes PEE. Mas, sim, estamos olhando para como essas práticas são percebidas e vivenciadas pelos estudantes. Alves e Oliveira (2002), enfatizam que "o quê" se refere ao que pode ser medido, quantificado, regulamentado e controlado, ou seja, aspectos concretos e objetivos da realidade que se encaixam em modelos quantitativos. Por outro lado, o "como" representa as maneiras de se fazer as coisas, que são variáveis e, por isso, escapam às análises quantitativas e ao controle normativo.

Dessa maneira, ao observarmos atentamente as percepções dos estudantes, foi possível compreender como eles se sentem, ou se percebem incluídos no cotidiano acadêmico, para além da simples alocação em uma sala

de aula. A singularidade das experiências cotidianas é o que molda as respostas individuais, o que destaca a impossibilidade de generalizações rígidas.

Por fim, escolhemos esta postura de pesquisa pelo compromisso em promover um ambiente acolhedor e ético, de ir a campo sem perguntas fechadas para serem respondidas de determinadas maneiras, mas nos deixando capturar, ao longo do percurso, pelos detalhes mais especiais dos encontros. Esperamos promover uma reflexão crítica, visando superar cristalizações sociais de preconceitos ou percepções de incapacidade, e refletir sobre como estamos, enquanto sociedade, promovendo a inclusão nos espaços acadêmicos.

No próximo item, apresentaremos o método utilizado e a forma como as entrevistas foram organizadas, com o objetivo de promover a máxima compreensão e garantir o bem-estar dos PEE ao longo de todo o processo.

## **1.2 COMO SE OUVEM NARRATIVAS? MÉTODO, ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.**

Neste item, apresentamos o percurso pensado para a realização das entrevistas, destacando os cuidados adotados com a escuta, a preparação dos encontros e a estrutura do instrumento utilizado. Compreendemos que escutar atentamente narrativas exige sensibilidade e atenção às singularidades de cada sujeito. A entrevista, nesse contexto, foi pensada como espaço de encontro, no qual, mais do que obter/produzir dados, desejamos proporcionar um ambiente para que os estudantes pudessem se expressar com liberdade e segurança.

Antes de realizarmos as entrevistas com os discentes, os participantes foram previamente selecionados a partir do preenchimento voluntário de um formulário (Apêndice 01), elaborado pela pesquisadora e disponibilizado pela COACE aos estudantes acompanhados pelo serviço. Esse instrumento tinha como finalidade permitir que os estudantes manifestassem interesse em participar da pesquisa e fornecessem algumas informações que auxiliassem na seleção, conforme os objetivos e critérios previamente estabelecidos. Posteriormente, os estudantes foram contatados para confirmar a possibilidade

e o interesse em integrar a pesquisa. Os critérios de seleção dos participantes foram definidos com o intuito de contemplar sujeitos com diferentes especificidades, buscando oferecer um panorama mais amplo e representativo sobre como as ações de acessibilidade e inclusão se concretizam, a partir da perspectiva de cada estudante.

No planejamento inicial, havíamos previsto selecionar de um a dois estudantes de cada especificidade acompanhados pela COACE, totalizando um máximo de dez (10) participantes e um mínimo de cinco (05) a serem entrevistados. Assim, no decorrer da pesquisa, estabelecemos que seriam entrevistados, inicialmente, cinco estudantes e, caso fosse possível, convidaríamos mais cinco. Contudo, não realizamos essa segunda seleção em função do tempo disponível para a execução e conclusão da pesquisa. Entre os participantes, convidamos sujeitos de diferentes cursos e especificidades buscando maior representatividade na composição do grupo entrevistado, como sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiências visual e auditiva, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual (DI), síndrome de down e altas habilidades.

Após a seleção e o contato com os estudantes, encaminhamos um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice 02), que foi elaborado respeitando as especificidades relativas à acessibilidade de comunicação. Após a assinatura do TCLE, a próxima etapa foi de agendamento das entrevistas para a realização da produção de dados. Nesta fase, as entrevistas ocorreram de forma livre e fluida para proporcionar uma maior liberdade de expressão dos estudantes PEE, possibilitando que eles trouxessem elementos singulares conforme desejassem. Cabe ressaltar que as entrevistas foram gravadas com a autorização dos estudantes e posteriormente transcritas para garantir a representação fiel de suas falas ao longo das categorias de análise desta pesquisa.

Utilizamos como base a entrevista com pauta (Gil, 2008), a qual possui alguns pontos e tópicos a serem explorados, em que o entrevistador faz poucas perguntas diretas, deixando o entrevistado falar livremente à medida que as pautas são levantadas. Esta maneira de entrevista é recomendável quando em situações em que os entrevistados possam não se sentir confortáveis ao

responder perguntas formuladas de maneira mais rígida. A preferência por um formato de entrevista mais flexível pode ser influenciada pelas características culturais dos participantes, pela própria natureza do tema em questão, ou por outros fatores (Gil, 2008).

Os principais pontos/tópicos que foram explorados são: Experiência Acadêmica Geral; Apoio Oferecido pela COACE; Interação com Professores e Colegas; Acessibilidade Física e Tecnológica; Participação Acadêmica e; Satisfação Geral com as Políticas de Inclusão institucionais. Dentro destes tópicos, elaboramos algumas perguntas que seguiram como guia à entrevistadora, porém, não havia a necessidade de fazê-las, uma vez que o objetivo era deixar que o estudante pudesse falar livremente sobre o tópico, trazendo o que ele considera relevante quanto a sua vivência acadêmica. Porém, quando a entrevistadora sentia que o estudante precisava de uma estrutura mais rígida, com questionamentos menos abertos, optava por fazer as perguntas de maneira mais estruturada. Todos estes elementos foram cuidadosamente pensados a fim de promover o maior bem-estar possível aos estudantes PEE. Se compreendemos que cada sujeito é diferente, se torna inviável pensar em uma única maneira de se estruturar uma entrevista.

O processo de entrevista, para muitos pode ser considerado como uma simples ferramenta de obtenção de dados a ser dominada. Porém Silveira (2002) aborda sobre a importância de compreender o que se passa para além do momento da entrevista. Ressalta a importância de se estar atento para decifrar o momento, ser sensível aos acontecimentos, às representações que os sujeitos fazem/trazem, comportamentos e expectativas geradas na relação entre entrevistador e entrevistado. Tal atenção é de igual maneira requerida em etapas subsequentes, como na leitura e análise dos dados.

Para a fase analítica da pesquisa, realizamos um comparativo entre os dados que emergiram das entrevistas, considerando a frequência com que determinados temas apareciam, suas semelhanças e diferenças, bem como os elementos levantados junto a coordenação, por meio de entrevista com responsável do setor e também informações divulgadas no site da Instituição. A partir desse movimento, foram construídas unidades analíticas com base nas



recorrências presentes nas falas dos participantes, em diálogo com os objetivos da pesquisa.

As categorias elaboradas a partir desse movimento são: Importância dos vínculos extra institucionais para a permanência, na qual discorremos sobre o impacto das relações fora dos muros institucionais para a permanência no ensino superior; Vivências cotidianas na universidade, em que, analisamos as práticas cotidianas dentro e fora de sala de aula que influenciam na participação, pertencimento e autonomia dos estudantes, assim como, as que consolidam a exclusão e por fim; Reflexões sobre algumas barreiras adicionais e como superá-las, nas quais discutimos sobre as barreiras econômicas abordadas pelos estudantes, bem como seus apontamentos quanto a sugestões mencionadas.

A seguir, apresentamos os caminhos e cuidados éticos que adotamos ao longo da realização desta dissertação.

### **1.3 ENTRE CAMINHOS E CUIDADOS: O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SEUS COMPROMISSOS ÉTICOS**

Em todos os processos e etapas desta pesquisa, as questões éticas estiveram fortemente presentes a fim de minimizar ao máximo os riscos da pesquisa aos participantes. Acreditamos que, além de produzir e apresentar os dados relevantes para a pesquisa é essencial situar todas as etapas de maneira respeitosa, levando em consideração as singularidades de cada sujeito participante.

Como esta pesquisa foi realizada com estudantes PEE, deve-se considerar que os sujeitos têm diferentes especificidades, diagnósticos e formas de se expressar. Por isso, pensar em diferentes maneiras para se realizar as etapas, contatos, documentos e entrevistas é também uma maneira de destacar o papel central de cada um na pesquisa.

Corroborando com o mencionado acima, Freitas e Baptista (2017), dizem que é importante que os sujeitos possam narrar suas próprias histórias, que possam assumir um papel protagonista de si. Fato este que possibilita maior

visibilidade, e assim, é capaz de acarretar em novos caminhos, sendo este o principal objetivo de uma pesquisa científica. Além disso, os autores destacam que é importante manter um roteiro metodológico mais fluído e flexível às demandas que irão surgindo ao longo da pesquisa, para garantir um cuidado ético ao longo de todo o processo.

O cuidado não está somente na escolha pela metodologia, mas em todo o processo de entrevista, na formulação das questões (devendo adaptar quando necessário de acordo com cada necessidade), e na escuta.

Uma escuta que alia razão e sensibilidade pode nos proteger da pretensão de tudo compreender, de ver regularidades e tentar harmonizar aquilo que se vê com o já visto, já sentindo, já experimentado (Bonin e Bergamaschi, 2017, p.249).

Existem diferentes formas e posturas que podem ser adotadas na realização de uma entrevista. No entanto, um aspecto de extrema relevância que deve ser constantemente considerado é a busca pela escuta atenta e pela verdade do sujeito. Como destaca Silveira (2002), há muitos movimentos que o entrevistador realiza ao longo da conversa, muitas vezes guiado pelo desejo de obter certas informações. Essa condução, se não for sensível ao momento e à narrativa do outro, pode comprometer a compreensão do que o sujeito está relatando em sua totalidade, dificultando o acesso à experiência vivida, às práticas, aos sentidos e à verdade daquele que se dispõe a compartilhar sua história.

Nesse sentido, compreendemos que a postura do entrevistador impacta diretamente no desenvolvimento da entrevista. É fundamental adotar uma postura ética e receptiva, que evite induzir respostas ou direcionar o discurso a resultados previamente esperados, o que poderia provocar no entrevistado a preocupação com julgamentos e comprometer a espontaneidade de seu relato. A própria relação entre entrevistador e entrevistado carrega efeitos sobre o processo de elaboração dos dados, uma vez que, a partir dessa interação, ambos podem coproduzir sentidos. Como aponta Silveira (2002), a entrevista é também um espaço de partilha, no qual se constroem redes de significados e singularidades, que extrapolam a ideia de busca por uma verdade única e objetiva.

Dessa forma, à luz de Bombassaro (2017), compreendemos que a verdade está intrinsicamente ligada à linguagem, pois ela se manifesta na forma como que relatamos e compreendemos nossas experiências no mundo. Assim, “perguntar pela verdade sempre dá por suposta a experiência de algo que mostra na linguagem” (p.32).

Portanto, considerar que mesmo quando suponhamos saber algo a priori, é necessário abrir o espaço para a escuta real e sensível do que está sendo relatado e a partir disso, correlacionar de forma honesta aos dados obtidos. Dunker (2020), nos traz de maneira muito clara a relevância da escuta, ele nos fala da necessidade de ela vir do campo ético, e não como uma mera ferramenta ou técnica de obtenção/levantamento de dados.

Ainda no que se refere à etapa das entrevistas, evidenciamos que os locais para a realização foram cuidadosamente escolhidos com o intuito de proporcionar conforto e segurança aos participantes, favorecendo um ambiente acolhedor para que pudessem abordar livremente qualquer questão. Os espaços variaram conforme as necessidades de cada estudante, incluindo salas com menor incidência de ruídos ou seus próprios locais de aula, de modo a evitar desconfortos ou situações que pudessem gerar estresse ou sobrecarga. A escolha criteriosa dos ambientes integra o compromisso ético desta pesquisa, reafirmando o respeito à autonomia, ao bem-estar e à singularidade dos sujeitos envolvidos.

É importante destacar que, por se tratar de uma pesquisa realizada com estudantes acompanhados pela coordenação de inclusão da própria instituição, o TCLE incluiu uma cláusula que permitia aos participantes escolher entre o uso de seus nomes próprios ou a adoção de um nome fictício. Tal escolha foi respeitada como forma de assegurar a autonomia e o protagonismo dos sujeitos. Assim, a identidade dos estudantes nesta dissertação foi apresentada conforme suas preferências. A maioria optou por manter seu nome, no entanto, apenas um estudante preferiu não ser identificado, assim, este teve suas falas registradas com o nome de sua própria escolha de maneira a não permitir sua identificação. Ademais, a coordenação, recebeu um documento solicitando a permissão para identificarmos a COACE nessa pesquisa ao descrever as ações e estrutura do setor (apêndice 4).

Outro cuidado ético adotado na pesquisa, diz respeito ao cumprimento das exigências estabelecidas pela resolução nº 510/16, que orienta sobre os procedimentos éticos em uma pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. A resolução traz procedimentos como a submissão ao comitê de ética em pesquisas (CEP) envolvendo seres humanos, a confecção de termos de consentimento, entre outros. Dessa forma, todos estes processos e etapas foram seguidos com o devido rigor teórico e ético. Além disso, embora estivesse previsto em nosso planejamento adequar os documentos conforme as necessidades específicas dos estudantes PEE, tal ajuste não foi necessário, uma vez que todos os envolvidos conseguiram acessar os materiais conforme o formato inicialmente elaborado.

Após a qualificação do projeto, encaminhamos nossa proposta de pesquisa ao CEP em 10 de outubro de 2024 (Processo nº 83889724.9.0000.5316). No dia 21 do mesmo mês, recebemos um parecer parcialmente aprovado, com a indicação de alguns ajustes. Realizadas as modificações solicitadas e efetuado novo envio, obtivemos, em 4 de novembro de 2024, o parecer favorável do CEP, autorizando a sequência da pesquisa.

Os TCLE (Apêndice 02), foram elaborados com atenção à clareza, linguagem acessível e garantia de consentimento livre e voluntário. Os participantes foram informados de que poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou consequência negativa. Além disso, para os casos de estudantes surdos ou com deficiência auditiva, estava previsto o envio de um QR Code contendo o termo acessibilizado em vídeo, com tradução para Libras, possibilitando que o documento fosse analisado previamente com tranquilidade. Embora o material tenha sido produzido, não foi necessário utilizá-lo, assim como não houve demanda para a presença de intérprete de Libras no momento das entrevistas.

O cuidado com o outro é indispensável quando pesquisamos sobre temas que podem ser sensíveis, dolorosos e até despertar algumas memórias ou gatilhos desagradáveis. Como parte deste cuidado fizemos o movimento de analisar como seriam levantadas as questões ao longo das conversas, quais os tipos de questionamentos que seriam possíveis a cada um e ainda, ficamos atentos aos movimentos referentes ao impacto que cada questão levantada

poderia trazer, seja pelo participante ou pesquisadora. Vale ressaltar que mesmo o silêncio já é uma resposta e é preciso respeitá-lo.

A ética envolve o compromisso de não provocar dano, mas também contribuir com a vida desse e de outros sujeitos, favorecendo a ocorrência de novos espaços de vida (Freitas e Baptista, 2017, p.237).

Outro aspecto importante diz respeito à devolutiva dos dados produzidos conjuntamente e analisados nesta pesquisa. Considerando que o objetivo foi compreender uma política pública a partir da perspectiva de seus usuários, entendemos como fundamental que os sujeitos entrevistados, bem como o setor responsável por sua efetivação, recebam um retorno sobre os achados do estudo. Essa devolutiva busca promover uma reflexão coletiva, que ultrapasse os limites da pesquisa teórica e possa fomentar transformações institucionais. O momento de socialização dos resultados está previsto para ocorrer em forma de roda de conversa com a COACE e a comunidade acadêmica em geral e os estudantes PEE, promovendo um espaço de diálogo a partir dos dados emergentes desta pesquisa.

A seguir apresentamos com detalhes como ocorreu cada etapa mencionada acima, com algumas impressões da pesquisadora ao longo do processo.

#### **1.4O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO**

Após o cumprimento dos procedimentos técnicos e burocráticos, o passo seguinte consistiu em estabelecer contato com a COACE para o agendamento de uma entrevista com a gestão. O objetivo desse encontro foi obter informações sobre seu funcionamento, os tipos de serviços prestados e os apoios ofertados aos estudantes. A partir desse diálogo, também foram definidos os encaminhamentos para o envio de um formulário aos estudantes acompanhados pelo setor, por meio do qual poderiam manifestar interesse em participar da pesquisa. Após a análise das respostas recebidas, os participantes foram selecionados e, como última etapa da produção de dados, foram realizados o agendamento e a condução das entrevistas.

Dessa forma, no dia 06 de janeiro de 2025, conforme combinado com a coordenação em momentos anteriores, encaminhamos via e-mail um formulário elaborado pela presente pesquisadora (Apêndice 01), convidando os estudantes a participarem da entrevista. Este formulário foi enviado pela COACE aos estudantes que são acompanhados.

Logo após, no dia 08 de janeiro foi realizada uma entrevista com a chefia do serviço para falarmos sobre os aspectos do funcionamento e como ocorrem os apoios, bem como os processos burocráticos da coordenação. A entrevista transcorreu de maneira fluida e a responsável pelo setor se mostrou muito solícita e interessada na pesquisa. Iniciamos nosso diálogo a partir de sua elucidação a respeito do setor de maneira geral, sua estrutura inicialmente enquanto Núcleo e a perspectiva de se tornar uma coordenação vinculada a recém criada (início do ano de 2025) Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (PROAFE) e que isso significaria a possibilidade de mais recursos, inclusive de ampliação no número de técnicos no setor. Além disso, dialogamos sobre os principais desafios identificados no cotidiano, estrutura física e de ações de apoio, projetos futuros, entre outros. A entrevista teve aproximadamente uma hora de duração e ao final, combinamos que seriam solicitadas via e-mail algumas informações adicionais como: o número exato de estudantes atualmente acompanhados pela Coordenação; os cursos em que esses estudantes estão matriculados e; as especificidades atendidas.

O formulário destinado aos estudantes (Apêndice 01) permaneceu aberto por um mês e 22 dias, sendo encerrado para novas respostas no dia 28 de fevereiro. Concomitantemente, no mês de fevereiro, foram realizadas a análise das respostas e a seleção prévia dos estudantes que seriam convidados a participar das entrevistas. Ao todo, foram obtidas 32 respostas. Dentre os respondentes, 13 se autodeclararam pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo um com diagnóstico associado de altas habilidades, três com TEA e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e um com TEA e Deficiência Intelectual (DI). Além disso, dois estudantes indicaram possuir apenas DI; cinco apresentavam deficiência visual (três com baixa visão, um com visão monocular e um com deficiência visual não especificada); um estudante

indicou deficiência auditiva; seis relataram ter deficiência ou síndrome não especificada; e cinco não especificaram sua condição.

Segue a tabela abaixo para ilustrar:

*Tabela 1 Estudantes que preencheram o formulário para participar da pesquisa*

<b>Curso</b>	<b>Ano de Ingresso no curso</b>	<b>Tempo de acompanhamento pela COACE</b>	<b>Motivo do Acompanhamento</b>
<b>Arquitetura e Urbanismo</b>	2023	Um ano	Tenho uma síndrome rara que afeta diversos fatores
<b>Letras Tradução Inglês</b>	2023	Um semestre	Autismo
<b>Terapia ocupacional</b>	2021	Desde o Início do curso	Eu tenho baixa visão
<b>Bacharelado em Geografia</b>	2013	Em torno de 5 anos ou mais	Às vezes eu possuo paralisia motora, na deglutição e respiração
<b>Turismo</b>	2024	Não frequento	Não estou
<b>Geografia</b>	2023	11/2024	Autismo
<b>Direito</b>	2022	Desde agosto	Recomendaram após um episódio envolvendo o professor de financeiro.
<b>Medicina</b>	2022	5 anos, era aula de outro curso antes.	Autista
<b>Terapia ocupacional</b>	2023	3 semestres	sou PCD baixa visão
<b>Pós graduação em manejo e conservação do solo e da água</b>	2024	1 mês	Apoio pedagógico
<b>Agronomia</b>	2023	3 meses	Visão Monocular
<b>ABI Educação física</b>	2023	2 anos	Deficiência visual
<b>Medicina</b>	2024.2	2 meses	Autismo grau 1 de suporte
<b>Direito</b>	2019	0	0
<b>Letras português espanhol</b>	2023	Um tempo	Baixa Visão
<b>Terapia ocupacional</b>	2024	18 meses	Deficiência auditiva

<b>História bacharelado</b>	'2023.2	Desde primeiro semestre	Autismo e altas habilidades
<b>Química Industrial</b>	'2020/2	'2020/2	Autista
<b>Direito</b>	2021	4 anos	Sequela de artrite reumatóide no coxo femural
<b>Engenharia de materiais</b>	2019	2020	Para me ajudar estudar
<b>Licenciatura em Artes Visuais</b>	2022	2 anos	TEA + TDAH + TAB
<b>Arquitetura e Urbanismo</b>	2022	2 anos	Ingressei pela Cota PCD. E ultimamente venho sofrendo preconceito dentro do curso
<b>Jornalismo</b>	2024	Desde abril de 24	Autismo e deficiência intelectual
<b>Licenciatura em História</b>	2023	2 meses	Possuo autismo nível 1 de suporte
<b>Arquitetura e Urbanismo</b>	2024	O primeiro semestre inteiro, estou no segundo	TEA nível de suporte 1 e TDAH
<b>Ciência da Computação</b>	2021	Solicitado	Diagnóstico de TEA e TDAH
<b>Jornalismo</b>	2021	3 anos	Autismo
<b>Terapia ocupacional</b>	2019	6 meses	Transtorno do espectro autista
<b>Pedagogia</b>	2022	Desde o ingresso	Cota de portador de deficiência
<b>Ciência Sociais licenciatura</b>	2024	Primeiro mês	Déficit cognitivo
<b>Musica Piano</b>	2022	2 anos e meio	Deficiência Intelectual
<b>Mestrado em Direito</b>	2024	9 meses (Mestrado); 6 anos (Graduação)	Sou acompanhada pelo NAI devido à deficiência física e medidas de acessibilidade necessárias
		<b>Total: 32</b>	

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A escolha pelos estudantes que participariam, deu-se a partir de alguns critérios, sendo eles: variedade de cursos, pois desejávamos estudantes em diferentes cursos para que pudéssemos analisar de forma mais ampla os diferentes espaços e apoios necessários; diferentes especificidades para compreender os diferentes tipos de acessibilidade e percepção de cada indivíduo e; tempo na universidade/de apoio da COACE (conforme a tabela 3,



contendo a seleção final de estudantes). Dessa forma, decidimos por entrevistar cinco (05) pessoas no primeiro momento, compreendendo que à medida que as entrevistas fossem realizadas, caso julgássemos necessário, poderíamos ampliar este número. O que acabou não acontecendo, pois houve uma grande demanda de tempo com estes cinco (05) participantes.

