

## ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS DE SUAS EXPERIÊNCIAS NA PEDAGOGIA

Giovana Maria Belém Falcão <sup>1</sup>

Izabely da Costa Silva <sup>2</sup>

Vívian Almada Dutra Salmito <sup>3</sup>

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como os estudantes com deficiência têm significado suas experiências no curso de Pedagogia de uma universidade pública. Trata-se de estudo de natureza qualitativa, que adota como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada realizada com duas estudantes, sendo uma com deficiência intelectual e outra com surdez. O estudo evidenciou que a universidade vem se estruturando para melhor atender os estudantes com deficiência, no entanto, ainda apresenta fragilidades em muitos aspectos para que a inclusão se efetive. As narrativas das estudantes denunciam descaso e sofrimento em função de barreiras atitudinais experienciadas desde a educação básica. O ingresso na universidade constitui-se desafio para as participantes, que vêm buscando superá-los. Resta evidente a necessidade de maior investimento em formação docente e em espaços de diálogo com esses estudantes na universidade.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Educação Superior. Curso de Pedagogia.

### STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHE REDUCATION: NARRATIVES OF THE IR EXPERIENCES IN PEDAGOGY

### ABSTRACT

This study aims to understand how students with disabilities have meant their experiences in the pedagogy course of a public University. This is a qualitative study, which adopts as a methodological tool the semi-structured interview with two students, one with intellectual disability and the other with deafness. The study showed that the University has been structured to better serve students with disabilities, however, still presents weaknesses in many aspects for the effective inclusion. The narratives of the students denounce neglect and suffering due to attitudinal barriers experienced since basic education. Entering the university is a challenge for the participants, who have been trying to overcome them. The need for greater investment in teacher training and in spaces for dialogue with these students in the university remains evident.

**Keywords:** Inclusive education. Higher education. Pedagogy course.

---

<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. E-mail: [giovana.falcao@uece.br](mailto:giovana.falcao@uece.br)

<sup>2</sup> <https://orcid.org/0009-0004-9450-5938>. Estudante de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); bolsista de iniciação científica CNPQ; integrante do Grupo de pesquisa Formação de professores e Inclusão na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. E-mail: [izabely.silva@aluno.uece.br](mailto:izabely.silva@aluno.uece.br)

<sup>3</sup> <https://orcid.org/0000-0001-9171-761>. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); mestra em Saúde da Criança e do Adolescente (UECE); especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Psicopedagogia (UECE); graduada em Pedagogia (UVA). E-mail: [vivian.salmito@aluno.uece.br](mailto:vivian.salmito@aluno.uece.br)

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade é processo recente, posto que somente a partir dos anos 1990, passou-se a se concretizar, especialmente, no Brasil. Por muito tempo, as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram excluídas de toda participação social, mais tarde foram trancafiadas em instituições especializadas e, nas últimas décadas, foram incluídas nos diversos espaços sociais, sendo as instituições de ensino um desses contextos. Conforme Januzzi (2004), a educação da pessoa com deficiência foi caracterizada, durante um longo período, por um ensino apartado da educação comum e pública.

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, a educação é estabelecida como direito de todos. A partir de então, uma vasta legislação vem assegurando a educação das pessoas com deficiência, com amparo em documentos internacionais.

Destas normativas, destacamos a Declaração de Jontien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), as quais influenciaram, sobremaneira, as políticas inclusivas de nosso país. Além da Carta Magna (1988), destacam-se, no contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996; o Plano Nacional de Educação (2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, marcos legais que garantem o direito da pessoa com deficiência, com Transtorno do espectro Autista (TEA) e Altas habilidades/superdotação à inclusão no ensino regular, dentre outros direitos.

Na Educação Superior, a inclusão dos estudantes com deficiência é processo ainda mais recente, pois somente no início do século XXI, passaram a ser instituídas políticas públicas direcionadas, de modo específico, para esse público, sendo o Programa Incluir (2005), destinado às universidades federais e a lei de cotas de 2016 (Lei nº 13.409), os principais marcos.