Dessa forma, os primeiros sujeitos a ser convidados foram: um estudante do curso de bacharel em história que se autodeclarou TEA e Altas Habilidades<sup>10</sup>; um do curso de Terapia Ocupacional, com deficiência auditiva; um TEA e estudante da medicina; um das Ciências Sociais com DI e; um da Terapia Ocupacional com deficiência visual. Após esta seleção, foi realizado contato por meio do contato telefônico que os estudantes disponibilizaram para começarmos a agendar as entrevistas.

*Tabela 2 Primeira seleção de participantes*

<b>Curso</b>	<b>Especificidade</b>
Bacharel em História	TEA e Altas Habilidades
Terapia Ocupacional	Deficiência Auditiva
Medicina	TEA
Ciências Sociais	DI
Terapia Ocupacional	Deficiência Visual

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Ao idealizar esse processo, supusemos que seria algo mais dinâmico e rápido, entretanto, na prática, essa etapa revelou-se uma das mais complexas. Assim que iniciamos o envio de mensagens via WhatsApp, convidando os estudantes para participar da entrevista, um deles, com deficiência visual, não retornou o contato. Diante disso, optamos por encaminhar a mensagem em diferentes formatos (texto e áudio), a fim de garantir a acessibilidade e ampliar as possibilidades de resposta. Contudo, mesmo com essas ações, não obtivemos retorno. O intervalo entre aguardar uma resposta e realizar novas tentativas de contato estendeu-se por cerca de duas semanas.

---

<sup>10</sup> Não é nossa intenção aqui estabelecer nomenclaturas médicas, mas julgamos pertinente apresentá-las uma vez que podem encaminhar estratégias diferenciadas no acompanhamento acadêmico dos estudantes.

Após este período, resolvemos que tentaríamos contato com outra pessoa com deficiência visual, então enviamos mensagem a outra pessoa da lista e ela nos retornou dizendo que não tinha interesse em participar da pesquisa. Em seguida, entramos em contato com uma terceira pessoa com baixa visão, que concordou em participar. Situação semelhante ocorreu na tentativa de contato com uma estudante com DI, pois ela disponibilizou um número de telefone residencial e, apesar de inúmeras tentativas em horários e dias alternados, não obtivemos retorno. Diante disso, optamos por convidar outra pessoa com DI e que não cursava Terapia Ocupacional, visto que este curso já tinha representatividade. De modo que, esta segunda pessoa aceitou participar da pesquisa.

Esses primeiros obstáculos nos mostram que mesmo quando temos um planejamento estruturado, ao realizarmos uma pesquisa com seres humanos, estamos sempre compartilhando de um tempo que não é nosso, que devemos respeitar o espaço individual de cada sujeito. Outro ponto importante a ser destacado aqui, foi o cuidado ao agendarmos as entrevistas, para todos os estudantes foi questionado o melhor turno, horário, dia, local e se havia alguma necessidade específica quanto a sala (sem ruídos, fácil acesso, entre outros). A maioria optou por realizar a entrevista no campus em que possuíam disciplinas, de modo que muitos estudantes optaram por realizar a entrevista antes ou depois de suas aulas.

A partir destas informações, começamos a buscar por salas e espaços de acordo com a necessidade de cada estudante. Não foi preciso o uso de profissional tradutor e intérprete de Libras, em razão da estudante surda entrevistada ser oralizada e não solicitar o apoio. Os únicos recursos solicitados foram as salas sem ruídos pelos estudantes TEA. Todavia, este processo de reserva dos espaços também não foi tarefa fácil, pois os campi são espalhados pela cidade e ao tentar realizar os agendamentos de forma telefônica ou online, esbarramos em alguns contratempos como e-mails e telefones não respondidos. A alternativa mais eficaz de reservar estes espaços ainda é o deslocamento até o campus necessário.

Quatro dos cinco estudantes escolheram participar da pesquisa com seus nomes próprios, apenas um estudante escolheu utilizar o codinome Anônima. Abaixo está uma relação dos estudantes que foram entrevistados:

*Tabela 3 Estudantes selecionados que participaram da pesquisa*

<b>Estudante:</b>	<b>Curso:</b>	<b>Especificidade:</b>
Anônima <sup>11</sup>	Medicina	TEA
Bianca	Música Piano	DI e Síndrome de Down
Vanice	Terapia Ocupacional	Deficiência Auditiva
Viviane	Agronomia	Visão Monocular
Yuki	Bacharel em História	TEA e Altas Habilidades

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

As entrevistas e agendamentos transcorreram de forma diferente para cada sujeito, destacando o fator da singularidade de cada um. Vanice foi a primeira a ser entrevistada e a entrevista ocorreu no campus da Faculdade de Medicina (FAMED), o agendamento para a sala foi relativamente simples, sendo possível por e-mail. A entrevista teve duração aproximada de 1h e foi realizada oralmente sem necessidade de nenhum profissional Tradutor/Intérprete.

A segunda entrevista foi a de Yuki, ocorreu no campus da Faculdade de Educação (FaE), e para agendamento, foi necessário ir até a secretaria do local. Fizemos um primeiro combinado quanto a dia, sala e horário, porém, na noite anterior a entrevista, o estudante entrou em contato solicitando reagendamento, pois havia perdido seu celular. Dessa maneira, foi necessário o deslocamento até o compus para cancelar o horário agendado e verificarmos nova data de entrevista para a semana seguinte.

O estudante havia solicitado uma sala com baixo ruído, porém, este também foi um obstáculo que nos deparamos, uma vez que de alguma maneira, todas as salas da FaE têm bastante ruídos, seja da rua ou dos corredores. As paredes das salas para o corredor são de divisória simples (similares a de escritório), sendo possível ouvir todos os ruídos de quem passa pelos

---

<sup>11</sup> Nome escolhido pela própria estudante

corredores. Mas como essa era nossa única opção de local, ao iniciarmos a entrevista o estudante foi informado que se estivesse muito barulhento para ele e isso gerasse qualquer desconforto, poderíamos interromper a qualquer momento a entrevista. No entanto, ela transcorreu tranquilamente e teve duração de aproximadamente 1h sem prejuízos pelos ruídos.

A terceira entrevista foi com a estudante Anônima. Tivemos algumas dificuldades em conseguir organizar agenda, pois o mês de março era final de semestre para os cursos de graduação e a estudante estava com muitas provas e trabalhos para realizar. Anônima também precisaria de uma sala sem ruídos e quando foi realizada a reserva, conseguimos uma sala na biblioteca da FAMED, todavia, no dia da entrevista a biblioteca estava fechada porque os servidores estavam paralisados. Então, rapidamente, ao ir até a secretaria do local, conseguimos uma outra sala no mesmo prédio para realizarmos a entrevista. Mandamos mensagem para a estudante questionando se seria possível mantermos nossa agenda, porém em outro local dentro da FAMED, e ela respondeu afirmativamente.

Algo interessante a destacar refere-se à postura da estudante no início da entrevista. Ela se mostrava um pouco desconfiada, com uma atitude mais resistente e retraída. Entretanto, ao longo da conversa, foi se sentindo mais à vontade, tornando-se progressivamente mais aberta. Ficou evidente que, para essa estudante, não fazia muito sentido seguir estritamente um roteiro de perguntas previamente elaborado, pois ela precisava conduzir a sua própria linha de raciocínio para conseguir dar sentido ao que estava compartilhando. Também foi possível perceber que ela necessitava de um tempo próprio para organizar suas falas. Por essa razão, a primeira entrevista teve duração aproximada de 1h e 20 minutos e, ao final, a estudante expressou o desejo de continuar em outro momento, pois ainda tinha muito a dizer.

Sendo assim, agendamos um segundo encontro, realizado de forma online, que também teve duração aproximada de uma hora. Mesmo após esse momento, a estudante solicitou a realização de uma terceira entrevista. Quando nos organizamos para esse novo encontro, ela pediu que reagendássemos, relatando que não estava se sentindo bem, pois estava sobrecarregada com o final do semestre e exposta a muitos estímulos. Diante disso, comunicamos que

respeitaríamos seu tempo e estaríamos disponíveis para quando ela se sentisse melhor, nos procurar. Contudo, como não houve retorno nas semanas seguintes e, considerando o tempo necessário para a transcrição e análise dos dados, entramos novamente em contato, agradecemos sua participação e disponibilidade, e informamos que o conteúdo obtido até aquele momento já era suficiente para a pesquisa, encerrando, assim, a etapa de entrevistas dentro do prazo estabelecido.

A partir das inúmeras tentativas de agendamento para dar continuidade ao processo de entrevista, refletimos sobre como as próprias práticas de permanência são profundamente desafiadoras, uma vez que a estudante em questão, ainda busca formas de autorregulação diante da sobrecarga mental provocada pelo acúmulo diário de estímulos. Essa experiência revela, simultaneamente, um desafio de ordem institucional (que muitas vezes pouco reconhece e acolhe tais necessidades), e pessoal, do sujeito que tenta responder aos padrões de funcionamento de um meio de produção e aprendizagem acadêmico estruturado a partir de uma lógica “neurotípica”.

Evidentemente, tanto as negativas quanto as tentativas de agendamentos ou reagendamentos foram extremamente frustrantes, pois havia um prazo a cumprir para o desenvolvimento da pesquisa. Porém, não se pode negar ou negligenciar o esforço despendido pelos participantes, inclusive nas tentativas de agendamento. Penso que este dado se torna extremamente relevante para pensarmos nas diferentes formas de funcionamento mental/cognitivo que está para além das barreiras físicas que podemos pensar. Algo extremamente subjetivo, e por isso, de difícil compreensão. Algo que também se apresenta em sala de aula, de acordo com Anônima.

A quarta entrevista foi com Bianca, que ao entrarmos em contato com o número fornecido no formulário do Google, falamos diretamente com sua mãe. O agendamento e as combinações quanto ao local foram exclusivamente com ela, que mencionou que acompanha a filha em todas as tarefas necessárias, transportando ou oferecendo diferentes suportes de acordo com o necessário. Para a entrevista, solicitamos se poderíamos conversar somente com Bianca, uma vez que esta entrevista prevê pensarmos, inclusive, a autonomia dos estudantes quanto ao seu processo de inclusão e promover um ambiente onde

a estudante se sentisse à vontade para expressar sua opinião livremente. A entrevista foi realizada em uma sala na FaE e teve duração aproximada de uma hora. Embora não estivesse no formulário, além de Deficiência Intelectual, Bianca também tem Síndrome de Down. A entrevista ocorreu de forma diferente das demais, assim como com Anônima, foi necessário um replanejamento de como abordar as questões pertinentes da pesquisa, mas de maneira diferente para Bianca, as perguntas precisaram ser mais estruturadas, repetidas de maneiras diferentes e com vocabulário mais concreto.

Em um último momento, realizamos a entrevista com Viviane, que inicialmente havia solicitado que o encontro ocorresse no Campus do Capão do Leão, localizado a aproximadamente 15 quilômetros do centro da cidade de Pelotas. Para efetuar o agendamento, realizamos diversas tentativas de contato por telefone e e-mail, todas sem sucesso. Após duas semanas de tentativas, optamos pelo deslocamento até o campus, mas, ao chegar, obtivemos a informação de que a pessoa responsável pelos agendamentos só estaria presente no turno da tarde. Para evitar um novo deslocamento, deixamos nosso contato, e aguardamos retorno, o que não ocorreu. Alguns dias depois, recebemos resposta de um dos e-mails enviados em momentos anteriores, possibilitando, finalmente, a realização do agendamento. No entanto, ao confirmar a data com a estudante, ela solicitou que a entrevista fosse realizada de forma online. Assim, realizamos o encontro por meio da plataforma Google Meet, com duração média de uma hora, transcorrendo de forma fluida.

Esse percurso evidencia não apenas as dificuldades logísticas inerentes ao processo de pesquisa, mas também revela barreiras institucionais e comunicacionais que afetam tanto estudantes quanto pesquisadores no contexto universitário. A necessidade de múltiplas tentativas de contato e o deslocamento físico até determinados campi ilustram como a localização geográfica e a estrutura administrativa podem impactar o acesso e a participação dos sujeitos PEE, bem como, o próprio desenvolvimento da pesquisa.

Além disso, essas experiências reforçam a importância de considerarmos, na produção de conhecimento, os desafios concretos vivenciados pelos sujeitos no interior da universidade. Para além dos impactos sentidos durante a realização desta pesquisa, é essencial reconhecer essas dificuldades como

indicadores relevantes a serem analisados quando se pensa em ações e estratégias de inclusão. Elas ajudam a compreender como os estudantes PEE percebem e vivenciam o cotidiano universitário e os atravessamentos que marcam suas trajetórias acadêmicas.

No capítulo a seguir, contextualizaremos de que educação nos referimos nesta pesquisa, a compreendendo dentro de um espaço institucionalizado em que os estudantes já chegam com experiências educacionais prévias, vivenciadas numa sociedade atravessada pelo colonialismo. Além disso, refletimos na educação escolarizada em todos os níveis e como as políticas de inclusão atravessam esses espaços.

## 2. DE QUAL EDUCAÇÃO FALAMOS?

A educação pode ser descrita como um processo em constante transformação, que nunca se solidifica em uma única forma, mantendo-se em fluxo e sendo constantemente moldada ao longo do tempo. Em outras palavras, a educação é caracterizada por sua capacidade de mudar constantemente, em vez de se tornar estática ou imutável. Portanto, as pessoas aprendem em todos os lugares, de diversas formas, através da interação com os outros e com elas mesmas. A educação não é algo que esteja em um lugar específico ou que possua uma única definição. Ela se “multiplica na conjunção “e”: na sala de aula e na mídia e na família e no trabalho e nas políticas públicas e... Uma educação que está em todo lugar e da qual nos nutrimos permanentemente” (Hillesheim, 2015, p. 4).

É através da educação que temos a possibilidade de idealizarmos uma sociedade mais justa, acessível com menos estigmas, capacitismo e preconceito. É através do conhecimento que podemos passar adiante novas formas de perceber o mundo, as relações e os sujeitos, desta forma, não a compreendemos como algo neutro, mas como algo que é atravessado pela cultura e pela linguagem. Para Dolto (2018, p. 20), “tudo é linguagem”, mas, principalmente, a linguagem enquanto palavra se constitui como um dos mais fecundos instrumentos na vida dos seres humanos. É a partir da linguagem que atribuímos significados a tudo que conhecemos, sejam objetos, pessoas, relações, sentimentos, culturas, sociedades, entre outras.

Este capítulo busca pensar e olhar para outras maneiras de conceber educação e inclusão para além das formas tradicionais e coloniais de estar no ambiente acadêmico, ensinar e ser ensinado. A discussão sobre a inclusão de estudantes PEE no Ensino Superior muitas vezes se baseia em paradigmas normativos que reproduzem um modelo eurocêntrico de educação. Contudo, essa abordagem nem sempre, ou melhor, raramente, leva em conta as experiências e perspectivas dos sujeitos diretamente envolvidos. Por isso, ouvir (não dar voz porque a voz já está lá. É preciso escutar), as vozes dos sujeitos para que eles digam o que percebem, conhecem e sentem, e não que digamos



por eles, é essencial para rompermos com a lógica colonial de produzir conhecimento.

Para Mouján, Ramos Júnior e Carvalho (2020), o movimento decolonial busca resgatar as raízes culturais que foram apagadas pela colonização, reconhecendo que esse processo de reconstrução ainda está em curso. Porém, quando falamos de sujeitos com deficiência/transtornos, o cenário é um pouco diferente, pois não compreendemos como um apagamento das experiências, história, cultura e vida dos sujeitos, mas ao contrário, compreendemos que não houve um momento em que essas existências sequer foram reconhecidas.

Ao longo da história, o entendimento sobre a deficiência passou por transformações significativas. Na Antiguidade, sociedades como Roma e Esparta viam a deficiência como um castigo divino, levando ao abandono e até ao sacrifício desses sujeitos, em Esparta eles eram lançados de precipícios, uma vez que havia uma valorização do corpo belo e forte para lutar em guerras (Monteiro et al, 2016).

Essa percepção permaneceu até a Idade Média, associando a deficiência à bruxaria e ao pecado, resultando em marginalização e perseguição. Com o fortalecimento do Cristianismo, surgiu uma visão mais fraterna, reconhecendo as pessoas com deficiência como seres com alma, que precisam ser tutelados, embora sem direitos civis garantidos. Já na Idade Moderna, crenças supersticiosas começaram a ser substituídas por explicações científicas, marcando uma transição da punição e do medo para uma compreensão mais biomédica da deficiência (Monteiro et al, 2016).

São a partir desses recortes que podemos, mesmo que seja de maneira incipiente, compreender a progressão quanto ao entendimento dos sujeitos com deficiência ao longo dos tempos e sociedades. Partimos do entendimento de não-sujeito, de uma impossibilidade de existência e humanidade para um sujeito-coisa, no qual há uma suposta humanidade, porém, dentro da tutela, de algo a ser consertado pelos moldes biomédicos sem qualquer singularidade, subjetividade, história e desejo.

Este é o processo de colonização, pois converte determinados grupos de sujeitos ao nível de coisas, destituindo-os de humanidade, buscando domesticar corpos a fim de controlá-los. A colonização impera na lógica da inferioridade, negando não somente a humanidade, mas também todo seu legado de história e saberes, os reduzindo e marginalizando a sujeitos/populações a-históricas. Processo esse, que impõe à perda de identidade (Aimee Césaire, 1978)

Corroborando, Aníbal Quijano (2009) nos fala sobre o papel central da corporeidade na dominação, se manifestando através do controle e exploração dos corpos outros, impondo padrões. Além disso, o autor traz de como a lógica colonial persiste em nossa sociedade mesmo após o fim dos processos políticos de colonização, manifestando-se em estruturas de dominação que hierarquizam e privilegiam alguns saberes, corpos e culturas sobre outros.

A crítica de Césaire (1978) ao colonialismo e à desumanização de alguns sujeitos pode ser utilizada como base para analisarmos como as lógicas coloniais influenciam as concepções sobre a deficiência e as práticas inclusivas, até mesmo na domesticação e controle quando, muitas vezes, os sujeitos com deficiência são vistos como incapazes e dependentes, tendo sua autonomia negada. A desumanização do outro, a imposição de hierarquias e a violência, características do colonialismo, podem ser observadas em diferentes contextos, incluindo o tratamento dado às pessoas com deficiência.

Refletimos aqui se o termo correto seria destituição de humanidade ou invisibilização/negação do sujeito com deficiência. Ao que parece, só é possível destituir algo que esteve, em algum momento, em posição de ser. Mas será que houve algum momento em que estes sujeitos foram olhados ou simplesmente lhes foi negado a existência num processo de apagamento e silenciamento que impede que a humanidade dessas pessoas seja reconhecida?

Lógicas coloniais permeiam as concepções sobre a deficiência e as práticas inclusivas, a colonialidade exercida sobre os sujeitos PEE são evidenciadas quando seus saberes e experiências são deslegitimados e encobertos pelos saberes técnicos dos especialistas. Ou mesmo quando os sujeitos e seus corpos são definidos a partir do que lhes falta, pelo que não é possível. A imposição de um modelo único de inclusão, baseado em padrões

eurocêntricos (pautados no patriarcado, no racismo e no capacitismo), também pode ser questionada em relação à imposição cultural e à negação da diversidade (Quijano, 2009).

A partir disso, pensar em práticas inclusivas exige romper com a lógica colonial que ainda sustenta muitos discursos e ações. O desafio ainda é o de reconhecer os saberes dos próprios sujeitos, suas narrativas e formas de estar no mundo, como legítimos e centrais nos processos educativos, levando em consideração sua singularidade. A pedagogia decolonial emerge, então, como uma busca de interromper os mecanismos de apagamento e hierarquização da vida humana, propondo outros modos de existir e de construir conhecimento. Maldonado-Torres (2020), destaca que

A pedagogia de(s)colonial tem como desafio tanto a consideração séria de mitos e visões de mundo que afirmam o valor da vida humana em relação mútua como a interrupção do mito fundacional genocida da Modernidade/colonialidade e a geração de novas formas de vida que afirmam a vida humana em relação mútua (p.9)

Isso significa reconhecer e validar os saberes de povos e sujeitos historicamente marginalizados e silenciados, além de romper com a narrativa que justifica a violência e a imposição de uma única forma legítima de conhecimento e existência. É preciso questionar a noção de que apenas determinados saberes possuem cientificidade e verdade, enquanto outros foram por tanto tempo desconsiderados.

Portanto, a inclusão exige o reconhecimento e a validação de diferentes formas de saber, considerando não apenas a presença física dos sujeitos, mas também suas subjetividades como parte do processo de aprendizagem. Isso significa acolher suas trajetórias e experiências, em vez de tentar enquadrá-los em métodos universais que ignoram a diversidade. Mesmo entre estudantes sem deficiência ou transtorno, o ensino não pode seguir um único padrão, pois cada pessoa aprende, compreende e interpreta o mundo de maneira singular. Então, por que ainda insistimos em padronizar as práticas pedagógicas quando se trata dos estudantes PEE?

Compreendemos que, a colonialidade do saber refere-se à imposição de um modelo de conhecimento eurocêntrico como o único legítimo (Quijano, 2009).

Esse processo impacta diretamente as práticas de inclusão no Ensino Superior, que frequentemente se estruturam com base em padrões normativos que ignoram as singularidades dos estudantes PEE.