Nas universidades estaduais o processo de inclusão de estudantes com deficiência aconteceu ainda mais tarde. Somente em 2017 o Estado do Ceará aderiu às cotas por meio da Lei nº 16.197 de 2017, sendo que o 1º vestibular da Universidade Estadual do Ceará (UECE) com cotas para pessoas com deficiência foi em 2018. Para nos situar melhor, apresentamos, adiante, um breve panorama do processo de inclusão nessa universidade pública.

Partindo para a realidade da UECE, as ações e processos chegaram mais tardiamente. A primeira comissão de inclusão e acessibilidade surgiu no ano de 2009, com o Projeto de Acessibilidade e Mobilidade das Pessoas com Deficiência na UECE – Projeto UECE Acesso,

ativo até 2012, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Conforme Bezerra (2022, p. 178) “Esse Projeto demarcou uma nova era na UECE, pois, a partir de então, a UECE passou a se preocupar de fato com a inclusão das pessoas com deficiência”.

Em sua tese, Bezerra (2022) traz algumas modificações que ocorreram na UECE a partir do Projeto UECE Acesso, modificações essas incipientes, como balcão de atendimento a estudantes que fazem uso de cadeira de rodas, rampas e maçanetas. Devemos ressaltar, no entanto, que apesar das modificações para se tornar uma universidade acessível, ainda hoje os estudantes com deficiência sofrem com a falta de acessibilidade arquitetônica.

Em meados de 2023, a UECE passou por revitalizações nas rampas, que até então não estavam nos padrões exigidos, o que dificultava o acesso de pessoas que fazem uso de cadeira de rodas ou com mobilidade reduzida. Não podemos negar, contudo, que o Projeto UECE Acesso representa um marco importante para as mudanças que aconteceram e as que ainda virão no contexto do ensino superior na referida instituição. Bezerra (2022) também traz discussão acerca das barreiras pedagógicas e formação de professores. Segundo a autora, o projeto.

não conseguiu atingir quantitativamente o público-alvo. Foram poucos os professores que se envolveram nas formações ofertadas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). O público, durante os momentos formativos, foi minoritário, considerando o contingente de professores que integravam a UECE nos anos de 2010 a 2012, ano em que foram programadas e executadas algumas formações (Bezerra, 2022, p. 182).

Podemos notar que mesmo considerado grande avanço para a inclusão e acessibilidade, o projeto citado não alcançou a principal barreira, a barreira atitudinal e pedagógica. A autora ressalta, nesse com texto, que a não participação e envolvimento dos professores não foi o único fator impeditivo para que as metas do projeto não fossem alcançadas. A falta de investimento financeiro, arquitetônico e, principalmente, a falta de uma política pública interna favoreceram para o não cumprimento de todas as metas almejadas. Esse primeiro passo da universidade, entretanto, foi primordial para maior visibilidade à causa e olhar mais sensível para a inclusão e acessibilidade na UECE.

No ano de 2014 foi criada a Portaria nº 1.944/2014, em vigor até 2020, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN). Segundo Bezerra (2022), essa nova era na UECE trouxe inúmeras conquistas para os estudantes com deficiência, desde o vestibular à sua permanência na universidade.

Outra iniciativa a ser considerada, diz respeito à Comissão Permanente de Acessibilidade e Mobilidade (CPAcesso), que conseguiu estabelecer uma ponte com as

coordenações de curso e a Comissão Executiva do Vestibular no intuito de viabilizar a acessibilidade do estudante com deficiência, desde a inscrição no vestibular até o momento de ingresso no curso de graduação. Essa preocupação inicial com a chegada do estudante com deficiência na universidade ilustra novos tempos na UECE, pois, durante vários anos, essas pessoas adentraram a universidade sem nenhuma visibilidade.

Podemos destacar essa ação como a de maior relevância. Dar visibilidade às pessoas com deficiência demarca uma era importante na UECE, em seu processo de se tornar uma universidade para todos. Os estudantes já não mais adentram a universidade com suas demandas educacionais, de acessibilidade invisível.