Dessa forma, a inclusão pode acabar funcionando dentro de uma lógica que busca "adaptar" os estudantes ao modelo universitário preexistente, sem questionar se esse modelo é, de fato, acessível. Tal modelo continua perpetuando o lugar destes sujeitos que ficam à margem, pois na medida em que são incluídos (tem acesso), se faz a manutenção das práticas coloniais de exclusão.

Um caminho possível para uma sociedade mais digna a todas as pessoas, sejam com deficiência ou sem, é trilhado a partir do momento em que nos atentamos às possibilidades para realizarmos a inclusão, ao invés de olhar somente para as dificuldades. Falar sobre inclusão é muitas vezes um desafio, já que muitas pessoas ainda não estão familiarizadas com esse tema (Neto et al., 2018). Nessa mesma direção:

Não são as pessoas que precisam se adaptar ao modelo de educação imposto, mas torna-se relevante a mudança de paradigmas por parte dos/das profissionais da educação, bem como alterações no próprio modelo de escola, o que significa uma ampla transformação e reinvenção no sistema educacional brasileiro que promova a igualdade de oportunidades. Reiteramos, assim, que igualdade não significa ensino igual para todos/as, mas sim, oportunidades iguais e equidade (Buatti e Nunes, 2022, p.336).

Para avançar nesse diálogo sobre inclusão e educação, é preciso primeiramente compreender o que se entende como acessibilidades e barreiras na inclusão dos sujeitos com deficiência. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 6 de julho de 2015, acessibilidade é compreendida por:

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, Art 3º);

Desta forma, percebe-se que a acessibilidade é pensada através do conceito de equidade, no sentido de garantia de oportunidades de acesso e participação social, não de forma a disponibilizar a todos os sujeitos as mesmas ferramentas, mas de compreender o que cada sujeito em sua singularidade necessita com a intenção de eliminar as desigualdades (Buaiti e Nunes, 2022). Já as barreiras são definidas como:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015, Art 3º)

Além disso, as barreiras são classificadas em barreiras arquitetônicas, que dizem respeito a estruturas físicas de prédios e demais edificações e seu entorno, sejam esses locais públicos ou privados; barreiras urbanísticas que são referentes às vias e locais públicos ou privados de trânsito de pessoas ou de uso coletivo; barreiras nos transportes; barreiras nas comunicações ou informações que se caracterizam por qualquer tipo de obstáculo que dificulte ou impeça a livre comunicação e acesso à informação ou mesmo tecnologia; barreiras atitudinais que dizem respeito a atitudes ou comportamentos frente a pessoas com deficiência a fim de descaracterizar ou diminuir seu potencial e participação social e de oportunidades com os demais sujeitos; e barreiras tecnológicas que são as que impedem ou prejudicam o uso das tecnologias pelas pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Portanto, as práticas inclusivas e, nesta dissertação, referimo-nos especificamente ao ensino superior, devem ter como objetivo a eliminação das barreiras vivenciadas pelos estudantes PEE, sejam elas de ordem física, atitudinal, tecnológica, entre outras. Iniciamos nossa reflexão abordando a linguagem para evidenciar o quanto nossas percepções, opiniões e formas de participação social são atravessadas por uma lógica colonial de produção do conhecimento e organização da vida coletiva.

A seguir, abordaremos o que alguns teóricos refletem sobre a inclusão, quais os tipos de acessibilidades e como estes aspectos estão engendrados no

discurso da educação que concebemos hoje. Será problematizada a classificação binária do incluir – excluir; estar dentro – fora; nós – eles.

## **2.1 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO**

A educação inclusiva assumiu notória relevância a partir dos anos 1990, sendo consolidada e ganhando força nos anos 2000. No entanto, neste discurso inclusivo há muito que ser discutido, uma vez que este constrói sentidos que se estruturam em nossa sociedade (Silva, 2012).

A concepção de deficiência adotada nesta dissertação está ancorada nos modelos sociais e biopsicossocial. Social no sentido de analisarmos e refletirmos sobre as possibilidades para as ações e políticas institucionais de inclusão e permanência e biopsicossocial, porque nos propomos a ouvir os sujeitos e compreendermos suas narrativas e vivências considerando suas singularidades. Tais modelos que compreendem a deficiência não como uma condição exclusivamente individual ou médica, mas como o resultado da interação entre as características de uma pessoa e as barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais e sociais presentes no ambiente (Bampi, Guilhem e Alves, 2010; Diniz, Barbosa e Santos, 2009). Essa abordagem desloca o foco da limitação para o contexto, promovendo uma virada ética e política fundamental: a deficiência deixa de ser um déficit a ser corrigido no sujeito e passa a ser compreendida como uma responsabilidade coletiva de reorganizar estruturas, práticas e culturas para garantir a participação plena de todas as pessoas. Esse deslocamento é essencial para refletirmos sobre o papel da universidade como espaço que precisa não apenas acolher, mas transformar-se para incluir.

Nos estudos dos cotidianos, a ultra generalização é um fator importante e até potente em nossa sociedade e na vida cotidiana. É através dela que podemos estabelecer analogias e tentar compreender o que ocorre de forma generalizada, simplificando os processos sociais complexos quando não conseguimos ou não podemos analisar o contexto singular de cada sujeito/situação e torná-lo compreensivo. Se por um lado, pode ser uma resposta eficiente e auxilia em muitos momentos do cotidiano, especialmente na tomada

de decisões rápidas necessárias. Por outro, é a partir dela também, que possibilitamos a cristalização de preconceitos. Esse processo de simplificação, muitas vezes leva a distorções da realidade e à exclusão ou marginalização de certos grupos (Heller, 1989).

Os preconceitos são produtos de uma vida e de pensamentos cotidianos estando enraizados nos espaços e relações sociais. Também, há uma herança histórica, social e cultural nos preconceitos (Heller, 1989). O capacitismo por muito tempo foi concebido como natural, no qual, a partir de características físicas, mentais ou cognitivas os sujeitos, supunham a incapacidade de pessoas com deficiência ou transtorno, voltando o olhar para a falta daqueles sujeitos e não suas potencialidades/possibilidades (Vandramin, 2019).

Veiga-Neto e Lopes (2011) alertam que a inclusão é, frequentemente, um tema tratado como incriticável, pois a crítica poderia parecer que vem da ordem do “ser contra”. Isso porque a inclusão é percebida como algo natural, como algo que sempre existiu e não como uma construção histórica que foi produzida para dar conta de determinado evento. A partir deste pensamento, todos deveriam ocupar os mesmos espaços, não haveria lugar para singularidades e especificidades distintas, pois todos seriam iguais, “a diferença seria uma anomalia, refletiria um estado defeituoso a ser consertado” (Veiga-Neto e Lopes, 2011, p. 128).

Embora nem sempre, mas na maior parte das vezes, os preconceitos são lançados a partir das camadas sociais mais elevadas, da classe dominante, como forma de manter uma organização, ordem e hegemonização social, reforçando seu lugar de privilégio e se beneficiando da coesão da estrutura social que lhe favorece. Isso ocorre mesmo quando o discurso enuncia o contrário, quando se pretende representar a imagem do mundo livre de preconceitos, onde não há ações excludentes de grupos minoritários (Heller, 1989).

Veiga-Neto (2011), descreve a exclusão a partir de alguns processos, o primeiro deles é o estranhamento e o distanciamento que se baseia na percepção do diferente e, a partir dessa assimilação, há o distanciamento do eu e do outro que é diferente de mim. Após, há a tentativa de enquadrar esses sujeitos que são diferentes dentro de uma “normalidade” dos padrões sociais

estabelecidos, para que eles possam ser incluídos. Assim, mesmo com essa inclusão, a diferença continua sendo vista como pertencente ao outro, o que mantém a separação simbólica.

Heller (1989), também nos elucida a respeito da principal maneira de combater o preconceito. A autora defende que ao cultivar uma postura reflexiva e aberta ao diálogo, os indivíduos podem reconhecer seus próprios preconceitos e trabalhar para superá-los. A reflexão crítica envolve não apenas o questionamento das crenças pessoais, mas também das normas sociais que perpetuam essas crenças (Heller, 1989).

Cada um é responsável pelos seus preconceitos. A decisão em favor do preconceito é, ao mesmo tempo, a escolha do caminho fácil no lugar do difícil, o “descontrole” do particular-individual, a fuga diante dos verdadeiros conflitos morais, tornando a firmeza algo supérfluo (Heller, 1989, p.60).

Existe um lugar da normalidade em nosso discurso social, colocado a partir da problematização dos perigos de se ter uma única identidade de normalidade. Porém, o processo de diferenciação não precisa ser excludente. Pode-se compreender os sujeitos em suas diferenças, simplesmente como diferenças, não os colocando em oposição ao que é tido como normal, sem relacionar como contrárias, como um sistema binário de valores positivos e negativos (Skliar, 2006).

Souza e Rangel (2017) discutem como os sistemas reguladores criam fronteiras sociais que se entrelaçam com saber e poder. Essas fronteiras delimitam quem pertence e quem é excluído, com base em critérios normativos que geram pares como “nós” e “eles”.

A compreensão clara da questão da binarização convoca à reflexão sobre os diversos indivíduos presentes nos espaços educacionais, estar presente não implica em pertencer a estes locais. Estar incluído nas salas de aulas, não significa poder ou conseguir usufruir de tudo que as relações nesses ambientes oferecem. É preciso fornecer muito mais do que o acesso arquitetônico aos estudantes para que eles sejam, de fato, incluídos (Cunha, 2012; Souza e Rangel, 2017). Muitas vezes, a régua utilizada para medir se um ambiente é



inclusivo ou não se baseia somente na presença ou ausência de pessoas com deficiência. No entanto, é preciso pensar na inclusão independentemente da presença de pessoas com deficiência, ou seja, construir e proporcionar ambientes que possam acolher todos os sujeitos (Fidalgo et al, 2022).

Embora as adaptações físicas e tecnológicas sejam fundamentais, elas são apenas o primeiro passo. A transformação precisa alcançar as práticas pedagógicas, os vínculos e a abertura para o novo e o diferente. O modelo tradicional de ensino precisa ser questionado, pois muitas vezes não se adapta às necessidades dos estudantes PEE (Cunha, 2012).

Exclusão e Inclusão são conceitos que existem na relação de um com o outro, formam assim um par em relação de imanência, o que significa que um não pode ser compreendido sem o outro, pois ambos são parte de um mesmo sistema e só podem ser definidos mutuamente através de sua relação. Por isso, o conceito de in/exclusão se torna adequado quando compreendemos a impossibilidade de analisarmos os processos de maneira estática e isolada. A ênfase está na análise de como eles se definem na interação contínua entre si e não em oposição (Sawaia, 2001; Veiga-Neto e Lopes, 2011).

A dificuldade em ensinar em turmas mistas, em que há estudantes PEE e estudantes sem deficiência no mesmo ambiente, não se dá unicamente pelo aspecto das diferenças nas questões cognitivas e sim, pela própria lógica da separação e segregação. Essa lógica é o que institui os níveis cognitivos. A própria ideia de “nível cognitivo” é uma construção que serve à segregação e à manutenção de padrões (Veiga-Neto, 2011).

Aos professores, cabe se reapropriarem de seus conhecimentos para pensarem e repensarem suas práticas em sala de aula e abandonar a lógica da falta. O diagnóstico deve ser ponto de partida, não de limitação. É preciso reconhecer potencialidades, escutar os estudantes e permitir que se experimentem como sujeitos de saber (Hattge e Klaus, 2014).

Como também observa Lockmann (2010), a centralidade do laudo transforma a diferença em caso clínico, reforçando a tutela e desautorizando/limitando o saber docente. A pedagogia passa a utilizar a

linguagem e lógica médica, e o estudante, reduzido à sua deficiência, é visto como um sujeito que precisa de intervenção, e não de escuta.

Resgatar o olhar que se desloca a fim de desvelar a maneira singular de como determinado sujeito aprende, quais são as ferramentas que ele utiliza, requer paciência e tempo de escuta. Ouvir o que este estudante tem a dizer, deixar que ele se experimente e permitir que ele mesmo explore e descubra suas habilidades é promover autonomia para além das faltas que lhe são impostas a partir de seu laudo.

Ao longo dos anos, a fala sempre foi um elemento valorizado, pois quem falava detinha o conhecimento, era ativo no processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, equivocadamente, aquele estudante que se mantinha mais quieto ouvindo, era considerado passivo, desinteressado, entre outros. Como consequência, hoje, nos deparamos com sujeitos que não sabem escutar o outro ou seu entorno. Instituições de ensino que, de igual forma não escutam, que se pautam em laudos na busca para responder a uma demanda, para dizer como que este ou aquele estudante aprende melhor (Dunker, 2020).

É preciso valorizar a escuta, compreendê-la como sinal de ignorância. Não da ignorância por não se possuir determinado grau de instrução ou conhecimento, mas a escuta da ignorância se trata de compreender que não detemos todo o saber perante o outro ou mesmo de todas as temáticas. É necessário deixar um espaço. Uma escuta empática, acolhedora, não violenta que supõe tudo saber (Dunker, 2020).

Pensar inclusão no ensino superior é também afirmar um compromisso com os princípios da democracia e da justiça social. A inclusão não deve ser entendida apenas como um conjunto de adaptações individuais, mas como uma forma de garantir o direito de todos à participação da vida universitária. Isso implica reconhecer a diversidade como valor constitutivo da sociedade e da universidade, e não como diferença a ser acomodada. Como destacam Diniz, Barbosa e Santos (2009), a deficiência é uma questão de direitos humanos, e o desafio da inclusão exige ações institucionais que promovam equidade, reconhecimento e pertencimento. Cabral (2018) reforça que políticas inclusivas

só se tornam efetivas quando articuladas a uma lógica de reconhecimento das diferenças e não apenas de compensação das desigualdades.

A seguir, o próximo capítulo se propõe a compreender os cenários político e social que influenciaram e moldaram nossas políticas de inclusão para a educação superior em nosso país. Serão abordados os principais marcos nacionais e internacionais que contribuíram de maneira significativa para a elaboração de nossas políticas.

### **3. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CONTEXTO POLÍTICO SOCIAL**

A consolidação de políticas públicas de inclusão no ensino superior brasileiro está diretamente relacionada ao reconhecimento da educação como direito fundamental e da deficiência como uma questão de justiça social. Mais do que garantir o acesso, tais políticas têm o papel de assegurar permanência, participação e pertencimento, exigindo das instituições o enfrentamento das desigualdades estruturais. Como nos lembram Damasceno, Moreira e Nascimento (2021), a negligência em não ofertar e realizar adaptações de acessibilidade para pessoas com deficiência, se constitui como um descumprimento da Constituição Federal.

Segundo a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º, inciso I, fica estabelecida a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Além disso, a LBI (nº 13.146/15) reforça a obrigatoriedade de garantir condições de acessibilidade e de promover adaptações razoáveis como forma de assegurar o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 1988; Brasil 2015).

Conforme Martins (2023), a trajetória das políticas de inclusão no ensino superior pode ser compreendida a partir de quatro eixos temporais que se entrelaçam com as diretrizes nacionais e internacionais de acessibilidade. O primeiro eixo, de 1990 a 1999, é marcado pelo foco no ingresso de pessoas com deficiência nas universidades, com ênfase em adaptações e acessibilidades nos processos seletivos. O segundo, de 2000 a 2004, aponta para um movimento de estruturação institucional, voltado à formação de profissionais e aquisição de recursos assistivos. Já o terceiro eixo, de 2005 a 2015, representa um avanço em direção à consolidação e extensão das políticas de permanência, ampliando o conceito de inclusão para além do acesso. Já o último eixo, abrange de 2016 a 2022 e está marcado por retrocessos e fragilização nas políticas inclusivas.

Sendo assim, a educação inclusiva nas IES no Brasil teve seu marco inaugural nos anos 1990. Embora de lá para cá muito se tenha pensado, ainda

nos deparamos com as dificuldades de tornarmos este processo coeso e abrangente, pensando em acessibilidade em todos os níveis, tanto arquitetônicos quanto pedagógicos e curriculares.

É possível observar nesse mesmo período que há uma tendência mundial sobre o tema da educação inclusiva, visto que estava no centro das discussões de conferências e eventos. Destacamos alguns eventos e agendas que ocorreram à época, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, com a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção de Guatemala (1999) e a Carta do Terceiro Milênio (1999).

A formulação das políticas públicas de educação inclusiva em nosso país, se estabelece a partir de determinados documentos e movimentos de tendência mundial como a declaração de Salamanca de 1994, que o Brasil é signatário e a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990. No contexto nacional, destaca-se também o Estatuto da Criança do Adolescente (lei nº 8.069 de 1990), que garante o direito a educação e exige aos pais ou responsáveis que matriculem suas crianças na rede de ensino regular (Brasil, 2008).

Com o Aviso Circular nº 277 de 08 de maio de 1996, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), organizou e direcionou às reitorias das universidades brasileiras, uma lista de necessidades e sugestões do órgão às instituições. Tais sugestões focam no momento do ingresso (realização do vestibular), sugerindo o uso de textos com fontes ampliadas e outros recursos para pessoas com baixa visão, uso de equipamentos ou estratégias como a realização da prova oral ou em braile para cegos, disponibilização de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), flexibilização na hora da correção das provas dissertativas para pessoas com deficiência auditiva e surdos, adaptação dos espaços físicos e mobiliários para candidatos com deficiência física e, ainda, tempo estendido na realização das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato (Brasil, 1996).

No entanto, neste primeiro documento é possível perceber que as ações não contemplam o acompanhamento do estudante ao longo do percurso acadêmico, uma vez que prevê o momento de ingresso às instituições e não sua permanência.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, constitui uma importante legislação voltada à garantia da inclusão e da acessibilidade das pessoas com deficiência, assegurando sua plena participação social e exercício da cidadania. O decreto prevê diversas medidas para assegurar a acessibilidade em todos os espaços públicos e privados de uso coletivo, como edifícios, transportes, vias públicas, entre outros, bem como garante a acessibilidade em todos os âmbitos civis, incluindo o direito à educação (Brasil, 1999).

Esse movimento iniciado na década de 1990, marcado principalmente pela preocupação com o ingresso e processo seletivo de estudantes com deficiência no ensino superior é amplamente destacado por diversos autores como um momento inaugural nas políticas de inclusão nesse nível de ensino. Martins (2023) caracteriza esse processo como um primeiro fio de proveniência, que tensionou a universidade para começar a pensar a presença desses sujeitos, ainda que de forma inicial, tímida e fragmentada.

Nas palavras da autora:

Sendo assim, aqui percebemos o primeiro eixo temporal, que vai de 1990 a 1999 e tem uma ênfase nas políticas de acesso, pois focaliza em instrumentos de entrada das pessoas com deficiência no ensino superior. A partir de 1996, temos o foco somente no ingresso desses sujeitos na universidade, depois, em 1999, há uma ampliação do olhar, movimentando o foco também para a acessibilidade do ambiente e de materiais. Nesse primeiro eixo temporal, apesar de se ter uma compreensão restrita de inclusão, focada na entrada do estudante no ensino superior e nas questões de acessibilidade, temos um importante fio de proveniência, para consolidar a emergência de tais políticas nesse nível, nos anos posteriores, e assim, um movimento de aumento das matrículas desses indivíduos nas universidades. (Martins, p.79)

No segundo eixo na trajetória das políticas de inclusão no ensino superior, entre os anos de 2000 a 2004, é possível observar um esforço crescente por parte do governo federal em estruturar ações voltadas à permanência de estudantes com deficiência nas universidades. Gradualmente, notamos que o

foco se desloca do ingresso para a preparação institucional, com o incentivo à formação de profissionais capacitados, ao fornecimento de materiais acessíveis e à implementação de recursos tecnológicos adaptados. Como destacam Damasceno, Moreira e Nascimento (2021), esse período é marcado por iniciativas ainda pontuais, mas que sinalizavam a transição para uma política mais ampla de permanência.

Cabral (2018) identifica esse momento como o início das ações afirmativas voltadas às pessoas com deficiência no ensino superior. Essa fase também se ampara no Decreto nº 3.298/1999, que amplia a compreensão de acessibilidade e impõe às instituições a responsabilidade de garantir condições plenas de participação na educação e sociedade civil. Ainda que fragmentadas, essas iniciativas prepararam o terreno para a consolidação das políticas públicas da fase seguinte (Cabral, 2018; Brasil, 1999).

Algumas universidades federais começaram a organizar internamente núcleos ou comissões dedicadas à acessibilidade, mesmo antes da criação do Programa Incluir, que só se consolidaria em 2005. Essas iniciativas, embora sem padronização nacional, indicavam que o debate sobre permanência dos estudantes e adaptação curricular começava a ganhar espaço dentro das instituições (Damasceno, Moreira e Nascimento, 2021).

Tais movimentos, mesmo que de maneira inicial, refletem um momento importante em que a deficiência começa a ser compreendida na relação do estudante PEE com as barreiras institucionais, e não somente como um problema individual e clínico. Esse deslocamento vem de encontro com o modelo social e biopsicossocial da deficiência (Diniz, Barbosa e Santos, 2009; Bampi, Guilhem e Alves, 2010), que ganha visibilidade nas políticas educacionais brasileiras a partir dessa década.

O terceiro eixo, compreendido entre os anos de 2005 e 2015, é caracterizado pela ampliação e consolidação das políticas de inclusão no ensino superior, com ênfase nas ações de permanência. Diferentemente dos períodos anteriores, neste momento a inclusão começa a ser entendida como responsabilidade institucional de maneira contínua e não como ação pontual no

ingresso ou de maneira assistencial. Martins (2023) identifica essa fase como o terceiro eixo temporal da política de inclusão no ensino superior, marcado por uma transição importante que se inicia com a preocupação exclusiva com o acesso e passa para a consolidação de estratégias institucionais de permanência e acompanhamento dos estudantes com deficiência. Segundo a autora, essa é a etapa que inaugura de fato a compreensão da inclusão como um direito educacional contínuo e institucionalizado (Martins, 2023).

A criação do Programa Incluir, em 2005, representa um momento crucial nessa trajetória, ao disponibilizar e regulamentar diretrizes para a implementação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Além disso, decretos como o nº 5.296/2004<sup>12</sup> e o nº 5.626/2005<sup>13</sup> ampliam a compreensão de acessibilidade e tornam obrigatória a oferta de recursos como Tradutor e Intérprete de Libras, materiais em formatos acessíveis e adaptações curriculares. (Brasil, 2004; Brasil, 2005).

Corroborando, o decreto nº 6.949/2009, é uma norma que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU em 2006, que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Isso significa que todas as pessoas, independentemente de sua condição, têm o direito de participar integralmente do processo educativo em iguais condições. O que implica garantir o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes nas escolas e instituições de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, sem discriminação ou exclusão (Brasil, 2009).

O quarto eixo, que compreende o período de 2016 a 2022, que é marcado por um cenário de retrocessos e fragilização nas políticas inclusivas no ensino superior. Este período reflete um contexto político e social de desmonte das políticas públicas, que resulta na desarticulação e fragilização de estruturas fundamentais na garantia dos direitos das pessoas com deficiência (Martins, 2023).

---

<sup>12</sup> Este decreto estabelece normas e critérios básicos para garantir a acessibilidade em diversos âmbitos, como edificações, transporte, comunicação e bens culturais.

<sup>13</sup> Estabelece normas para o uso das Libras. Inclui sua obrigatoriedade como disciplina curricular nas licenciaturas



A partir de 2016, começa a observar-se um movimento de enfraquecimento e desestruturação das políticas de inclusão no ensino superior, refletindo no esvaziamento do Programa Incluir. Esse esvaziamento não ocorreu de maneira formal, com o encerramento do programa, mas sim pela ausência de repasses específicos, pela falta de editais de apoio e pela extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que até então coordenava estas políticas (Martins, 2023).

Outro marco desse retrocesso que a autora traz à luz, foi a publicação do Decreto nº 10.502/2020, que estabeleceu a chamada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, retomando práticas e posturas segregacionistas ao possibilitar que as famílias optassem por classes e escolas especiais. Na contramão dos avanços firmados desde a Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), este decreto ameaça diretamente os princípios de uma educação inclusiva. Embora, o decreto tenha sido suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por violar princípios constitucionais e direitos fundamentais, seus efeitos produziram um ambiente de incerteza e precarização das ações inclusivas (Brasil, 2020; Martins, 2023).

Apesar desse cenário, a mobilização dos movimentos sociais, coletivos, pesquisadores e entidades de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, que atuaram de forma incisiva na resistência aos retrocessos e na luta pela manutenção dos princípios de uma educação inclusiva. A suspensão do Decreto nº 10.502/2020, e posteriormente revogado, representa uma conquista importante, ainda que não reverta imediatamente os impactos gerados no período (Martins, 2023).

Com base nos dados obtidos através do censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no ano de 2019, 3.633.320 pessoas ingressaram no ensino superior, destes 50.683, ou seja, 0,6% das matrículas foram de estudantes autodeclarados de, pelo menos, um tipo de deficiência. Embora o número pareça pequeno, quando comparado com os dados de 2009, notamos que há um crescimento expressivo já que havia, anteriormente, 20.019 matrículas, o que representava 0,34% do total de

matrículas. Portanto, é possível perceber que há um progresso gradual na quantidade da população com deficiência acessando as IES (Brasil, 2009; Brasil, 2019).

Este crescente número de pessoas com deficiência acessando o ensino superior no Brasil demonstra o quão significativas são as políticas públicas desenvolvidas para assegurar não somente o momento de ingresso dos estudantes, mas todo o seu percurso acadêmico dentro das IES. É importante que estes estudantes não estejam somente matriculados, mas que façam parte da comunidade acadêmica, que sejam realmente peças fundamentais na construção do conhecimento e do fazer na academia.

Segundo Melo e Araújo (2018), os estudantes com deficiência têm recebido cada vez mais reconhecimento e apoio nas instituições de ensino superior, resultando em melhorias no seu desempenho acadêmico e possibilitando sua permanência na universidade. Isso tem sido fundamental para a conclusão bem-sucedida de seus cursos.

A seguir, propomos um olhar mais aprofundado do Programa Incluir, promovido pelo Ministério da Educação (2005). Este programa foi elaborado para atender aos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005, fornecendo um documento orientador para as Instituições Federais de Ensino Superior com aspectos essenciais para a implementação dos núcleos de acessibilidade e inclusão, além de delinear as ações necessárias para promover a inclusão dentro das instituições de ensino superior. Ademais, abordaremos de maneira breve o que alguns autores apontam sobre como percebem a prática e as reverberações das ações dos Núcleos de Acessibilidade no cotidiano dos sujeitos PEE.

### **3.1 PROGRAMA INCLUIR**

A partir dos decretos nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 – que dispõe de critérios gerais para promoção de ações para acessibilidade e inclusão em diversos locais, seja na modalidade público ou privado, incluindo o direito a acesso em todos os níveis de ensino para pessoas com deficiência ou

mobilidade reduzida –, e do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – que dispõe sobre o uso da Libras –, institui-se o programa Incluir do MEC que objetiva a criação de Núcleos de Acessibilidade nas IFES, para desenvolver ações, implementar políticas e articular com os diversos departamentos de ensino voltadas à acessibilidade das pessoas com deficiência (Brasil, 2007).

Num primeiro momento, entre os anos 2005 (data de lançamento do programa), até 2011, foram realizadas diversas ações para identificar as barreiras de acesso ao Ensino Superior das pessoas com deficiência. Já em 2012, após esta primeira verificação, as ações foram generalizadas para todas as IFES do país com o objetivo de consolidar e articular as políticas de acessibilidade (Brasil, 2013).

No Documento Orientador do Programa Incluir, fica evidente que os Núcleos de Acessibilidade previstos são espaços físicos com um profissional que será responsável pelas atividades de promoção à inclusão dentro da universidade, integrando os estudantes à instituição. O documento, indica como meta a adequação dos espaços estruturais e arquitetônicos, tornando-os acessíveis, com rampas, sinalização tátil e visual, recursos de tecnologia assistiva, mobiliários adequados à acessibilidade. Todavia, ressalta-se que o objetivo não é somente acessibilizar os espaços físicos. Além disso, outra responsabilidade do Núcleo é a formação continuada, capacitação, palestras, informações para os profissionais das IES para garantir uma educação e atendimento inclusivo (Brasil, 2013).

A criação de núcleos tem como objetivo aprimorar a acessibilidade de pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos realizados na instituição. Esses núcleos buscam integrar e articular outras atividades para garantir a inclusão educacional e social dessas pessoas. Eles são estruturados em torno de quatro eixos principais: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e pesquisa. Esses eixos são fundamentais para garantir que as pessoas com necessidades educacionais específicas possam ter acesso pleno e igualitário à instituição, integrando e articulando as diversas atividades desenvolvidas no contexto da inclusão educacional e social dessas pessoas. (Nogueira, 2012; Sousa, 2018).

Corroborando com o mencionado acima, o recorte do edital nº 3 do Programa Incluir nos diz que:

As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico científica e extensão e ensino para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (Brasil, 2007, p. 4).

O programa visa promover a inclusão de pessoas com deficiência em todos os âmbitos e assegurar a “participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência” (Brasil, 2007, p. 11). Por isso, como forma de assegurar seu acesso, permanência, participação e pertencimento no ensino superior, os núcleos de acessibilidade objetivam prezar pela autonomia do estudante de forma desprendida do modelo assistencialista, através da promoção de ações que garantam o total acesso, o apoio a ações nas IFES a fim de eliminar barreiras e combater a discriminação dos estudantes com deficiência (Brasil, 2013).

Nesse sentido, o Programa Incluir não apenas viabilizou a criação de núcleos de acessibilidade, mas também fomentou ações integradas de ensino, pesquisa e extensão voltadas à promoção de uma cultura inclusiva no ensino superior (Nozu et al., 2018).

Portanto, os núcleos de acessibilidade são responsáveis (não sozinhos), por pensar o contexto acadêmico nos mais diversos aspectos de acessibilidade e inclusão, incluindo a preparação, orientação e capacitação dos profissionais que atuam nas instituições. A importância de uma equipe multidisciplinar nos núcleos se justifica, uma vez que, para pensar em inclusão a partir de um viés dinâmico e completo, é relevante ter profissionais de diferentes áreas que possam voltar seus olhares para aspectos distintos de um mesmo caso, podendo ter uma compreensão mais integral. Assim, também é possível que capacitações ao corpo docente sejam realizadas pensando nas necessidades educacionais e personalizadas de cada situação vivenciada dentro e fora de sala de aula (Ciantelli e Leite, 2016).

De acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir, é fundamental que as ações desenvolvidas sejam pensadas com antecedência para que haja o devido planejamento arquitetônico e pedagógico necessário em cada ocasião. É de responsabilidade do núcleo verificar o processo de matrícula para que nenhum estudante PEE fique sem apoio desde o momento de ingresso até a conclusão do curso. Dentre as demais responsabilidades, estão as arquitetônicas de infraestrutura; currículo, comunicação e informação (que são responsáveis pela adaptação dos materiais para que eles sejam acessíveis, disponibilização de intérpretes de Libras e acesso a equipamentos de tecnologias assistivas); programas de extensão e programas de pesquisa. Cabe às IES prover por todas as adaptações nas atividades administrativas e acadêmicas da instituição (Brasil, 2013).

Apesar das garantias previstas pela legislação, alguns autores apontam que é comum observar que a maioria das universidades não realizam planejamento adequado para adaptação do mobiliário e das condições de acesso aos locais. Quando há adaptações, estas são direcionadas para atender as necessidades de algum estudante específico no lugar em que ele utiliza, negligenciando a adaptação de espaços comuns, como as demais salas de aula, bibliotecas, locais de trânsito de estudantes, entradas dos blocos, entre outros. Ou seja, os espaços são pensados e organizados de acordo com as demandas pontuais solicitadas, mesmo que haja uma preocupação por parte das IES em atender a legislação (Garcia, 2016; Wuo e Paganelli, 2022).

Além disso, há falta de conhecimento por parte dos profissionais que realizam algumas obras de adaptação arquitetônica, como nos revela Garcia et al, (2018):

[...] os alunos assinalaram alguns pisos táteis colocados junto com outros pisos de textura semelhante, rampas muito íngremes, portas que abrem para fora etc. A biblioteca, por exemplo, tem elevador e teclado adaptado, mas não tem sinalizadores táteis que possibilitem ao cego locomover-se nesse espaço (p. 5).

Outro ponto importante são as adaptações de materiais que os núcleos de acessibilidade realizam para que os estudantes tenham acesso aos textos

necessários para cada aulas, antecipadamente. Porém, muitas vezes esses materiais são entregues com atrasos aos estudantes, podendo prejudicá-los em seu processo de aprendizagem. Tal dificuldade em atender aos prazos é, muitas vezes, devido à demora dos professores ao enviarem os arquivos ao setor responsável (Garcia et al, 2018).

Mesmo com o apoio dos núcleos especializados, muitos docentes não planejam com antecedência as adaptações, comprometendo o acesso ao conteúdo por parte dos estudantes PEE. Ademais, pesquisas apontam que a falta de preparação dos professores é fator preocupante, uma vez que eles são formadores de opiniões e de novos profissionais em determinada área. Sendo assim, são responsáveis e determinam aspectos do profissional que está se formando. Algumas condutas de professores levantam questões sobre barreiras atitudinais, na medida em que suas falas refletem estigmas e estereótipos, mostrando que os paradigmas relacionados às pessoas com deficiência ainda persistem no meio educacional, independentemente do nível de ensino (Garcia, 2016; Nozu et al, 2018).

Mariante (2008), em sua pesquisa, nos mostra que embora as instituições tenham valores e agendas inclusivas, no que se refere a prática docente, os professores a realizam de forma isolada, em que cada um, à sua maneira desenvolve práticas de inclusão, individualizadamente, não sendo parte de uma cultura institucional. Ainda, nessa mesma pesquisa, os estudantes evidenciam que embora satisfeitos por estarem no ensino superior, encontram nessas barreiras seus maiores impedimentos da participação total no cotidiano acadêmico.

Por isso, uma tarefa desafiadora é compreender como o discurso da Educação Inclusiva tem afetado as concepções e práticas dos profissionais e todos os agentes envolvidos no processo de escolarização e educação. É necessário estar atento a como esses mecanismos estão presentes na subjetivação e transmissão das práticas educacionais na formação dos estudantes impactados pelas ações inclusivas (Silva, 2012).

Em uma pesquisa realizada por Siems-Marcondes (2017), com o objetivo de verificar a percepção do alunado sobre sua inclusão, uma estudante cega relatou que apenas a presença de recursos tecnológicos ou profissionais altamente especializados não são suficientes para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência. É necessário que haja um compromisso dos professores e gestores em estabelecer relações acolhedoras, bem como sensibilizar os demais colegas sobre a importância da inclusão das pessoas com deficiência.

Ciantelli e Leite (2016), também identificaram em seus estudos a falta de preparação dos docentes e sugerem que os núcleos de acessibilidade nas universidades possam dar conta dessa formação continuada dos profissionais da educação para possibilitar vivências e trocas com os agentes das mais diversas áreas de atuação. Por isso, se torna importante ter uma equipe multidisciplinar que pense a acessibilidade em todos os níveis e preste suporte educacional a todos os agentes envolvidos.

Ainda, cabe ressaltar que, conforme a LBI, acessibilidade não é somente dever dos núcleos, dos professores ou técnicos administrativos das instituições, mas trata-se de um dever coletivo, do Estado, das instituições, famílias e da sociedade. Assim, toda a comunidade acadêmica é responsável por assegurar que sejam cumpridas as leis que garantem o acesso e a permanência dos estudantes nas IES (Brasil, 2015).

Nesse sentido, a pesquisa de Nozu et al. (2018) demonstra que, mesmo com avanços institucionais impulsionados por políticas públicas como o Projeto Incluir, a efetivação da inclusão no ensino superior ainda encontra importantes desafios. Os autores apontam que, em muitas instituições, as ações inclusivas ainda permanecem concentradas nos núcleos especializados, enquanto a responsabilidade pela garantia da acessibilidade deveria ser compartilhada por toda a comunidade acadêmica. Dessa forma, fica evidente que a acessibilidade é um dever coletivo e tal estudo reforça a necessidade de que as políticas institucionais sejam acompanhadas de mudanças culturais e práticas concretas, envolvendo todos os atores universitários, e não apenas os setores especializados.

A existência de um setor de acessibilidade não é suficiente para abarcar a responsabilidade de fazer as mudanças estruturais necessárias para adequação nas universidades, seja da sua infraestrutura, do seu currículo e da formação de seus profissionais. Esse setor deve colaborar para produzir conhecimentos específicos que avancem na perspectiva da inclusão, mas não assumir sozinho as mudanças necessárias para transformar a política institucional (Damasceno, Moreira, Nascimento, 2021).

A atuação da COACE, assim como a de outros núcleos de acessibilidade em universidades brasileiras, cumpre uma função fundamental no apoio aos estudantes PEE. No entanto, é preciso reconhecer que a inclusão não pode se restringir a setores especializados, sob o risco de transformar esses núcleos em ilhas isoladas de suporte, enquanto o restante da instituição mantém práticas excludentes.

Martins (2023) também problematiza essa dinâmica, afirmando que a acessibilidade deve ser um princípio transversal, que oriente todas as ações acadêmicas e administrativas, e não apenas uma atribuição de setores específicos. Assim, reforça-se que a efetivação de processos inclusivos requer o compromisso de toda a comunidade acadêmica. A inclusão social requer que toda a sociedade mude suas atitudes e conceitos em relação às pessoas com deficiência, e a universidade, como espaço de produção e socialização de conhecimentos, deve ser um agente de transformação nesse sentido. Isso começa pela desconstrução de mitos e preconceitos que foram construídos ao longo da história em relação às pessoas com deficiência (Melo e Araújo, 2018)

A seguir, apresentamos de maneira breve a coordenação responsável pelas ações inclusivas na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). É de extrema importância compreender o que é a COACE, quais são as ações desenvolvidas e como ocorrem os acompanhamentos dos estudantes PEE. Por isso, este item abordará como o serviço está estruturado e como ele desempenha as atividades a fim de atender as demandas do Programa Incluir.



### 3.2 O QUE É COACE?

As informações desse item foram retiradas do site da COACE na internet e aprofundadas em entrevista com a chefia do serviço. Como mencionado no início desta dissertação, a COACE, que até o ano de 2025 era denominado Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), foi inaugurado em 15 de agosto de 2008, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), como uma resposta ao Projeto Incluir, do Ministério da Educação (MEC). Atua na promoção da inclusão no Ensino Superior através de políticas e ações que visam o acesso e a permanência dos estudantes em todos os espaços e vivências da Universidade (NAI/UFPEL, s/d).

Enquanto Núcleo, estava ligado à Coordenação de Diversidade e Inclusão (CODIN), que fazia parte da estrutura da universidade vinculada à reitoria. Contudo, em entrevista com a coordenação do Núcleo em janeiro de 2025, foi relatada a expectativa de que a CODIN fosse transformada em uma pró-reitoria específica para as ações afirmativas e inclusão, o que fortaleceria ainda mais seu papel institucional dentro da Universidade. O que acabou se concretizando ao final do referido mês.

A CODIN era o órgão responsável por promover políticas de inclusão e acessibilidade na instituição. Dentro desta coordenação estavam três núcleos diferentes: NUAD - Núcleo de Ações Afirmativas; NUGEN - Núcleo de Gênero e Diversidade e; NAI - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

Atualmente, após a criação da Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (PROAFE), a COACE foi desenvolvida para atender às demandas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, e se organiza em duas sessões principais: a Sessão de Intérpretes de Libras (SI) e a Sessão de Atendimento Educacional Especializado (SAEE). Ambas desempenham papéis fundamentais no suporte às necessidades específicas dos discentes, promovendo condições de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica.

Sua equipe técnica é composta por uma coordenadora que, atualmente, é terapeuta ocupacional e docente do Curso de Terapia Ocupacional na

Instituição, e duas técnicas em assuntos educacionais, responsáveis pela parte administrativa e burocrática, como responder e-mails, gerenciar o sistema interno e cuidar dos processos da Coordenação. Tanto a coordenadora, quanto as técnicas em assuntos educacionais são responsáveis pelas duas seções de atendimento do serviço (SI e SAEE).

Na primeira seção, há nove (09) tradutores/intérpretes de Libras concursadas e 17 terceirizadas.<sup>14</sup> Já a SAEE, conta com quatro psicopedagogas terceirizadas que realizam atendimentos especializados, grupos, avaliações psicopedagógicas, a elaboração do Documento Orientador Pedagógico (DOP), bem como, o acompanhamento dos estudantes. Ainda conta com seis (06) estagiários da Terapia Ocupacional que colaboram nos atendimentos e projetos, como grupos de habilidades sociais e apoio individualizado. Também, com objetivo de debater sobre políticas e práticas de acessibilidade dentro da universidade há uma comissão – CONAI<sup>15</sup> - composta por 14 docentes que são familiarizados com a temática.

Existem duas principais maneiras de obter apoio e acompanhamento da COACE. A primeira delas é ingressando pelas políticas de cotas destinadas a estudantes com deficiência, e ocorre quando o estudante, na hora da inscrição para seleção, já a indica, e anexa o laudo com a Classificação Internacional de Doenças (CID), envia o documento que será avaliado por uma banca que confirma se o sujeito faz parte do público acompanhado pelo serviço ou não.

---

<sup>14</sup> O Decreto nº 10.185/2019, publicado em 20 de dezembro no Diário Oficial da União, no governo do presidente Jair Bolsonaro extinguiu 68 cargos do serviço público federal, o que significou o veto de futuras contratações de cerca de 20 mil vagas do Ministério da Educação e Instituições Federais de educação. Entre estes cargos está o de Tradutor/Intérprete de Libras, que resultou na proibição de abertura de concurso público para funções técnico-administrativas das instituições de ensino. Diante disto, as instituições de ensino superior, para atender o aumento de demanda de estudantes surdos usuários de Libras, necessita realizar contratação de pessoal terceirizado. Esta situação ocorre na UFPel.

<sup>15</sup> Órgão que possui como objetivo, assessorar e oferecer suporte técnico e operacional ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), no que concerne à Política e às normas institucionais de acessibilidade e inclusão relativas às Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades\Superdotação. <https://institucional.ufpel.edu.br/unidades/id/1129>

A outra forma de obter o acompanhamento é quando o estudante não se identificou no momento de ingresso, mas no andamento das disciplinas percebe que precisa de apoio. Este estudante poderá procurar o serviço, apresentando um laudo médico e uma autodeclaração que também passará por uma banca examinadora para ter confirmado o direito ao acompanhamento. Além disso, em alguns momentos, a indicação de procurar pelo apoio da COACE poderá se dar pelo próprio docente que percebe, na dinâmica de sala de aula, que o estudante necessita de algum apoio e, assim, indica-o a buscar pelo serviço.

As ações do serviço visam promover a inclusão de forma ampla, não apenas na presença física dos estudantes, mas na promoção de autonomia, emancipação e pertencimento dos sujeitos. As diretrizes da COACE são alicerçadas na Lei nº 13.409 de 28 de novembro de 2016 que versa sobre as políticas de cotas para pessoas com deficiência no Ensino Superior. Além desta e outras legislações vigentes, está baseado na implementação do Plano de Acessibilidade e Inclusão da UFPEL, aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUN), em março de 2016 (Brasil, 2016; NAI/UFPEl, s/d).

Dentre as atividades desenvolvidas pelo núcleo, destacam-se as

ações de conscientização, discussão, formação compartilhada de coordenadores, técnicos, professores, monitores, tutores e comunidade em geral, além da oferta dos serviços especializados aos alunos dos diversos cursos de graduação, encaminhamento de intérpretes para as aulas, eventos e atividades relacionadas e, ainda, da criação, organização e acervo de recursos didáticos adaptados que possibilitem avanços nos processos de aprendizagem e inclusão (NAI/UFPEL, s/p).

No contexto do atendimento educacional especializado, a SAEE é responsável pela avaliação psicopedagógica dos estudantes, realizada pelas quatro psicopedagogas. A partir dessa avaliação, é elaborado o DOP, que é um documento que descreve as condições específicas do estudante, suas necessidades e as estratégias recomendadas para garantir sua inclusão no ambiente universitário. O documento é elaborado pelas psicopedagogas com o próprio estudante. Recentemente, tal documento foi integrado ao sistema de gestão acadêmica da UFPEl, o Cobalto, o que permite que os professores tenham livre acesso às informações sobre os estudantes em suas turmas com DOP, facilitando a implementação de estratégias de inclusão, bem como, a

ciência de que o docente terá um estudante PEE em sua disciplina e precisará ler o documento e realizar as devidas ações de apoio.