Em 2021, a Resolução nº 1710/2021-CONSU instituiu o Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão (NAAI) na UECE. Em seu art. 2º, a Resolução ressalta que

o NAAI é um espaço institucional de planejamento, proposição, coordenação, articulação e execução de ações que tenham como finalidade a eliminação de barreiras impeditivas de acesso e de permanência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e das pessoas com altas habilidades/superdotação e mobilidade reduzida, e promoção de sua inclusão à vida acadêmica e profissional no âmbito da UECE.

O NAAI conta com Células de Apoio à Acessibilidade e Inclusão, nos diversos *campis* da UECE, com equipe composta por coordenação geral, corpo técnico (audiodescritores, intérpretes de Libras etc.) e bolsistas de apoio à inclusão.

A inclusão na educação superior exige, muito mais que normativas e portarias; exige ainda de toda a comunidade acadêmica e, principalmente de professores, a elaboração de um currículo acessível aos estudantes com deficiência, garantindo não somente o acesso à na universidade, mas também formação ampla.

Corroborar com esse entendimento Gaio e Meneghetti (2009), ao afirmarem que é extremamente importante a construção de um currículo que permita ao professor aprimorar a sua prática. Os autores reforçam ainda que “a formação inicial de professores, a inclusão de alunos com deficiência na escola regular é, no momento, um grande motivo para que as escolas de nível médio e superior remodelem seus currículos” (Gaio; Meneghetti, 2009, p. 162).

Nesse sentido, Souza (2024, p.46) afirma que os espaços educacionais precisam adotar medidas que façam com que a inclusão aconteça de fato, destacando, “a importância de que a universidade inclusiva assegure aos estudantes com deficiência todo suporte, eliminando as barreiras, concretizando o que está previsto nas políticas públicas”. Diante do exposto, nos propomos a investigar o cenário atual da UECE, indagando, nessa perspectiva: como os

estudantes com deficiência do curso de licenciatura em Pedagogia significam a formação ofertada pela universidade?

O estudo se propõe a compreender a inclusão dos estudantes com deficiência no curso de Pedagogia, a partir de suas narrativas, entendendo que é preciso ouvi-los, pois pouco são os espaços de escuta à pessoa com deficiência, suas falas quase sempre são abafadas por outros que se arvoram em pensar as soluções para as problemáticas que vivenciam em seus contextos.

O texto está estruturado da seguinte maneira: além deste texto introdutório, apresentamos, a seguir, a metodologia, na sequência trazemos os resultados e discussões e, por fim, as considerações finais e referências.

## 2 METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa estão amparados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que segundo Vigotski (2022), compreende o homem como único e singular, em processo contínuo de transformação. O estudo assume a natureza qualitativa, que permite analisar e conhecer os sujeitos, por meio da subjetividade expressa no contexto investigado.

Segundo Silva (2014, p. 110), a pesquisa qualitativa parte da “análise do pesquisador e de sua compreensão do todo para a reflexão sobre o que pode ser ou não elucidado, pois a descrição deve possibilitar um diálogo com o objeto”, possibilitando ao pesquisador a sua interpretação dos fatos, “isso porque a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, pois é nessa fase que se constrói as hipóteses que nortearão a própria pesquisa e possibilitarão a formulação descritiva necessária”, produzindo dessa maneira um novo conhecimento. Como instrumento metodológico, utilizamos a entrevista semiestruturada.

O lócus da pesquisa foi a UECE, instituição multicampi, espalhada em todo o território cearense. Os sujeitos da pesquisa são estudantes de Pedagogia e os critérios para a seleção dos participantes foram: (i) estudantes regularmente matriculados no curso de pedagogia, (ii) possuir alguma deficiência.

As narrativas das estudantes foram ouvidas por meio de entrevistas semiestruturadas. Glat e Plestch (2009) defendem a necessidade de ouvir as pessoas com deficiência e afirma que é preciso “falar com eles” e não “sobre eles”. Para Gil (2008), a entrevista semiestruturada permite que o entrevistador esclareça o significado de suas perguntas, além de adaptar-se mais facilmente às pessoas e circunstâncias em que se desenvolve a entrevista.