Como o DOP é elaborado de forma personalizada para cada estudante, os recursos utilizados e necessários podem variar significativamente. Isso ocorre porque o atendimento especializado e a elaboração do documento abrangem uma ampla diversidade de sujeitos com diferentes características, como pessoas com deficiência (intelectual, visual, auditiva, física e múltipla), transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Assim, as ações são planejadas individualmente, considerando as especificidades e necessidades de cada estudante.

Além das avaliações individuais, a COACE oferece tutoria em pares, na qual estudantes bolsistas auxiliam colegas com deficiência em aspectos como organização acadêmica e planejamento de estudos. A equipe do serviço também realiza capacitações para docentes e técnicos administrativos, abordando temas como capacitismo e acessibilidade, com o objetivo de conscientizar a comunidade universitária sobre a importância da inclusão. Apesar desses esforços, há desafios significativos, como a necessidade de ampliar a equipe para deixá-la mais multidisciplinar e superar barreiras atitudinais e arquitetônicas, ainda presentes na universidade.

Aos estudantes surdos, haverá suporte de um tradutor intérprete de Libras (TILS), em sala de aula, bem como, a flexibilização na hora de corrigir trabalhos e provas escritas em português. Quando o estudante surdo se matricula em alguma disciplina, o colegiado do curso é responsável por solicitar ao SI da COACE os horários nos quais será necessário o suporte do TILS em sala de aula. Já para outras atividades, como monitorias, reuniões, palestras ou eventos extracurriculares, o estudante faz a solicitação de atendimento esporádico, diretamente via sistema, indicando as datas e horários em que precisará do intérprete. Este atendimento depende de disponibilidade de TILS que não estejam em atividades de sala de aula.

Além destes serviços mencionados acima, recentemente a COACE passou a oferecer grupos para estudantes e familiares. O Grupo de Habilidades

Sociais tem o objetivo de desenvolver e fortalecer as habilidades sociais dos participantes, contribuindo para a interação e integração deles no ambiente universitário e social. Inicialmente foi pensado para estudantes com TEA, porém, com o passar do tempo, outros estudantes com outras condições, como deficiência visual, intelectual e física, demonstraram interesse e passaram a participar, criando um ambiente diversificado e inclusivo. Os encontros do grupo ocorrem de maneira quinzenal e são conduzidos por estagiários da Terapia Ocupacional (TO) e psicopedagogas. Também fazem parte alguns estudantes com TDAH que, embora não façam parte do público da COACE, podem participar dos grupos.

O outro grupo chama-se Tecendo Redes e tem o objetivo de ofertar suporte aos cuidadores dos estudantes acompanhados pela COACE. Embora o grupo seja para cuidadores de maneira geral, a participação, atualmente, é unicamente das mães que buscam por auxílio, estratégias, trocas de experiência e acolhimento quanto aos desafios que surgem quando seus filhos ingressam na universidade. Este grupo também ocorre, quinzenalmente, tem a mediação realizada por estagiários da TO e psicopedagoga.

Outra ação realizada pelo serviço, é a Blitz da COACE que tem o objetivo de analisar as condições de acessibilidade arquitetônica nos diferentes campi. Essa atividade visa identificar as barreiras físicas e estruturais que dificultam a inclusão dos estudantes com deficiência aos espaços e serviços da universidade. A Blitz normalmente ocorre quando é identificada uma demanda, isso significa que a COACE prioriza ir aos locais onde há estudantes com deficiência.

A equipe da COACE, visita os campi e realiza uma análise detalhada das condições de acessibilidade, que inclui a verificação de elementos como rampas, pisos táteis, elevadores, banheiros acessíveis, sinalizações, entre outros. Após esta primeira visitação, a COACE elabora um relatório detalhado contendo as condições encontradas e sugestões de melhorias. Esse documento é encaminhado à Pró-Reitoria de Planejamento (ProPlan) da UFPEL para que sejam providenciadas as intervenções necessárias.

Entre os projetos planejados para o futuro do serviço, destaca-se a COACE Itinerante, que prevê levar ações e capacitações aos diferentes campi da universidade, buscando descentralizar as iniciativas de inclusão. Outros planos incluem o fortalecimento da consultoria pedagógica para docentes, a criação de salas de autorregulação em diversos campi e o estabelecimento de fluxos de encaminhamento com a rede pública de saúde para garantir assistência integral aos estudantes.

Dentre os principais desafios relatados na entrevista com a chefia do serviço foi destacado a necessidade de ter mais profissionais para trabalhar sob uma perspectiva mais abrangente de uma equipe multidisciplinar como psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros. Além disso, ela relata dificuldades nas barreiras atitudinais e os desafios enfrentados em relação à resistência de alguns professores, com atitudes capacitistas, demonstrando objeção em aceitar estudantes com deficiência em seus cursos e salas de aula, questionando se eles são "capazes" (sic), de exercer determinadas profissões ou o que fariam com seu diploma após a finalização.

Além disso, a entrevista evidencia a preocupação quanto aos desafios estruturais e institucionais enfrentados pela COACE e como estes refletem nas dificuldades de implementar políticas de inclusão em uma universidade extensa, com diversos campi, onde cada local tem sua especificidade, incluindo o fato de alguns campi serem locados, o que limita a possibilidade de intervenções estruturais. Esses desafios envolvem tanto questões físicas, como a adaptação de espaços, quanto aspectos administrativos e de recursos humanos como a contratação e concurso de novos servidores, que impactam diretamente a eficiência e a abrangência das ações da coordenação.

A apresentação de como está estruturado a COACE, seu histórico, sua equipe e ações foram fundamentais para contextualizar o cenário institucional em que esta pesquisa se desenvolveu. Compreender o funcionamento e os serviços ofertados pela coordenação, nos permite situar as experiências relatadas pelos estudantes PEE, que são atravessadas, direta ou indiretamente, pelas políticas e práticas implementadas por esse setor.

A partir dessa contextualização, seguimos para o próximo capítulo, à análise dos dados, produzidos na pesquisa a partir das entrevistas com estudantes, buscando compreender como eles percebem as ações promovidas pela COACE e como vivenciam os processos de in/exclusão na universidade.

#### **4. A PARTIR DAS VOZES: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

No presente capítulo, apresentamos as categorias de análise que emergiram a partir dos relatos, da escuta e da percepção do que ocorre nos cotidianos de estudantes PEE. São através das suas narrativas que podemos compreender como suas vivências cotidianas, dentro, e também fora da instituição, promovem a inclusão ou, ao contrário, reforçam processos de exclusão e sentimentos de solidão.

As categorias de análise foram construídas a partir dos dados produzidos nas entrevistas com estudantes PEE acompanhados pela COACE (Apêndice 06). A seleção dos participantes ocorreu por meio de um formulário disponibilizado pela coordenação, no qual os estudantes puderam manifestar, de forma livre e esclarecida, o interesse em participar da pesquisa. Ao final, foram realizadas entrevistas com cinco (05) estudantes de diferentes cursos e especificidades. Os detalhes sobre os procedimentos metodológicos e éticos que orientaram essa pesquisa estão densamente detalhados no primeiro capítulo desta dissertação.

A construção das categorias ocorreu a partir das aproximações e recorrências observadas nas falas dos estudantes, considerando tanto as semelhanças quanto as singularidades das experiências narradas. Buscamos nos deixar captar por aquilo que emergia com força nos relatos: afetos, ausências, autonomias, potências e lacunas. A partir desse movimento de escuta e análise, organizamos as narrativas em três categorias, que serão apresentadas e discutidas a seguir.

Iniciamos pela primeira categoria, cuja proposta de reflexão é pensar como os vínculos estabelecidos fora da universidade são importantes para a permanência, o bem-estar e a autonomia dos estudantes. A partir desta análise, percebemos como a experiência de acolhimento se constitui como uma ferramenta potente de permanência e autonomia.

Na categoria seguinte, exploramos as práticas que favorecem a inclusão dos estudantes, bem como aquelas que consolidam a exclusão de alguns



sujeitos PEE. Abordaremos desde as barreiras físicas até as atitudinais, que emergem dos discursos dos participantes desta pesquisa.

Para finalizar as categorias de análise, propomos na terceira categoria a discussão sobre algumas outras barreiras vivenciadas pelos estudantes, bem como, sugestões quanto a aspectos que poderiam ser repensados na política de inclusão para preencher as lacunas apontadas. Esse movimento dialoga com o compromisso desta pesquisa em considerar os sujeitos PEE como protagonistas na formulação de políticas mais responsivas às suas realidades.

#### **4.1 PENSANDO OS VÍNCULOS EXTRA INSTITUCIONAIS PARA A PERMANÊNCIA**

Embora esta pesquisa se proponha compreender a percepção dos estudantes PEE sobre as ações da COACE e como vivenciam os processos de in/exclusão na universidade, é importante considerarmos que essa percepção não se constrói de forma isolada. Os vínculos que os estudantes mantêm fora da universidade, com a família, grupos e redes de apoio de maneira geral, influenciam diretamente sua capacidade de adaptação no Ensino Superior. Por isso, esta categoria busca evidenciar como esses laços extra institucionais impactam no cotidiano dos estudantes PEE.

Este primeiro ponto de análise emergiu ainda durante o processo de realização das entrevistas. À medida que os estudantes compartilhavam frustrações relacionadas a determinadas políticas ou práticas institucionais de inclusão, tornou-se evidente a relevância dos fatores externos à universidade na forma como percebem e vivenciam sua inclusão no ambiente acadêmico.

Em outras palavras, a forma como os estudantes PEE experienciam o ensino superior pode estar relacionado com o suporte que recebem fora do ambiente acadêmico, especialmente da família. Mas não somente, muitas vezes este apoio vem dos coletivos, amigos, grupos que participam fora da universidade e outros ambientes em que se sintam pertencentes. A presença ou ausência desses vínculos repercute diretamente na autonomia, permanência e participação na universidade.

A fala dos estudantes aponta para uma dimensão da inclusão que muitas vezes não encontramos nos discursos institucionais: a importância dos vínculos externos como forma de sustentação, apoio e possibilidade da permanência acadêmica. Garcia (1995) nos lembra que o cotidiano é um lugar de produção de sentidos, atravessado por relações, afetos e histórias. Ao escutar os sujeitos em suas múltiplas existências (acadêmicas, familiares, comunitárias, grupais, etc), é possível perceber como esses vínculos constituem práticas de resistência e autonomia.

Desta forma, fica evidente o papel fundamental que os vínculos - aqui chamaremos de extra institucionais - exercem na permanência e na vivência acadêmica dos estudantes PEE. Embora esta pesquisa busque olhar para as práticas e políticas da universidade, compreendemos que, a partir do que os estudantes relataram, a instituição, professores e Núcleo sozinhos, não conseguem garantir a inclusão de maneira integral.

Percebemos que a política de inclusão no ensino superior tende a se concentrar em medidas institucionais e individuais, como a adaptação de provas, mobiliário, tradutor intérprete, a produção de documentos orientadores, entre outros. No entanto, as entrevistas apontam que a permanência está também ancorada em vínculos afetivos e sociais externos à universidade. Como propõe Charlot (2000), a aprendizagem não se dá isoladamente, mas é parte de uma relação de sentido, que precisa ser alimentada por outras relações, de reconhecimento, escuta e apoio. Ignorar essa dimensão é negligenciar parte fundamental do processo educativo.

Compreendemos que a permanência não é somente uma questão de estar matriculado e frequente nas aulas, mas envolve a construção de um sentimento de pertencimento e participação, que frequentemente se sustentam a partir das relações com seus pares que tornam a experiência da graduação possível.

Tal ponto aparece quando Bianca, estudante com síndrome de Down e deficiência intelectual, nos relata que conta com o apoio constante de sua mãe, seu irmão, professores e colegas, para uma experiência acadêmica muito prazerosa. Abaixo alguns trechos que demonstram esse apoio:

*Bianca: Eu peço ajuda também da parte é [...] também algumas vezes que tem o meu irmão e a minha tia. Tem também o meu irmão que [...] sempre me ajuda na parte do trabalho no computador, né? Isso mesmo. Então, assim... E tem também a minha tia também. [...] Ela entende tudo de celular. [...] a minha mãe, sempre me leva na faculdade, [...] no observatório [...] Algumas vezes, quando ela tem algum compromisso, [...] a minha avó também [me leva]..*

Percebemos que são a partir destes vínculos que a estudante se sente participando da dinâmica acadêmica. Sua trajetória é marcada por afetos que sustentam sua presença no curso e a encorajam a participar ativamente. Ainda, ao final da entrevista com a estudante, ao conversar brevemente com sua mãe, ela relata que Bianca “vai muito bem nas aulas e tira notas muito boas” (sic), tal ponto reforça o quanto a presença destes agentes promotores de bem-estar influenciam sua segurança.

Na mesma direção, Vanice, estudante com deficiência auditiva também destaca da importância dos laços extra institucionais para a sua confiança, que embora não tenha relatado diretamente sobre o papel da sua família, menciona a respeito da necessidade que sentiu em alguns momentos de buscar por coletivos para que pudesse dar sentido às suas experiências, ser acolhida e sentir-se mais fortalecida. Segue:

*Vanice: [...] Mas a gente tem, tem esse grupo que todos os dias a gente se apoia, troca informações, ajuda em tudo que for preciso, a gente corre atrás das nossas leis, dos nossos direitos, a gente tem uma petição que a gente tá pedindo votos pra poder colocar legenda nos filmes brasileiros [...]*

Para Vanice, esses coletivos tornam possível sua luta e permanência no ensino superior, pois são a partir destes movimentos que ela conseguiu trocar de curso quando se sentia deslocada em sua primeira graduação. A estudante começou cursando Letras Libras, mas por se sentir excluída, por ser uma pessoa com deficiência auditiva oralizada e que escuta a partir dos aparelhos, optou por trocar de curso após três semestres. Foram a partir das trocas com pessoas com

deficiência e condição similar a dela, que a encorajou a procurar outra possibilidade.

*Vanice: E eu ouvi muitos relatos, porque eu faço parte do grupo do Sul dos Oralizados do Rio Grande do Sul. E só relatos praticamente negativos da comunidade surda, exatamente pelo que eu estava passando [...] Então, a gente precisa de apoio, a gente precisa de reconhecimento, a gente precisa de acolhimento, de saber assim ó, de, sei lá,” vamos lá, a gente dá um jeito, bora pra frente”.*

Também, Viviane, estudante de agronomia com visão monocular, embora reconheça as dificuldades em alguns momentos no que tange suas necessidades de inclusão em sala de aula, traz da importância que sua rede de apoio exerce na sua permanência e para que ela consiga ir à universidade e se debruce sobre seus estudos. Ela afirma:

*Viviane: Meu marido me dá muito suporte. Então tem a questão dele que tá trabalhando, né? Ele disse, vai, que eu seguro as pontas. [...] eu consigo ficar um pouco mais descansada, não fico com tanta pressão.*

Em contra partida, a história de Anônima evidencia os efeitos da ausência dessa rede de apoio. A estudante menciona ter uma relação frágil com sua família, sem suporte, inclusive financeiro, para dar continuidade em seus estudos, já que é natural de outro município e precisa arcar com as despesas de moradia, alimentação, transporte, entre outros. Dessa forma, ela esbarra em dificuldades de obter apoio extra institucional. Como reflexo, a estudante vivencia inúmeras barreiras no diálogo com a própria instituição no que diz respeito às ações de suporte necessário. A estudante tem uma relação limitada com a COACE, professores e colegas. Fica evidente que nesse caso, a falta de apoio fora da instituição a faz sentir em posição hostil sem suporte dentro ou fora

da instituição, o que se torna um fator de risco para evasão e para o sofrimento psíquico.

Abaixo, um breve relato de Anônima quando questionada sobre sua rede de apoio familiar:

*Anônima: apoio entre aspas assim, né? Eles pagavam meu aluguel e me davam dinheiro pra comer. Como isso se dava? se dava a partir de uma situação bem ruim e chata, mas que tipo... depois não teve mais [...] até a relação ali de ter que pedir ajuda pro... pra PRAE, porque eu tava muito debilitada, tá? O que que acontece? Nesse meio tempo, o meu corpo piorou muito, muito, muito, muito mesmo [...] e aí a PRAE era longe, e aí eu não tinha dinheiro pra nada. Eu fiquei de favor na casa de uma menina com quem eu tinha morado antes e aí ela e as outras meninas com quem ela dividia deixaram eu ficar lá.*

Dunker (2015) afirma que o sofrimento é produzido quando o sujeito não encontra espaço para que suas experiências sejam simbolizadas, reconhecidas e acolhidas. A ausência de redes de apoio, especialmente nos contextos de vulnerabilidade, intensifica esse sofrimento, pois retira do sujeito a possibilidade de lugares de sustentação e apoio psíquico e social. A universidade, por si só, não consegue garantir esse lugar. Por isso, os vínculos extra institucionais tornam-se tão importantes como espaços de escuta, reconhecimento e elaboração do sofrimento, contribuindo diretamente para a permanência, pertencimento e autonomia.

Embora, Anônima menciona a falta do suporte familiar ao longo de sua trajetória e o quanto essa relação a prejudicou em inúmeros aspectos, inclusive, acarretando em sofrimento psíquico, ela também traz relatos sobre como conheceu e se relacionou com pessoas que a auxiliaram na aceitação do possível diagnóstico de autismo. Ela encontrou grupos de sujeitos TEA em rede social ou na própria instituição, onde pôde vivenciar experiências de fortalecimento. Essas relações foram fundamentais para que ela pudesse, inclusive, obter um laudo e a partir disso, seus direitos enquanto sujeito TEA.

*Anônima: [...] E eu comecei a ver as coisas daquele grupo, eu comecei a ficar: é autismo mesmo! Que bosta! Fiquei brava no começo, e aí continuei vendo, aí quando eu vi já tava eu contando a minha vida inteira pra aquelas pessoas naquele grupo também, e as pessoas se identificando, e aí muita coisa, muitas conversas, muitas conversas, muitas pessoas eu conheci e conheço agora, tipo, da amizade online com muitas pessoas autistas. E aí eu fui me descobrindo naquilo dali, e foi muito interessante porque eu tava completamente desassistida, mas tem muita gente que tava completamente amparada. E essas pessoas, quando elas estão fortalecidas, elas acabam fortalecendo todo mundo na volta. Porque elas se compreendem, elas são como tu, então tu passa a te compreender também. E aí foi um momento de começar a aceitar, sabe?*

Yuki também destaca a importância das redes externas, ainda que construídas de forma mais autônoma. Em sua fala, fica evidente a ausência de suporte diretamente familiar e a forma como o estudante achou de receber suporte quanto a suas necessidades para lidar com a burocracia universitária (sua maior dificuldade). A organização do cotidiano e as demandas emocionais se deram por meio de amigos, colegas e com o coletivo PCD. A ausência de um apoio constante o leva a experimentar a universidade como um espaço de luta solitário, onde muitas vezes é ele mesmo quem precisa criar as condições para permanecer. Como podemos ver no trecho a seguir:

*Yuki: E eu conto com uma rede de apoio, então, pra me ajudar mas no geral, na universidade [...] Eu pensei em pedir uma tutoria, só que eu não precisei mais porque eu consegui fazer um grupo de estudo com meus colegas, então deu pra dar uma organizada melhor, mas...é, é.. tá faltando.*

*Yuki: E, geralmente, é eu que tenho que sair do que os outros terem que se adaptar [...] Daí, às vezes, se eu não estiver sobrecarregado, eu vou pra algum lugar, fico mais tranquilo, daí depois eu volto.*

Dessa forma, compreende-se que os vínculos extra institucionais, sejam familiares, grupais ou redes de amizade, ocupam um lugar central na experiência acadêmica dos estudantes PEE. Eles não apenas contribuem para o enfrentamento das dificuldades estruturais da universidade, mas também possibilitam a construção de uma presença mais potente e significativa desses sujeitos no espaço acadêmico. A análise mostra que a inclusão e a permanência não se sustentam apenas nos recursos ofertados institucionalmente, mas se tecem também nas relações que os estudantes constroem e mantêm em suas vidas fora dos muros da instituição.

Com isso, percebemos que os vínculos extra institucionais constituem importantes dispositivos de cuidado, escuta e pertencimento. Eles funcionam como estratégias de enfrentamento frente às ausências da instituição e fortalecem a experiência acadêmica dos estudantes PEE em sua singularidade. Como propõe Garcia (2008), os sentidos produzidos no cotidiano não são menores ou marginais, mas atravessam e constituem as vivências. Ignorar essas redes é desconsiderar um dos principais elementos que possibilitam a permanência. A inclusão, portanto, não se faz apenas com estruturas físicas e burocráticas, mas com pessoas que reconhecem e sustentam o outro no seu direito de aprender e pertencer.

A próxima categoria emergiu dos relatos sobre as experiências singulares vividas no cotidiano da sala de aula, evidenciando como essas práticas impactam diretamente no sentimento de acolhimento, inclusão, ou, ao contrário, provocam vivências de invisibilização, negligência e exclusão entre os estudantes PEE

#### **4.2 VIVÊNCIAS COTIDIANAS NA UNIVERSIDADE**

A segunda categoria de análise que emergiu das entrevistas, refere-se às formas que as práticas cotidianas de in/exclusão são vivenciadas e reverberam na permanência e experiência acadêmica dos estudantes PEE. As políticas institucionais de inclusão muitas vezes se concentram em ações pontuais e estruturais, mas é no cotidiano da sala de aula e nos espaços acadêmicos que

essas ações se concretizam, nas relações estabelecidas entre estudantes, professores e colegas.

A partir das falas dos estudantes PEE, fica evidente que são as práticas diárias de escuta, diálogo, disponibilidade e abertura, que mais influenciam na sensação de bem-estar e inclusão na universidade. Ao mesmo tempo, situações de invisibilização, preconceito ou desrespeito também aparecem nesse espaço cotidiano, nos mostrando o quanto a inclusão é complexa e atravessada pela maneira como os sujeitos se relacionam no dia a dia com seus pares, professores e pessoas da instituição de forma geral.

Neste item, organizamos os relatos dos estudantes em dois blocos, nos quais, no primeiro pretendemos ilustrar as práticas que favorecem sua inclusão e no segundo bloco, as práticas que consolidam a exclusão.

#### **4.2.1 PRÁTICAS COTIDIANAS QUE FAVORECEM A INCLUSÃO:**

Começaremos abordando as práticas inclusivas que apareceram nas falas dos estudantes que contribuem para um sentimento de bem-estar e participação ativa em sala de aula. Todos os estudantes relatam que, em algum momento de sua trajetória, tiveram práticas que contribuíram e foram significativas para sua inclusão. São gestos cotidianos, muitas vezes simples, mas que constroem relações de confiança e pertencimento.

Em sua fala, Vanice nos relata sobre a importância de conseguir se manifestar e falar sobre suas necessidades. Ela relata que:

*Vanice: Não tive problema nenhum, porque eu não tenho vergonha de dizer, [...] não tenho vergonha de dizer que eu sou surda e de falar, “olha, eu preciso que vocês falem um pouco mais alto” ou “eu tenho que olhar pra vocês pra escutar o que vocês estão falando, se é um pouco mais longe”, ou peço pra repetir. [...] O professor, quando vira de costas pra mim, eu peço pra ele ficar de lado, alguma coisa assim, pra eu ficar acompanhando melhor a voz, né? [...] Mas se eu vejo que é alguma coisa que dá pra mim acompanhar no slide, que*



*é o professor que tá comentando ou lendo o slide, eu vou lá e olho no slide, entendeu? E aí, se é alguma coisa que o professor vai se aprofundar, aí eu peço pra ele repetir.*

Considerando sua autonomia, a estudante sente que suas necessidades são atendidas, uma vez que ela consegue solicitar e falar sobre como professores ou colegas podem se comunicar com ela de forma mais inclusiva. Todavia, nos questionamos, será que o sujeito precisa a todo momento ficar relembrando aos outros sobre suas necessidades? Visto que há um documento que menciona as ações de inclusão e o próprio estudante já as comunicou aos professores em momentos anteriores. Estas situações demandam permanente engajamento do próprio estudante, na garantia de sua participação efetiva.

Por uma linha similar, Yuki, menciona que sente que as pessoas, embora estejam receptíveis, ainda não sabem como lidar com as diferenças, sejam professores, colegas, ou pessoas de maneira geral. Ele destaca a disposição de docentes em adaptar materiais visuais, escutar ou mesmo questionar sobre suas sugestões como formas que contribuem diretamente para sua permanência.

*Yuki: Eu vejo que as pessoas são abertas a nos receber, principalmente pessoas com autismo, só que elas não sabem como agir. [...] Todos muito receptivos, mas... É que eu também não converso, eu converso mais com meus colegas que com meus professores, né? Então, parece que meus colegas entendem um pouco mais, até porque agora tá na moda falar de autismo, então eles falam espectro, falam hiperfoco e eu fico feliz. E os meus professores, nem todos falaram isso, mas alguns, de que se eu precisasse de algum auxílio, se eu... O que eu peço pra eles é que me passam algum documentário, algum filme, algo visual sobre o assunto e fica mais fácil. Não é só falação e falação.. Quer dizer, ainda mais História, né. É muito texto, muita coisa, mas eu vejo uma boa vontade de todo mundo. Isso já... Não ter um ambiente hostil a ti já é uma coisa muito melhor.*

Percebemos que, nos recortes apresentados até o momento, os estudantes conseguiram se comunicar com autonomia, falando abertamente sobre suas necessidades. No entanto, é preciso se perguntar: o que acontece quando o sujeito não consegue falar ou acessar com clareza as próprias demandas? Em muitos casos, os estudantes se sentem intimidados, desestimulados ou deslegitimados a ponto de não conseguirem expressar suas necessidades de forma clara; o que pode levar à negligência de suas presenças e experiências. Esse silenciamento, que também é uma forma de exclusão, será aprofundado no próximo item (4.2.2).

Ademais, para Yuki, até o momento, suas principais necessidades de apoio solicitados a COACE, diz respeito aos processos burocráticos, auxílio em organização de como obter determinados benefícios. O estudante relata dificuldades em organizar documentos, editais, lembrar de datas de eventos e prazos.

*Yuki: Então, o que eu precisava mesmo era ajuda pra entender esse monte de processo e aonde eu podia conseguir um auxílio, se tinha alguma maneira de eu ter uma casa de estudante ou algo assim. Eram mais essas dúvidas. E também alguém pra poder me lembrar de... Ai, tem evento tal dia, disso aqui, tu precisa participar. O tipo de acessibilidade que eu preciso, no geral, não é tanto em sala de aula. É mais com as questões da universidade[...].*

Anônima e Bianca destacam a importância das monitorias ofertadas pela COACE, um apoio que consiste no acompanhamento por estudantes bolsistas, responsáveis por auxiliar os estudantes PEE nos estudos e na organização de sua rotina acadêmica. O suporte oferecido é realizado conforme as necessidades de cada estudante, respeitando suas particularidades.

*Bianca: Então, assim, realmente estudar com a XX<sup>16</sup>.[...] Então, assim, estudar com ela realmente pra mim foi muito bom. Com ela foi muito bom e eu sei também que ela é uma ótima amiga. [...] Realmente tem um tratamento e tem*

---

<sup>16</sup> XX refere-se ao nome da monitora. O Substituímos para garantir seu anonimato.

*um tutor também que me ajuda nessa parte de entre prova também. Então assim, há algumas provas que são entre solfejo<sup>17</sup>.*

Embora Anônima reconheça o valor das tutorias em sua trajetória, ela também relata dificuldades de adaptação com alguns bolsistas, o que a levou, em determinados momentos, a solicitar trocas para garantir um acompanhamento mais adequado dentro de suas necessidades.

*Anônima: eu tive uma monitora pelo NAI, E era interessante, assim, era muito simples, porque ela era monitora há muitos anos e eu não sei, eu não precisava falar as coisas pra ela, ela basicamente entendia a situação, entendia o que tinha que fazer e aí dava certo as coisas. [...] teve a monitora essa, que se formou e foi embora. Aí veio um outro monitor. Esse monitor era muito, muito, muito, muito querido, mas não dava pra ser ele meu monitor.*

Outro ponto importante que Anônima destaca é sobre a importância que teve o acolhimento dos professores do curso de Filosofia, quando ela começou a levar sua cadela para as aulas.

*Anônima: [...], também apareceu [...] a minha cachorra, e [...] ia comigo pra aula na Filosofia, e aí os professores começaram a notar que isso ajudava*

A presença do cão de suporte revela uma dimensão que precisa ser cada vez mais explorada nas discussões sobre inclusão, pois fala do papel dos vínculos afetivos e das estratégias de autorregulação emocional. Estudos apontam que a presença dos cães de suporte pode trazer inúmeros benefícios, como a contribuição na diminuição da ansiedade, o aumento da sensação de segurança e o fortalecimento dos vínculos sociais (Tizzo et al., 2024). Os autores também adicionam:

[...] animais de apoio emocional podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas e no aumento da interação social em ambientes públicos, fornecendo oportunidades de aprendizado e de comportamentos sociais (p.3).

---

<sup>17</sup> Solfejo é um sistema de organização de notas musicais

No relato de Anônima, a companhia da cadela se mostra como um apoio afetivo que facilita sua permanência no ambiente universitário e a possibilidade de participar em algumas atividades acadêmicas com mais segurança. Reconhecer e legitimar esse tipo de suporte é ampliar a compreensão do que significa garantir inclusão no cotidiano.

Já Viviane, destaca que sente que seus colegas lhe acolhem em suas necessidades, a auxiliando quando necessário, e alguns professores também demonstram preocupação quanto a suas práticas, lhe questionando se as aulas estão em formato ideal à estudante ou se a estudante se sentiu prejudicada de alguma maneira. Porém, tal aproximação se deu somente com duas dos quatro professores com quem ela tinha disciplina.

*Viviane: Só duas professoras vieram falar comigo. Uma que adaptou, a de bioquímica, fez provas ampliadas pra mim. E... E a professora de cálculo que assim mesmo ela disse que também olhou agora no final do semestre. Que ela veio, aí ela veio falar comigo, perguntou o que eu tinha achado, como é que foi o método dela de avaliação, se ela tinha me prejudicado de alguma forma. Não, eu disse que não, até pelo contrário, as aulas dela foram bem acessíveis e tudo, até passei. Mas foi só essas duas.*

Dessa forma, fica evidente que cada sujeito contribui com pequenas práticas dentro e fora de sala de aula para que o estudante se sinta mais incluído no ambiente. Assim como há práticas que favorecem o bem-estar, a participação e a autonomia dos estudantes PEE, também surgem nas entrevistas relatos sobre ações ou omissões, que reverberam negativamente em sua experiência acadêmica. A seguir, apresentamos essas vivências que marcaram momentos de desrespeito, invisibilização ou solidão.

#### **4.2.2 PRÁTICAS COTIDIANAS QUE FAVORECEM A EXCLUSÃO:**

Se por um lado os relatos dos estudantes apontam para práticas cotidianas que favorecem sua permanência e participação na universidade, por outro, revelam também experiências marcadas por situações de exclusão, desamparo e silenciamento. Essas práticas excludentes nem sempre se manifestam de forma explícita ou violenta, muitas vezes operam de maneira sutil, através de omissões, desinformação ou da ausência de escuta e reconhecimento. A falta de preparo de docentes, a negligência frente às necessidades comunicacionais, a rigidez institucional e a indiferença de colegas são elementos recorrentes nas narrativas. Nesse item, ao explorarmos essas experiências, buscamos compreender como a exclusão se perpetua no cotidiano da universidade e como ela afeta diretamente os estudantes PEE.

Viviane, destaca que, embora tenha duas professoras que sinalizaram preocupação, acolhimento e diálogo, os outros dois professores sequer tomaram conhecimento das suas necessidades específicas, mesmo sabendo que eles têm acesso ao DOP.

*Viviane: Porque de todos os professores, só dois veio falar comigo em relação à documentação que foi do NAI. Os outros não... acho que nem sabem. E... Eu achei eles meio dispersos, assim. E meio... Ah, eu sei que eles estão ali pra ensinar, né, e tal. Mas... Não são muito acessíveis. [...] são poucos receptivos, assim. São poucos os professores que são receptíveis.*

O relato de Viviane evidencia uma forma de exclusão sutil, mas profundamente marcante, a negligência. A ausência de posicionamento por parte de alguns professores não é neutra, revela a fragilidade das políticas de inclusão quando estas não se traduzem em práticas pedagógicas concretas. A estudante se sente impossibilitada de estabelecer comunicação, e sua fala aponta para uma relação marcada por distanciamento, desinteresse e hierarquia.

Goffman (1963), nos fala que o estigma nem sempre se revela em atitudes de exclusão explícitas, mas pode se manifestar por meio do silêncio, da indiferença e da ausência de reconhecimento. O simples fato de um professor ignorar a existência da documentação encaminhada pelo setor de acessibilidade

da instituição já comunica, simbolicamente, que aquele estudante e sua necessidade não têm lugar legítimo naquele espaço.

Também, nessa linha, podemos compreender que a falta de abertura e diálogo, é questão crônica, uma vez que todos os estudantes entrevistados, mencionam essa necessidade de serem ouvidos, acolhidos. Assim como evidenciam em suas falas a dificuldade em solicitar aos professores algo que é seu por direito, por essa posição hierárquica de poder. Vanice aponta:

*Vanice: Eu acho que a gente podia conversar mais pra eles entenderem a minha realidade. Que não é só minha, né?*

Já Anônima traz com muita comoção sobre sua experiência ao tentar questionar os critérios de avaliação de uma docente. Ao invés de diálogo e escuta, foi tratada com estigmas e constrangimentos que culminaram em sentimento de solidão e exclusão. Sua tentativa de solicitar adaptações foi recebida com resistência e descrédito. Algo que, por direito, deveria ser um procedimento institucional simples, tornou-se “um inferno”, nas palavras da estudante.

*Anônima: quando a minha nota veio, minha nota veio muito baixa, aí eu pensei, não tem como, tem critério, né? Pedi as notas nos critérios, veio um documento, e o documento, assim... A professora imagina uma autista lá, e ela me descreve lá dentro daquele estereótipo de autismo. E aí ela coloca um monte de coisa que não é verdade[...], na verdade eu saí de lá chorando muitas vezes porque eu segurava pra não chorar lá dentro, mas eu saí de lá chorando muitas vezes porque elas me constrangiam muito e tudo isso começou lá dentro, mudou o comportamento delas lá dentro desde que na teórica, aí eu falei, prof, tem documento orientador, você pode adaptar a minha prova pra aquele modelo? e aí começa o inferno e aí, sabe [...]. E aí eu peguei o exame. E aí eu tinha que falar pro professor que todo mundo tem medo. Então, professor, eu soube que o teu exame é todo discursivo, né? As tuas*

*notas, as tuas provas, eu ouvi dizer que o seu exame é todo discursivo. Eu preciso que você faça uma prova diferente pra mim.*

A partir destes recortes, vemos o que já se apresentava em outras pesquisas apresentadas aqui nessa dissertação com estudantes PEE no ensino superior. A falta de preparo dos professores acaba por reforçar as exclusões, pois os próprios sujeitos se sentem coagidos ao solicitarem algo que deveria ser da prática cotidiana do professor em sala de aula: escutar as demandas dos estudantes.

Canal (2021) em sua dissertação traz sobre como é a inclusão dos estudantes TEA no ensino superior. Através de sua pesquisa, a autora evidenciou que são necessárias ações de preparações docentes para que os professores desenvolvam uma maior habilidade de manejo com os estudantes com TEA e auxiliem nos processos em sala de aula de sociabilidade e aprendizagem. Além disso, ela traz da importância de organizar as ações realizadas internamente para se tornarem políticas institucionais, a fim de garantir esse direito dos estudantes.

Em concordância ao mencionado acima, além da exclusão por omissão, os estudantes também relatam vivências marcadas pelo capacitismo em sala de aula, manifestado tanto em atitudes explícitas quanto em práticas mais sutis. Vanice nos traz nesse trecho sobre sua experiência com outros estudantes e professores no curso de Letras Libras<sup>18</sup>. Para a estudante, este foi um período muito difícil e foi somente com o apoio de pares em grupos externos, que ela conseguiu fazer a troca de curso.

*Vanice: [...] eu conversando com a professora e eu comentei, “ó, eu vou fazer implante coclear<sup>19</sup>” e aí ela já começou pra ela, parece que eu me tornei um*

<sup>18</sup> Primeira graduação da estudante que foi interrompida.

<sup>19</sup> O implante coclear é um tema que causa intensos debates na comunidade surda. Entendido por muitos surdos como uma intervenção da área da saúde que nega a diferença surda, muitas vezes acaba resultando em ambientes tensos de disputas identitárias. Sobre isso, várias pesquisas foram realizadas, predominantemente nas áreas médicas, como a Fonoaudiologia, mas também na Educação. Em TENOR (2018) encontramos uma revisão de pesquisas que abordam estas discussões.

*bicho porque eu ia fazer o implante coclear, porque eu sou a favor disso. [...]E aquilo foi um peso pra mim. E foram vários, né, que taxavam todos os semestres isso, e aí eu digo, meu Deus do céu, então aquilo... eu pensava “eu não vou conseguir me encaixar”.*

Tanto aqui, quanto no recorte anterior de Anônima, fica evidente como o capacitismo pode se expressar na tentativa de definir rigidamente as identidades das pessoas com deficiência, negando-lhes autonomia para decidir sobre seus próprios corpos e trajetórias. Como se houvesse uma maneira ideal, única e legítima de ser sujeito com deficiência.

Esse aspecto também é destacado por Martins (2023), em sua dissertação, cujos processos metodológicos também se basearam na escuta de estudantes PEE. A autora aponta que há, socialmente, uma expectativa normativa sobre como sujeitos com deficiência devem agir, como se todos os que compartilham de uma mesma especificidade devessem se comportar da mesma forma. Trata-se de uma lógica que reduz esses sujeitos a seus diagnósticos, apagando suas singularidades e experiências.

De igual forma, o capacitismo aparece em inúmeras falas dos estudantes, quando eles têm suas experiências, necessidades ou capacidades questionadas e duvidadas. Yuki e Anônima nos trazem sobre a visão de incapacidade que os sujeitos com deficiência carregam, uma vez que são questionados quanto a suas capacidades por necessitarem de determinado apoio na realização de atividades. Como aponta Mantoan (2006), a inclusão exige reconhecer o outro como sujeito de direitos e participante legítimo da cultura educacional, o que se concretiza nas relações do cotidiano.

*Yuki: Ah, eu entendo, porque antes de ter o laudo eu também pensava assim de pessoas autistas, mas quando tu fala assim, “ah, tenho dificuldade com isso”, parece que a pessoa, não que ela te infantiliza, mas parece... Não sei explicar, parece que ela duvida da tua capacidade, mas é só uma maneira diferente que o nosso cérebro funciona, sabe? Eu não sou menos capaz, então às vezes eu vi um tom de voz assim, que eu não gostei muito, parecia que a pessoa tava... “Ai, coitadinho, ele não consegue”, sabe? E era só uma questão*



*de usar uma figura numa página, ou uma figurinha colorida pra eu poder enxergar melhor também, Se não tem contraste, às vezes eu não enxergo. Então, detalhezinhos.*

*Anônima: [...] eu pedi ajuda pra ela<sup>20</sup> com o trabalho. [...] E ela me disse o seguinte “pode fazer de qualquer jeito, porque seus professores vão entender que tu é assim”. E aí eu pedi pra ela não ser mais minha monitora*

Na categoria anterior, trouxemos o excerto em que Vanice nos relata sobre ficar relembrando e solicitando aos professores e colegas para falar olhando para ela durante alguma explicação, pois muitas vezes os docentes viravam de costas para fazer determinada explicação. Yuki, também nos traz sobre a necessidade de ter que pedir para que os outros respeitem ou notem suas necessidades.

*Yuki: E o meu abafador é bem grande, assim, é uma coisa que chama a atenção. Então as pessoas não sabem fazer essa parte do convívio, sabe? Ou meus colegas que ficam batendo palmas sempre no final da apresentação, daria pra fazer de outras formas. Professores também, eu vejo que falta um pouco de treinamento. Eu sempre tô com meu cordão pra sinalizar porque as vezes eu começo a perguntar muito e a pessoa acha que eu tô tirando com a cara dela ou tô... Não tô indo atrás da autoridade dela, então as vezes eu uso pra não ter esses contratempos, mas... Ninguém sabe como lidar, mas eu vejo um esforço*

Outro ponto importante levantado pelos estudantes, diz respeito a estrutura física dos espaços na universidade. Vanice enfatiza sobre as dificuldades de escuta por conta da acústica das salas, o que dificulta ainda mais pelo excesso de ruídos interno entre os colegas e dos ventiladores.

---

<sup>20</sup> Monitora da COACE que a acompanhava no momento

*Vanice: Então, eu acho que a acústica também peca um pouquinho dependendo da sala de aula, é difícil de escutar do professor, que tem que acabar gritando um pouco mais ou eu tenho dificuldade, a minha dificuldade é lá no SETO<sup>21</sup> porque é a sala que é legal, é poucas salas que podem ser utilizadas, né? A sala que tem lá tem três ventiladores e aí eu preciso ficar perto e os ventiladores fazem muito barulho e pro professor já é mais cansativo porque tem que falar um pouco mais alto e aí a acústica lá já dificulta um pouco o entendimento. Então, essa parte assim, com os alunos, o que eu falo pra eles, olha pessoal, tentem não falar tudo ao mesmo tempo quando a professora estiver conversando, porque aí fica difícil pra entender, e aí eles até, eles mesmo se policiam, assim, né? ,*

Já Yuki, fala sobre a grande quantidade de estudantes nos espaços, a luminosidade, acústica dos ambientes e a falta de um espaço para estudantes autistas se autorregularem.

*Yuki: Não cuidam dos detalhes que é o que faz a diferença no dia a dia. De não ligar a luz, não ficar todo mundo conversando, alto. Imagina, 30 pessoas e eu no meio da sala. E a questão da acessibilidade também da sala, O prédio não tem nenhum tipo de acessibilidade pra ninguém. Então não tem espaços adequados pra eu poder ficar. São só espaços de passagens mesmo. E passagens curtas, não posso ficar muito tempo. [...] ficava uns 10 minutos no banheiro também. Porque aqui também não tem espaço pra... Não tem sala sensorial pra autista aqui. Então você tem que ir pro banheiro. Que é uma humilhação, né? Vamos combinar. [...] mas não aguento duas horas numa sala brilhante. Então eu acho que pra mim... eu acho que ia melhorar tudo se tivesse essa estrutura melhor. [...] Eu fui num evento aqui que tem uma auditória aqui, acho que do outro lado das Artes, acústica lá, impossível de ficar. O som é muito pequeno, propaga muito e não dá. Muito estímulo, muita palma. Então é aquela coisa, a gente te coloca lá, mas a gente não faz o que é necessário pra te continuar lá.*

---

<sup>21</sup> Serviço Escola de terapia Ocupacional

Outro ponto a destacar, são para além das práticas vivenciadas em sala de aula, os estudantes também relatam dificuldades relacionadas ao acesso e à permanência nos espaços coletivos da universidade, como o Restaurante Universitário (RU), o transporte coletivo da UFPel e eventos institucionais como o SIIPE (Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão). Esses ambientes, embora destinados ao convívio e à integração, se mostram pouco inclusivos, desconsiderando as necessidades específicas dos estudantes PEE e, muitas vezes, potencializando situações de sobrecarga sensorial, constrangimento e exclusão.

Os relatos evidenciam que esses espaços são marcados por altos níveis de ruído, ausência de sinalização adequada e falta de suporte institucional. Vanice destaca a dificuldade imposta pelos ambientes barulhentos, já Anônima relata que frequentar o RU a sobrecarregava de tal forma, que sentia dificuldades de continuar realizando as tarefas necessárias em seu dia.