O caminho percorrido para o acesso aos estudantes do curso foi mediado pelo Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência (NAAI), que disponibilizou dados relativos ao quantitativo de estudantes que se identificam como pessoas com deficiência. O relatório traz uma lista de estudantes que possuem alguma deficiência, sendo disponibilizados dados como nome, tipo de deficiência, e-mail, semestre de matrícula, forma de ingresso e situação de matrícula. Ao analisá-lo, percebemos que os anos de matrícula são de 2011 a 2024. Ao todo, 21 estudantes com deficiência ingressaram no curso de Pedagogia na UECE nesse período. Dos 21 estudantes, apenas 16 estão com matrícula ativa/cursando, 2 com matrícula cancelada e 3 como abandono.

O acesso a esse documento foi fundamental para entendermos o fluxo de matrícula e desistência de estudantes com deficiência no curso de Pedagogia ao longo de 13 anos. A partir de sua análise, chegamos aos 16 estudantes com deficiência do curso. Destes, seis informaram ter baixa visão; quatro, deficiência física; dois, deficiência auditiva; dois, deficiência intelectual; um, cegueira; um, autismo.

De posse do relatório, entramos em contato com os 16 estudantes. A abordagem a esses sujeitos se deu por e-mail, a partir da elaboração de formulário inicial no *Google Forms*, com o intuito de conhecê-los, além de fazer o convite para participarem da etapa seguinte da pesquisa. Dos 16 e-mails enviados, recebemos retorno de apenas três, todos com sinalização positiva para participar da fase seguinte da pesquisa. A segunda fase do estudo se deu por meio de entrevista semiestruturada.

Ao marcarmos as datas para a realização da entrevista, que aconteceria presencialmente, apenas duas estudantes retornaram nosso contato e se disponibilizaram, de imediato, para o agendamento do encontro presencial, constituindo-se participantes do estudo. Uma delas apresenta deficiência intelectual e outra apresenta surdez unilateral, fazendo uso de aparelho auditivo e oralizada. Ao longo deste trabalho, nos referimos às estudantes como E1 e E2, com o intuito de resguardar suas identidades.

Em relação aos aspectos éticos da investigação, as entrevistadas assinaram previamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as entrevistas foram gravadas com a devida autorização de ambas, sendo, posteriormente, transcritas para a análise de dados. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada por meio do Parecer nº 6.962.257, o que expressa a responsabilidade e compromisso ético com o estudo e com as participantes que se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos neste tópico a produção de dados desta pesquisa através de categorização. Subdividimos em três categorias, sendo elas: (i) Inclusão na educação básica, na qual as participantes relatam como foi o processo de inclusão desde o início da escolarização; (ii) Ingresso na universidade, categoria que contempla as narrativas sobre todo o processo na universidade, a partir do ingresso no vestibular e (iii) Inclusão no curso de Pedagogia, quando serão analisadas as narrativas das participantes sobre a inclusão no curso, com ênfase na relação professor-aluno-colegas e seus desafios em sala de aula.

#### 3.1 Inclusão na educação básica

O processo de inclusão de estudantes da educação especial na educação básica é marcado por grandes desafios, em função de dificuldades de diversas ordens, sejam elas relacionadas à acessibilidade física, de comunicação, pedagógica, equipamentos e, principalmente, em função dos frequentes relatos dos professores que alegam não estar preparados para atender a diversidade no contexto educacional. Conforme Santos e Falcão (2020), diante da presença dos estudantes com deficiência na escola, é comum a manifestação de insegurança e resistência de alguns professores, justificadas em função da fragilidade na formação docente.

Na mesma perspectiva, Nunes (2022) afirma que os professores da educação básica sentem a necessidade de momentos formativos que contemplem a educação inclusiva e estratégias que favoreçam ao atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência. Lima *et al.* (2019), por sua vez, explicita que os professores da sala comum não são contemplados com formação continuada na perspectiva inclusiva, o que ocasiona, muitas vezes, sobrecarga ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que diante desse cenário repleto de desafios precisa assumir algumas demandas pedagógicas para dar apoio ao professor da sala comum.