*Vanice: Mas o ambiente, quanto menos ruído, melhor pra gente.*

*Anônima: eu comia no RU, e aí eu ia pro RU e acabava meu dia basicamente, porque eu chegava no RU, daí eu me sobrecarregava e aí eu passava mais mal ainda.*

Yuki também aponta para a falta de acolhimento institucional frente às crises sensoriais. Nesse episódio relatado, ele havia solicitado auxílio a pessoas que trabalhavam no RU, porém elas afirmaram não poder fazer nada quanto a situação. Esse trecho expõe a ausência de profissionais capacitados para prestar suporte imediato nestes casos, assim como a indiferença institucional por não haver um espaço separado no RU com baixo ruído, já que são inúmeros relatos de mal estar pelo barulho.

*Yuki: [...] Vou dar um exemplo, um dia eu estava no RU com o meu tampão, eu uso o abafador, porque é muito barulho lá, e tinha um cara berrando e*

*batendo palma do meu lado. [...] Eu fiquei agachado num cantinho e eu não consegui mais levantar. Eu já tava com dor de cabeça, do calor, e daí era muito barulho e às vezes tem gente que bate palma e fica cantando parabéns no RU. E... Foi a vez, assim. Daí eu até tinha comunicado antes da minha crise que eu tava sentindo que ia vir, pras moças lá. Ninguém prestou atenção.*

Além disso, Yuki nos convida a refletir sobre a falta de acessibilidade nos eventos e transportes institucionais, a falta de fiscalização, ausência de filas prioritárias e desorganização dos espaços potencializam a sobrecarga, o mal-estar quando “as pessoas ficam te olhando torto” (sic), e o isolamento vivenciado por esses estudantes. Vanice igualmente aponta para algumas melhorias que poderiam ser implementadas para acolher melhor os sujeitos em suas especificidades. As cadeiras reservadas a pessoas com deficiência mais a frente, não é algo que poderá ser utilizado somente a sujeitos com deficiência auditiva, mas alguma dificuldade de mobilidade, sujeitos autistas que não podem ficar muito atrás por conta do barulho, TDAH, enfim, uma vasta gama de sujeitos se beneficia de práticas simples.

*Yuki: Então, depende muito. Por exemplo, sabe o SIIEPE? Eu não consigo pisar lá. Porque não tem uma fiscalização, então a minha amiga que tem paralisia cerebral ficou 20 minutos de pé esperando pra ela poder entrar no elevador. Muito barulho pra pegar ônibus, porque eu não tenho condição de pagar Uber, sempre. Então eu ia ter que pegar ônibus também, não consigo por causa do barulho e as salas são muito lotadas, não tem sinalização de fila prioritária então as pessoas ficam te olhando torto, daí já me sobrecarrega, sabe?*

*Vanice: Eu participei das palestras do SIIEPE, então eu geralmente tentava ficar o mais próxima possível, né? Acho interessante de ter cadeiras de acessibilidade, tipo, pelo menos duas cadeiras de acessibilidade para as pessoas que não têm, né? [...] do pessoal de Libras, de ficar sentado mais à frente também, de ter essa visão das pessoas não tentar não passar na frente,*

*porque geralmente as vezes tem aquele movimento tanto dos professores, de acabar se virando para mostrar alguma coisa. Então, precisa ter essa amplitude assim de, para o pessoal ficar mais acolhido, assim.*

A partir dessas vivências percebemos que exclusão não se limita ao currículo ou às práticas pedagógicas e em sala de aula, mas está inscrita na forma como a universidade organiza seus espaços coletivos, muitas vezes sem considerar a diversidade de corpos e modos de estar. Além do mais, segundo a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, a acessibilidade prevê o desenho universal, isso é, pensar, projetar e executar ações de acessibilidade que possam ser utilizados por todos, sem necessidade de adequação específica aos sujeitos com deficiência. O objetivo é criar estratégias para promover a autonomia e segurança de todos os sujeitos.

Nessa linha, a fala de Yuki reforça a importância de que os professores estejam mais atentos às múltiplas formas de aprendizagem e às possibilidades de inclusão para todos os estudantes, e não apenas para aqueles com deficiência. Sua reflexão nos remete ao princípio do desenho universal que propõe que os recursos de acessibilidade devem estar disponíveis a todos, desde o planejamento pedagógico. No entanto, como podemos perceber a partir de sua experiência, esse princípio ainda está distante de se concretizar nas práticas de sala de aula.

*Yuki: E eu acho também que a acessibilidade não deve ser só pra mim. Por exemplo, se eu preciso de uma ajuda nos slides, de imagens pra explicar matéria, não é uma coisa só minha. O professor devia ter isso com todos os alunos. Isso que eu sinto falta, sabe? De não pensar só nas pessoas PCDs nessa questão. Porque neurotípicos também precisam. Vão precisar. As pessoas aprendem de formas diferentes, né?*

Como destaca Mantoan (2006), a inclusão não se restringe ao âmbito pedagógico, mas demanda mudanças nas estruturas físicas, organizacionais e culturais das instituições de ensino. Quando os espaços coletivos da

universidade, como o Restaurante Universitário ou o transporte, não são planejados para acolher a diversidade, reforçam-se barreiras que produzem exclusão cotidiana. A ausência de sinalização, a sobrecarga sensorial e a falta de suporte profissional, como relatado pelos estudantes, evidenciam uma universidade ainda pouco preparada para garantir a permanência com dignidade.

Essa percepção também é expressa na fala de um dos participantes, que relata sentimentos de exclusão, violência e capacitismo, inclusive dentro do próprio setor institucional que deveria lhe acolher e compreender suas necessidades. Anônima relata:

*Anônima: Porque tem coisas que são mais complexas, claro que tem, mas tem coisas que não são muito básicas, por exemplo, tu sabe que uma pessoa autista precisa de previsibilidade, tu sabe que precisa comunicar as coisas com clareza, sabe? E aí, eu acho que assim, a comunicação com o NAI, ela é muito violenta pra gente, ela é muito violenta pra gente. É muito preconceito sendo tocado pela gente toda vez daquelas pessoas de quem a gente depende para pedir ajuda, para não ser violentado no restante dos espaços. [...] tem um problema gigantesco em relação ao NAI, sabe? Porque o NAI tá piorando as coisas. Agora há pouco, nesse semestre, eu fui falar com uma professora responsável por uma matéria antes da prova, e ela disse assim, é, mas o teu documento orientador, ele não tá atualizado. Então, tu tá sem documento orientador. E aí, tipo, como assim meu documento orientador não tá atualizado? Então, eu tô desassistida? E aí, o que que acontece? Eu tenho e-mail aqui, diante disso, pedindo ao NAI, olha só, cada semestre as coisas são diferentes aqui e eu preciso de adaptações diferentes das que estão no documento orientador. A gente precisa fazer outro.*

Esses relatos evidenciam o quanto os estudantes podem se sentir, e de fato estar desassistidos por estruturas institucionais que, ao invés de promoverem apoio contínuo, operam de forma burocrática e desarticulada. A falta de diálogo entre a Coordenação, os professores e os estudantes PEE

fragiliza a construção coletiva de estratégias de inclusão e reforça dinâmicas que colocam o estudante em constante estado de insegurança. Ainda que o documento orientador seja necessário e válido, sua rigidez não pode justificar a resultar em não dar o apoio a quem depende dele. Essa experiência evidencia, que é urgente repensarmos a política de inclusão em sua dimensão prática, garantindo que ela responda com agilidade, escuta e flexibilidade às necessidades específicas de cada estudante.

A partir do exposto neste item, percebemos que a permanência dos estudantes PEE na universidade não depende exclusivamente de sua capacidade individual, mas está profundamente relacionada às estruturas institucionais, e às práticas cotidianas de todos, não somente da Coordenação, professores, colegas e servidores, mas no conjunto de todos esses agentes, para reconhecer, acolher e respeitar os sujeitos em suas diversidades. As experiências trazidas neste item revelam que, embora existam práticas e sujeitos comprometidos com a inclusão, ainda persistem barreiras físicas e atitudinais que limitam o acesso e produzem exclusão de forma contínua, silenciosa, e muitas vezes nem tanto.

Ademais, percebemos que a permanência na universidade exige um grande esforço contínuo para lidar com práticas e estruturas institucionais pouco acolhedoras, gerando situações de sobrecarga emocional, mental e física aos sujeitos. Esse movimento, muitas vezes, é naturalizado como uma responsabilidade individual dos estudantes PEE, invisibilizando o papel da instituição na produção dessas dificuldades. Nessa direção, Martins (2023), também nos fala que os estudantes com deficiência são frequentemente chamados a provar sua capacidade, em uma estrutura de universidade que pouco considera sua especificidade.

#### **4.3 REFLEXÕES SOBRE ALGUMAS BARREIRAS ADICIONAIS E COMO SUPERÁ-LAS**

Nesta categoria de análise, abordamos sugestões e apontamentos apresentados pelos estudantes ao longo das entrevistas. Eles não apenas

relataram as potencialidades, dificuldades e barreiras enfrentadas no cotidiano acadêmico, mas também estavam a todo momento nos apresentando sugestões concretas sobre como a universidade poderia aprimorar suas políticas de inclusão.

Entre as sugestões, destaca-se a ampliação dos auxílios financeiros, considerando dimensões ainda não contempladas, como higiene pessoal, alimentação básica fora do RU (como o café da manhã), deslocamentos emergenciais por aplicativos de transporte e custos com terapias e medicamentos. Além disso, os estudantes indicaram a importância de reestruturar os canais de comunicação institucional, especialmente aqueles que tratam de editais de auxílio, atendimentos de saúde e adaptações acadêmicas, para que sejam mais acessíveis, claros e efetivos.

A condição econômica interfere diretamente na permanência dos estudantes PEE no ensino superior. As entrevistas nos mostram que barreiras financeiras impactam na continuidade nos cursos, no acesso a terapias, equipamentos, deslocamento, alimentação, entre outros aspectos básicos.

Três dos cinco estudantes entrevistados destacaram a relevância do impacto financeiro em suas trajetórias acadêmicas, apontando como a falta de recursos influencia diretamente tanto no cotidiano na universidade quanto no acesso a serviços de saúde e acompanhamento terapêutico fora dela. Esse cenário afeta profundamente sua capacidade de se dedicar plenamente aos estudos, uma vez que necessidades básicas não atendidas tornam difícil concentrar-se no processo de aprendizagem.

As falas dos estudantes evidenciam que a permanência no ensino superior vai muito além da presença física em sala de aula, ela está atravessada por condições materiais concretas. Estes estudantes apontam que, para além das barreiras físicas ou atitudinais, o fator econômico se constitui como um desafio central e que são necessárias políticas públicas comprometidas não apenas com o acesso, mas com possibilidades de permanência digna.

Neste sentido, Martins (2022), aponta que as ações inclusivas não podem estar concentradas exclusivamente nos núcleos de acessibilidade, mas exigem políticas institucionais integradas e amplas, voltadas à permanência com



dignidade dos estudantes com deficiência. Além disso, Pires (2021) observa que a pandemia intensificou as desigualdades já existentes, tornando ainda mais urgente a oferta de apoios que considerem a saúde física e mental dos estudantes, bem como suas condições materiais básicas.

Em seu relato, Viviane destaca a necessidade de realizar revisões médicas periódicas, exames oftalmológicos e a troca dos óculos como condições fundamentais para seu conforto e permanência em sala de aula. Ela relata que, sem os óculos adequados, enfrenta fortes dores de cabeça, o que compromete diretamente sua capacidade de acompanhar as atividades acadêmicas. Assim, os óculos não representam apenas um recurso de acessibilidade, mas um elemento essencial para sua presença efetiva no ambiente universitário. Além disso, a estudante aponta como uma falha na comunicação institucional a impediu de acessar o auxílio financeiro necessário para custear esses cuidados. Destacando assim, como essa má comunicação pode comprometer o acesso à direitos já previstos a estes estudantes.

*Viviane: [...] Tem a bolsa, mas tem que esperar o edital. [...] teve uma situação em relação ao final do mês passado, [...] que não me explicaram direito em relação desse edital do auxílio... acho que é auxílio doença, [...] acho que é de R\$ 1.200, eu acho, né? [...] E aí não me falaram especificamente o tempo [...] aí eu tive que correr atrás pra pegar o orçamento com ele (médico), aí eu tinha que ir na ótica também, pegar o orçamento pra poder mandar pra fazer solicitação. [...] Só que aí não deu, já tinha passado o tempo do edital, mas foi só uma falha de comunicação entre o NAI, [...] eu tenho que fazer duas vezes por ano uma revisão, né? E os exames são caros. Cada vez que eu faço são 600 reais. [...] Se eu vou marcar pelo SUS um oftalmologista, daqui nem sei quando vão me chamar. [...]. Só consulta é R\$400,00 do oftalmo, né? E aí, mais os exames [...] Agora, mesmo eu tenho que trocar o óculos, porque eu já fiz mais de um ano. Só a minha lente é R\$900,00.*

Essa crítica à comunicação institucional está presente nos apontamentos de Riella (2020), que identificou entre os principais obstáculos enfrentados por

estudantes PEE a esfera administrativa, marcada por desorganização e desinformação, o que contribui para a sensação de desamparo e insegurança em relação aos próprios direitos

Nesse sentido, os auxílios estudantis, como moradia, alimentação e transporte, se tornam essenciais para garantir a continuidade dos estudantes no ensino superior. Muitos deles não contam com apoio familiar ou com uma rede de suporte para arcar com despesas básicas como moradia, alimentação e medicamentos, especialmente porque deixam suas cidades de origem para ter a oportunidade de estudar em uma universidade federal.

*Anônima: E daí eu não tinha onde morar, eu não tinha dinheiro nem pra comer, nem pra nada. Absolutamente nada. E foi aí que eu comecei a pedir ajuda na PRAE<sup>22</sup>. [...] Aí eu passei a receber auxílio moradia. Daí eu saí do apartamento das gurias e fui pra um pensionato.*

*Yuki: eu peguei o auxílio moradia porque não tinham vagas pra mim lá no CEU. [...]. Mas os auxílios não são suficientes pra pagar e... Eu sou PCD, então eu gasto no remédio, no psicólogo, eu tenho que ir no posto, eu tenho que pegar o Uber. Então, eu também gasto mais do que uma pessoa que seria típica. [...]*

*Viviane: Eu consegui auxílio internet e auxílio alimentação só pela PRAE.*

Assim, a inclusão precisa ser pensada a partir de uma perspectiva ampliada, que compreenda os sujeitos em suas interseccionalidades e considere as dimensões entre deficiência e vulnerabilidade social. Destacamos que dois dos estudantes que relataram essas dificuldades são sujeitos com TEA, o que nos leva a refletir sobre o nível de sobrecarga que enfrentam. Mesmo sem acesso a acompanhamentos terapêuticos adequados, que seriam fundamentais

---

<sup>22</sup> Pró – Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), setor responsável pelos programas de auxílio estudantil. Sendo eles: Programa de Auxílio Alimentação (PAA); Programa de Auxílio Alimentação para estudantes com Necessidades Alimentares Restritivas (PNAR); Programa de Auxílio Transporte (PAT); Programa de Auxílio Deslocamento (PAD); Programa de Auxílio Pré-Escolar (PAPE); Programa de Moradia Estudantil (PME); Programa de Auxílio Moradia (PAM); Programa de Auxílio Inclusão Digital (PAID) (PRAE/UFPEL, s/d).

para seu equilíbrio e desenvolvimento, são exigidos a lidar com uma rotina universitária exaustiva, marcada por múltiplas disciplinas e altas demandas cognitivas.

A partir desses relatos, embora haja o reconhecimento da importância dos auxílios ofertados pela universidade, fica evidente que eles são insuficientes diante das múltiplas demandas enfrentadas pelos estudantes. Suas necessidades ultrapassam os tipos de apoio financeiro atualmente previstos pela PRAE, sendo a principal demanda, custos com saúde.

Além disso, a partir dos relatos dos próprios estudantes, caminhos possíveis são apontados como alternativa para suprir esta demanda.

*Yuki: [...] eu recebo o auxílio com moradia. Então isso também me ajuda a me manter, só que mesmo assim sinto falta de um outro auxílio pra higiene básica, café da manhã, precisar tirar xerox, coisas assim[...]. Eu não entendo porque a universidade, tendo um hospital-escola, não consegue oferecer serviço para a gente, por exemplo, por que eu não posso ter um atendimento de um endócrino, de um psiquiatra, de um psicólogo? Até pro meu laudo, quem sabe. Então, eu acho que a universidade não usa muito bem, ou por falta de profissional, não sei nessa questão, os próprios recursos. Eu acho que poderia ter algum auxílio em relação a isso, essa parte da saúde.*

Cabe destacar que a universidade oferece diversos tipos de atendimentos em saúde, tanto para a comunidade em geral quanto aos estudantes. Os serviços variam entre atenção à saúde bucal, saúde mental, clínica geral e ginecologia, além de grupos de prevenção e promoção à saúde. Nas falas dos estudantes evidencia-se não apenas uma demanda prática, mas uma crítica a articulação institucional entre os recursos existentes e sua disponibilização real aos estudantes com deficiência.

Na categoria anterior, discutimos práticas que evidenciam as lacunas e barreiras ainda presentes na acessibilidade dos estudantes em sala de aula. Destacamos a necessidade de repensar as práticas docentes, especialmente no

que tange à disponibilidade, capacitação e abertura ao diálogo com os estudantes PEE.

Neste ponto, reforçamos que os estudantes frequentemente relatam sentimentos de desamparo, vivenciando trajetórias acadêmicas atravessadas por interações com sujeitos despreparados para o manejo cotidiano com a diversidade. As falas abaixo ilustram a percepção dos estudantes sobre essas fragilidades institucionais, tanto em relação à atuação dos monitores quanto à postura docente diante das orientações de acessibilidade:

*Anonima: [...] eu tive dificuldade com os próximos monitores que vieram assim. Muitas vezes tem uns alunos aleatórios que só estão lá porque querem uma bolsa. E aí eles são instruídos pelo NAI mas aí se tu vai ver os comportamentos que o NAI passa até depois daquilo dali tu vê que o NAI precisa de uma instrução urgente.*

*Viviane: Eu acho que eles deviam ficar mais atentos em relação das obrigações no caso da documentação deles, né? Eu não posso ir lá e dizer assim, ó professor, você tem que fazer assim, assado, frito, cozido, porque eu tenho essa necessidade, mas eu não quero me vitimizar também, né?*

Além disso, essas falas demonstram a preocupação na melhoria da política de inclusão e como esta não se restringe ao aumento de recursos financeiros, mas também passa pela escuta atenta e pelo redesenho das práticas institucionais com base nas vivências reais dos estudantes PEE. O que os estudantes reivindicam são esses espaços de fala, de acolhimento e diálogo para que possam compartilhar suas vivências e expressar suas necessidades. Dessa forma, compreendemos que a lógica de falar **por** ainda impera no fazer ações cotidianas de acessibilidade e inclusão. Tal demanda desvela a fragilidade presente nas estruturas institucionais, que em muitos momentos se mostram resistentes à escuta integral do outro.

Em consonância, a pesquisa de Teixeira (2023) destacou a importância de espaços de escuta coletiva como condição fundamental para o desenho de

planos institucionais de acessibilidade. A autora reforça que os estudantes com deficiência não devem apenas ser contemplados nas políticas, mas precisam ser ouvidos como sujeitos ativos na sua construção.

*Anônima: [...] a gente sempre pediu para ter espaço nesses lugares, tipo, tinha o NAI, agora não sei como ficou a divisão, mas tinha o NAI e tinha o CONAI, que era quem ia determinar como o NAI ia funcionar, e a gente sempre pediu para ter espaço dentro do CONAI para resolver esses problemas e nunca deixaram, nunca deixaram. [...] esses dias a UFPEL tava vendendo colar de girassol escrito UFPEL do outro lado, sabe? Tipo... Cara, isso é legal? É, mas isso é secundário e terciário às nossas necessidades e as nossas necessidades não estão sendo ouvidas ou atendidas.*

*Vanice: acho que poderia ter, tipo, uma roda de conversa, de poder fazer alguma coisa de... pras pessoas entenderem, né? [...] Eu acho que a gente podia conversar mais pra eles entenderem a minha realidade. Que não é só minha, né? [...] O NAI reconhecer as outras formas de surdez, assim como é reconhecido com os outros participantes, os outros PCDs, que existem graus, existem diferenças, e que a gente precisa desse apoio também. Eu ainda acho que não tem, tá em falta.*

É evidente que os estudantes nos chamam a atenção para uma proposta diferente de inclusão. Em que uma universidade/sociedade inclusiva precisa se comprometer com estratégias institucionais mais sensíveis à diversidade de experiências e necessidades de cada sujeito. Compreendemos que, uma das formas, para avançarmos rumo a essa universidade mais inclusiva passa pelo diálogo e pela construção conjunta das políticas, uma convocação urgente expressada pelas vozes dos próprios estudantes.

Essa necessidade da reconstrução do diálogo nas práticas institucionais é também reforçada por pesquisas que trazem sobre o papel fundamental dos núcleos como mediadores entre estudantes e universidade na garantia dos direitos a uma educação inclusiva. Especialmente quando tais espaços atuam

em parceria com os sujeitos, não apenas para assisti-los, mas para construir coletivamente soluções inclusivas (Saraiva, 2015; Araújo, 2023).

Mas também, em concordância com Martins (2022), destacamos que são inúmeros os desafios que os núcleos apresentam, como a falta de profissionais com formação específica e a precariedade no orçamento. Mas, para além disso, é necessária uma modificação na visão de que os núcleos são os únicos locais responsáveis pela inclusão no ensino superior. É necessário o aprimoramento das instituições em suas políticas e ações inclusivas.

## **POR ONDE OS CAMINHOS DA ESCUTA NOS LEVARAM... POR ENQUANTO...**

Ao longo desta pesquisa, buscamos compreender como os estudantes Público da Educação Especial (PEE), acompanhados pela Coordenação de Acessibilidade e Inclusão (COACE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), percebem as ações institucionais voltadas à inclusão e como vivenciam os processos de in/exclusão no contexto universitário. A partir de uma abordagem qualitativa, ancorada nos estudos dos cotidianos, fizemos o exercício de escutar atentamente as narrativas desses estudantes, que trouxeram de suas experiências singulares, marcadas por afetos, barreiras, resistências e redes de apoio.

O percurso metodológico incluiu entrevistas com pautas que consideramos ser uma postura ética e sensível às diferentes formas de expressão de cada sujeito, possibilitando maior liberdade na condução das entrevistas. A partir destas entrevistas, os estudantes PEE revelaram que a sua permanência no ensino superior não depende apenas da existência de políticas institucionais, mas de uma efetivação e articulação concreta entre os sujeitos.

As categorias de análise, nos mostraram que os vínculos extra institucionais são fundamentais para a permanência e bem-estar, que as práticas cotidianas de in/exclusão operam de forma sutil (ou nem tanto) no ambiente acadêmico, e que ainda existem barreiras atitudinais, físicas e institucionais que precisam ser enfrentadas.

Também foi possível perceber que, embora a COACE desempenhe um papel fundamental na mediação entre os sujeitos e a universidade, ainda existem desafios importantes em sua atuação, especialmente no que se refere à comunicação com os estudantes, à atualização dos documentos e à construção de estratégias mais participativas e responsivas às necessidades singulares.

A partir das falas dos estudantes, reafirmamos a importância de compreender a inclusão como um processo coletivo, relacional e cotidiano, que precisa ultrapassar o campo normativo e se transformar em práticas concretas da vida acadêmica. Como já destacava Paulo Freire (2021), é pela escuta e pelo

diálogo que se constrói uma educação emancipatória. Nesse sentido, para ser uma universidade inclusiva, é essencial revisitar posturas, escutar os sujeitos e repensar os modos como as políticas estão implementadas.

Ao final deste percurso, reconhecemos que esta dissertação não oferece respostas prontas, tampouco desejava isso, mas propõe pensar alternativa, que só podem ser construídos coletivamente, com os estudantes, com os profissionais da educação, com os núcleos de acessibilidade e com a comunidade universitária como um todo. Que este trabalho possa contribuir para fomentar reflexões e práticas que tornem a universidade um espaço cada vez mais acessível, plural e humanizado.

O psicanalista Contardo Calligaris, em seu livro *Cartas a um jovem terapeuta* (2021), traz uma reflexão potente sobre a construção de relações e escuta, que embora o autor se refira ao contexto clínico - o que não é nosso objetivo aqui -, podemos trazer para nosso campo de estudo, pois dialoga profundamente com o que buscamos nesta pesquisa. Para o autor, a mudança:

[...] não virá da imposição do rigor abstrato da técnica que você aprendeu, do *setting* no qual você se formou ou da teoria com a qual você escolheu para justificar suas palavras e seus atos [...]. Ao contrário, para que uma mudança aconteça um dia, é preciso que uma relação comece; uma relação só pode começar nas condições que são irrenunciáveis por seu paciente. Em suma, avance desarmado (Calligaris, 2021, p. 213).

Esse trecho nos lembra da importância da escuta, tanto abordado e enfatizado ao longo dessa escrita, e da impossibilidade de criar relações de potência e transformação sem considerar o que é imprescindível ao outro. A mudança, tão desejada por nós e por tantos autores aqui citados ao longo dessa dissertação, só será possível através de um diálogo, daquele que se abre ao encontro com o outro. Por isso, esta dissertação se comprometeu com esse diálogo, compreendendo que, embora nossas ferramentas profissionais e os referenciais teóricos nos ofereçam pistas para pensar a inclusão, são os estudantes PEE, com suas narrativas e experiências cotidianas, que nos apontam caminhos possíveis para transformá-la em prática viva.

Esta pesquisa não pretendeu esgotar o tema ou as discussões sobre inclusão no ensino superior, mas contribuir para o diálogo em torno de uma



educação mais inclusiva e equitativa para todos os sujeitos. Também buscou fomentar reflexões sobre a escuta enquanto uma das ferramentas mais potentes de inclusão e de transformação social.

Compreendemos que há aspectos essenciais que não foram possíveis de aprofundar nesta pesquisa, sobretudo em razão do tempo disponível para sua realização. Ainda assim, é importante reconhecer que os sujeitos que protagonizaram as narrativas abordadas nesta dissertação, não são descolados de seus corpos, eles os constituem e são constituídos por eles, carregando consigo histórias, memórias e atravessamentos diversos. Não conseguimos realizar uma análise mais detalhada ou problematizar de forma suficiente como os marcadores sociais de raça, gênero, sexualidade e as condições socioeconômicas atravessam e impactam a experiência de estudantes PEE. Reconhecemos essa limitação e ressaltamos a importância de que estudos futuros se dediquem a compreender como essas interseccionalidades reverberam na vida dos sujeitos com deficiência em nossa sociedade e, especialmente, no espaço universitário.

Reconhecemos, ainda, que este estudo se limita a um recorte específico de um grupo de estudantes acompanhados por uma coordenação em uma universidade pública do sul do Brasil. Assim, não se trata de traduzir esta realidade como representativa de todas as instituições de ensino superior ou de todos os estudantes PEE. No entanto, os achados desta pesquisa corroboram com o que a literatura tem apontado como lacunas importantes a serem superadas. Dessa forma, este trabalho se soma a tantas outras pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no campo da inclusão, na tentativa de gerar reflexões e (re)pensar práticas, estruturas e políticas públicas.

## Referências

- AIMÉ, Césaire. **Discurso sobre o colonialismo**. Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In. Alves, Nilda.; Oliveira, Inês, Barbosa de. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p.15-38
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, v. 2, 2002.
- AMADO, João. **Manual de investigação Qualitativa em Educação**. 3ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2017.
- ARAUJO, Luiza Fernandes Freire Mariz de. **Impacto Acadêmico do Núcleo Interdisciplinar de Suporte Ao Estudante (NISE) do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Processo De Inclusão**. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2023. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN\\_a9fdb9f0443e9a1bd53115113ec95a5](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_a9fdb9f0443e9a1bd53115113ec95a5). Acesso em: fevereiro de 2024
- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Modelo social: un nuevo abordaje para el tema deficiencia. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, p. 816-823, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkR/?lang=es&for>. Acesso em: abril de 2025
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/aceso-a-informacao/governanca/governanca-do-setor-de-defesa/legislacao-basica-1/arquivos/2022/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil.pdf/view>. Acesso em março de 2025.
- BRASIL, **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: maio de 2024
- BRASIL, **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em abril de 2024.
- BRASIL, **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em abril de 2024.
- BRASIL, **Edital nº 3 Programa Incluir**. Brasília, DF, 26 de abril de 2007. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/edital%20incluir.pdf>. Acesso em: abril de 2024.

BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: maio de 2024.

BRASIL, **Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: maio de 2024

BRASIL, **Secretaria de Educação Especial. Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: MEC, SEESP, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: abril de 2024

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 06 de julho de 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: abril de 2024.

BRASIL. **Resolução No 510/2016**. Ética em pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Ministério da Saúde, Conselho Nacional da Saúde, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: dezembro de 2023

BRASIL, **Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir)**. Brasília, DF, 16 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/incluir>. Acesso em: abril de 2024.

BONIN, Iara Tatiana; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Ética e pesquisa com povos indígenas: Vulnerabilidade ou Protagonismo?**. In: SANTOS, L. H. S.; KARNOPP, L. B. (Orgs.). *Ética e Pesquisa em Educação: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais*. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 241-262.

BUIATTI, Viviane Prado; NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim. Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, p. 325-345, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64911/>. Acesso em: maio de 2024

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 57-57, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3364>. Acesso em abril de 2025

CALLIGARIS, Contardo. **Cartas a um jovem terapeuta: reflexões para psicoterapeutas, aspirantes e curiosos**. 2. Ed. São Paulo: Planeta, 2021.

CANAL, Sandra. **A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação superior**. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/17047>. Acesso em: fevereiro de 2024.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista brasileira de educação especial**, v. 22, p. 413-428, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvvVT86tFY9cG66nN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: fevereiro de 2023.

CALLIGARIS, Contardo. **Cartas a um jovem terapeuta: reflexões para psicoterapeutas, aspirantes e curiosos**. Planeta Estratégia, 2021.

CUNHA, Gustavo Ximenes. **Contribuições dos estudos da linguagem para o processo de inserção do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino superior**. In: Silva et al. Inclusão educacional, do discurso à realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Vol. 02; p. 67 – 89. Disponível em: [https://edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book\\_educacao\\_especial\\_e\\_inclusao\\_educacional\\_v2\\_2012\\_0.pdf#page=13](https://edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_educacao_especial_e_inclusao_educacional_v2_2012_0.pdf#page=13). Acesso em: março de 2024.

DA SILVA, Lázara Cristina. **A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade**. In: Silva et al. Inclusão educacional, do discurso à realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais, Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Vol. 02; p. 13 – 36. Disponível em: [https://edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book\\_educacao\\_especial\\_e\\_inclusao\\_educacional\\_v2\\_2012\\_0.pdf#page=13](https://edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_educacao_especial_e_inclusao_educacional_v2_2012_0.pdf#page=13). Acesso em: março de 2024.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e Justiça. In: SUR - **Revista Internacional de Direitos Humanos**. V. 6; n. 11 - dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em abril de 2025

DOLTO, François. **Tudo é Linguagem**. Martins Fontes - selo Martins, 2018.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. Boitempo editorial, 2015.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre a psicanálise e educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FIDALGO, Sueli Salles; HASHIZUME, Cristina Miyuki; GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva. *Práticas de Linguagem e Educação Inclusiva*. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/wDJdcLfbRbKcK4VrNGcdR5j/?format=html>. Acesso em: abril de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R. Ética: : **Questões e proposições às ciências humanas e sociais**. In: SANTOS, L. H. S.; KARNOPP, L. B. (Orgs.). *Ética e Pesquisa em Educação: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais*. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 227-239.

FREUD, Sigmund. **Uma dificuldade da Psicanálise**. In S. Freud. *Obras completas História de uma Neurose Infantil (O homem dos lobos), Além do princípio do Prazer e Outros Textos*. Vol. 14, 1a ed., p. 241-251, P. C. de Souza, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1917).

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 33-40, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n9MVpKJ5r7fTknh9rVv9rdc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: março de 2023.

GARCIA, Raquel de Araújo Bomfim. **Acessibilidade no ensino superior na perspectiva de alunos com deficiência: contribuições da psicologia escolar à luz da teoria histórico-cultural**. 147 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, PR, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3035>. Acesso em: março de 2023

GARCIA, Regina Leite et al. Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. In: **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 2003. p. 318-318.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R.L. (org) *Método, Métodos, Contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2008

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 327-339, 2014.

HELLER, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas e educação: desdobramentos para a pesquisa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 3, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6203074>. Acesso em: março de 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Prefácio. In: MOUJÁN, Inés F.; CARVALHO, Elson S. Silva; JÚNIOR, Dernival VR. **Pedagogia De (s) coloniais: saberes e fazeres**. Tocantins-TO: econuvem, 2020. p.7-11

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21420>. Acesso em fevereiro de 2025

MARIANTE, Antonieta Beatriz. **A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais: entre a teoria e a prática docente**. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2829>. Acesso em: fevereiro de 2024.

MARTINS, Andressa Nunes. **Experiências de in/exclusão nas licenciaturas da Furg: narrativas discentes**. 2023. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2023. Disponível em: [www.geix.com.br](http://www.geix.com.br). Acesso em janeiro de 2025

MARTINS, Joseane de Lima. **Os Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas Federais: Uma Análise do Norte Brasileiro**. 189 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/78986>. Acesso em: fevereiro de 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação**, v. 29, n. 1, p. 55-64, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805803.pdf>. Acesso em maio de 2025

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 57-66, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TtbzYNgRQZqGJ7whtCJLR9f/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: abril de 2023.

MONTEIRO, Carlos Henrique Medeiros et al. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221-233, 2016.

MUJÁN, Inés Fernández. DIÁLOGOS ENTRE SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESCOLONIAIS In: MOUJÁN, Inés F.; CARVALHO, Elson S. Silva; JÚNIOR, Dernival VR. **Pedagogia De (s) coloniais: saberes e fazeres**. Tocantins-TO: econuvem, 2020. p.26-39

MUJÁN, Inés Fernández; RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio; CARVALHO, Elson Santos Silva. Decolonial ou Descolonial? Ou No tiremos el agua sucia con el niño adentro. In: MOUJÁN, Inés F.; CARVALHO, Elson S. Silva; JÚNIOR, Dernival VR. **Pedagogia De (s) coloniais: saberes e fazeres**. Tocantins-TO: econuvem, 2020. p.13-24

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>. Acesso em: março de 2023

NOGUEIRA, Lilian de Fátima Zanoni. **A inclusão no ensino superior: desafios e Perspectivas**. In: Silva et al. Inclusão educacional, do discurso à realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais, Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Vol. 02, p. 91-110, 2012.

NOZU, Washington Cesar Shoit; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 105-113, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n4ZQnWfkYt7W3YSrh3VMpmt/?lang=pt>. Acesso em março de 2025.

PIRES, André. A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Educación**, v. 30, n. 58, p. 83-103, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/7178/717875664004/717875664004.pdf>. Acesso em: junho de 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. Epistemologias do Sul. Coimbra, Portugal: CES, 2009.

RIELLA, Michele da Silva Nimeth. **Inclusão e acessibilidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 187 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9402>. Acesso em fevereiro de 2024.

SARAIVA, Luzia Livia Oliveira. **Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20789>. Acesso em: fevereiro de 2024.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017. disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4083>. Acesso em: 03 de abril de 2023.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A entrevista na pesquisa em educação – Uma arena de significados**. In: Costa, Marisa Vorraber (org). Caminhos Investigativos II. Rio de Janeiro: Lamparina editora. 2002, p.117 – 138.

SOUSA, Maria do Perpetuo Socorro Rocha et al. A Educação Superior E O Programa Incluir: O Contexto De Contrarreforma Educacional. **Anais Do Xvi Encontro Nacional De Pesquisadores Em Serviço Social**, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22209>. Acesso em: abril de 2023.

SOUZA, Sandra Cristina Moraes; RANGEL, Mary. Inclusão/Inclusão: múltiplos olhares, diferentes significados. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p.1063 -1075, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10152>. Acesso em: março de 2023.

TEIXEIRA, Francileuda de Lima Linhares. **Caminhos para inclusão: diagnóstico da acessibilidade na percepção do Núcleo de Acessibilidade e Estudantes com Deficiência da Universidade Federal do Cariri – UFCA**. 112 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/53120>. Acesso em: fevereiro de 2024.

TENOR, Ana Cláudia. Educação bilíngue para criança surda com implante coclear: o que dizem as pesquisas. In: Centro Virtual de Cultura Surda - **Revista Virtual de Cultura Surda**, Edição Nº 23 / Maio de 2018 – ISSN 1982-6842. Disponível em: [http://editora-arara-azul.com.br/site/revista\\_edicoes](http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes)

Universidade Federal de Pelotas. **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/nai/sobreonucleo/>. Acesso em: abril de 2024.

Universidade Federal de Pelotas. **Pró-reitoria de Assuntos Estudantis PRAE**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/prae/programas>. Acesso em: junho de 2025.



VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, p. 22-31, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993>. Acesso em Junho de 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para excluir**. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (orgs.) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. verve. **revista semestral autogestionária do Nu-Sol**, n. 20, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/14886>. Acesso em abril de 2024.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos, v. 2, p. 16-25, 2019. Disponível em: [https://eadeje.tse.jus.br/pluginfile.php/176765/mod\\_resource/content/1/Capacitismo.pdf](https://eadeje.tse.jus.br/pluginfile.php/176765/mod_resource/content/1/Capacitismo.pdf). Acesso em: agosto de 2024.

WUO, Andrea Soares; PAGANELLI, Bruna Tamara Suzane. Barreiras e facilitadores na inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: O ponto de vista dos estudantes. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, p. (177)-(177), 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6809>. Acesso em: fevereiro de 2023.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO ENVIADO AOS ESTUDANTES PARA DEMONSTRAR INTERESSE EM PARTICIPAR DA PESQUISA

# Formulário para participação em pesquisa

Olá, estudante!

Meu nome é Thaís Coletto, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, e gostaria de convidá-lo(a) a preencher este formulário para demonstrar interesse em participar da minha pesquisa intitulada *"Impacto do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na Trajetória dos Estudantes Público da Educação Especial"*, sob orientação da Professora Dra. Madalena Klein.

O estudo tem como objetivo compreender como os estudantes Público da Educação Especial (PEE) percebem as práticas de inclusão promovidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória que busca descrever e analisar as ações do NAI, assim como a percepção dos estudantes sobre elas.

Nesta etapa, serão realizadas entrevistas de forma livre e fluida, oferecendo maior liberdade para que os participantes expressem suas experiências e tragam elementos singulares conforme desejarem.

Se você tiver interesse em participar, pedimos que preencha o formulário com todas as informações solicitadas. Após isso, entrarei em contato para conversarmos e darmos sequência aos próximos passos da pesquisa.

Desde já, agradeço pela sua atenção e colaboração!

---

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome completo \*

2. Número de Telefone/Whatsapp \*

---

3. Curso \*

---

4. Ano de ingresso no curso \*

---

5. Tempo de acompanhamento pelo NAI \*

---

6. Motivo do acompanhamento pelo NAI \*

---

Obrigada pela sua participação!

---

## **APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**PESQUISA DE MESTRADO:** Impacto do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na trajetória dos Estudantes Público da Educação Especial

**MESTRANDA:** Thaís Fabiana Coletto

**ORIENTADORA:** Dra. Madalena Klein (PPGE/UFPeI)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Antes de assinar, por favor, leia este documento com atenção. Se houver qualquer palavra ou frase que não compreenda, converse com a pesquisadora responsável para esclarecimentos.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) tem como objetivo explicar todos os detalhes do estudo e solicitar sua permissão para participar.

**NATUREZA DA PESQUISA:** A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como os estudantes Público da Educação Especial (PEE) percebem as ações promovidas pelo núcleo de acessibilidade e inclusão e como vivenciam os processos de in/exclusão na universidade. E como objetivos específicos da pesquisa: Conhecer as ações que o NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), desenvolve em prol da inclusão; investigar as potencialidades e desafios das práticas de inclusão propiciadas pelo NAI, sob a perspectiva dos estudantes e; compreender como estes estudantes narram suas vivências de in/exclusão no ambiente universitário.

**PARTICIPANTES DA PESQUISA.** Pretende-se selecionar dois estudantes de cada especificidade que são acompanhados pelo NAI, totalizando um máximo de 10 estudantes e um mínimo de 5 a serem entrevistados, porém o número exato se dará ao longo da pesquisa.

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA.** As entrevistas da pesquisa envolverão encontros, em locais diferentes a serem combinados, de acordo com a especificidade de cada sujeito, para conversarmos sobre suas percepções das ações de inclusão no ensino superior.

**RISCOS E DESCONFORTO.** Nesse estudo, solicitaremos que você fale sobre suas experiências na universidade. Caso isso gere algum desconforto ao refletir sobre suas experiências, especialmente se já enfrentou desafios de inclusão ou discriminação, você poderá a qualquer momento interromper a entrevista. Sua vontade será acatada, sem qualquer prejuízo, além disso, você poderá optar pelo anonimato de sua participação, caso se sinta mais confortável.

**CONFIDENCIALIDADE.** Os dados referentes a sua identificação não serão utilizados para outros fins além desta pesquisa e será da sua escolha a utilização ou não de seu nome próprio ou fictício. As gravações e registros escritos dos encontros realizados serão utilizados unicamente para análises de pesquisa, e serão divulgados com a intenção de contribuir com a educação inclusiva no ensino superior.

**BENEFÍCIOS.** Ao participar da pesquisa, os benefícios serão de caráter educativo, como acesso aos resultados da pesquisa e a possibilidade de contribuir a partir de suas experiências para uma sociedade mais inclusiva

**PAGAMENTO.** Os participantes da pesquisa não terão qualquer tipo de despesa para dela participar, assim como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, para que você participe desta pesquisa. Para isso, preencha, por favor, os itens que seguem:

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu \_\_\_\_\_ ,  
de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa, nos seguintes procedimentos:

- ( ) Entrevista com a pesquisadora que será gravada
- ( ) Desejo ser identificado(a) pelo meu nome
- ( ) Desejo ser identificado(a) com outro nome. Qual: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## **APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAUTA**

### **- Experiência acadêmica geral**

Você poderia contar um pouco sobre sua trajetória acadêmica?

Há alguma ação que você considera particularmente importante para sua permanência e participação na universidade?

Você sente que tem as mesmas oportunidades que os demais estudantes para participar de atividades extracurriculares?

Quais mudanças você acredita que poderiam melhorar a inclusão dos estudantes PEE na universidade?

### **- Apoio oferecido pelo NOACE**

Como você conheceu/chegou ao COACE?

Quais serviços ou ações do COACE você já utilizou? Como foi sua experiência?

Você sente que as ações do COACE atendem às suas necessidades? Por quê?

Você percebe mudanças na sua trajetória acadêmica após o suporte do COACE? Quais?

### **- Interação com os professores e colegas**

Como você percebe sua interação com os colegas e professores?

Como os professores lidam com as suas necessidades de acessibilidade e inclusão?

Você já precisou solicitar adaptações em avaliações ou materiais? Como foi essa experiência?

### **- Acessibilidade física e tecnológica**

Os recursos tecnológicos disponíveis (plataformas, materiais digitais) são adequados para suas necessidades?

### **- Participação Acadêmica**

Você sente que você consegue participar das atividades acadêmica como gostaria?

Caso não, quais barreiras dificultam sua participação em atividades acadêmicas (aulas, eventos, grupos de estudo)?

Existe algum espaço ou momento dentro da universidade onde você se sente mais incluído/a? Por quê?

Você já enfrentou dificuldades de acessibilidade dentro do campus? Se sim, quais?

Quais desafios você ainda enfrenta em relação à inclusão na universidade, mesmo com o suporte do COACE?

Você já viveu alguma situação em que se sentiu excluído/a na universidade? Poderia contar um pouco sobre isso?

Você sente que seus colegas compreendem e respeitam suas necessidades?

#### **- Satisfação Geral com as políticas de inclusão**

Quão satisfeito você está com as políticas e práticas de inclusão?

Como você se sente no ambiente universitário em relação à sua inclusão?