É importante dizer que a formação de professores não pode ser tomada numa perspectiva redentora, diante dos desafios da educação especial, é preciso que mudanças estruturais sejam implementadas diante da complexidade que a inclusão exige em sua efetivação. Além disso, falar em inclusão numa sociedade capitalista, que tem a exclusão como marca, é um desafio sem precedentes.

Ao indagarmos as entrevistadas acerca do processo de inclusão na educação básica, E1 discorre sobre alguns desafios vivenciados por ela ao longo de sua escolarização e nos conta:

*Até o 7º ano minhas notas não passavam de 3 (quando não se tinha um diagnóstico), quando a escola não sabia o que era inclusão. Ai quando chegou no 8º ano (já diagnosticada e com um laudo), quando veio a adaptação, quando veio uma pessoa para me ajudar, vieram os professores particulares, minhas notas foram para 8, 9, 10. (E1, 2024).*

Em outro momento, no entanto, ao ser indagada sobre a inclusão, E1 afirma:

*[...]não precisava de muita inclusão porque o diagnóstico a gente só descobriu em 2014, quando estava no 6º ano. (E1, 2024).*

Essa fala expressa contradição e parece indicar que E1 naturalizou as dificuldades, tomando para si a responsabilidade por seu fraco desempenho, sem relacioná-lo à falta de apoio, indicando ainda que o reconhecimento das dificuldades se dá mediante o diagnóstico, concepção que revela uma compreensão baseada no modelo médico de deficiência.

Garcia (2006) faz uma crítica pertinente ao modelo médico-psicológico com base no diagnóstico clínico, a partir do qual o sujeito passa a ser visto apenas por sua deficiência, o que gera estigmas e preconceitos. Segundo argumenta, “os limites do modelo médico-psicológico no processo educativo estão em tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo – o sujeito é a sua deficiência” (Garcia, 2006, p. 301).

Podemos notar na fala da estudante que, pelo fato de não haver um diagnóstico, suas dificuldades na aprendizagem não são levadas em consideração, e que somente a partir de um laudo médico o corpo docente passou a reconhecer suas necessidades específicas.

Segundo Victor e Camizão (2017, p. 29), “A vinculação é um dado que mostra a dependência do parecer médico sobre o biológico para o trabalho docente”. Isso nos mostra que o fazer pedagógico ainda está ligado ao parecer clínico, contexto em que um laudo determina o trabalho docente dentro da sala de aula, e não a vivência do professor com o aluno e seu olhar pedagógico.

Ao indagarmos sobre esse processo de inclusão na educação básica, E2 relatou que muitos professores, ao longo desse percurso, sequer sabiam que ela era uma pessoa com deficiência auditiva, por ser uma surdez unilateral. Ela relembra do dia em que seu professor de educação física descobriu sua condição, a partir de um trabalho que ele mesmo passou sobre pessoas com deficiência.

*É... tinha professores no fundamental e médio que sequer sabia, aí tipo... teve um momento que sempre lembro que um professor de educação física pediu um trabalho sobre deficiência, aí ele pediu pra gente entrevistar uma pessoa com deficiência e eu disse “sou uma pessoa com deficiência, eu posso me entrevistar, então eu fiz comigo mesma”. Tanto que nem o professor sabia que eu era surda, boa parte da turma não sabia, só sabia quem era mais próximo. (E2, 2024).*

Podemos perceber em sua fala que sua deficiência não era um impeditivo na participação nas aulas e que não havia conhecimento mais amplo sobre os estudantes e suas necessidades específicas. Ela afirma: “a maioria dos professores ficavam tipo assim, “ah, ela escuta então não precisa”.

Narrando sobre o apoio recebido na escola em função de sua deficiência, E1 expressa:

*Até o 7º ano as minhas provas não eram adaptadas, eram iguais a de todos. Quando foi em agosto, no 8º ano, quando a gente viu que alguma coisa estava errada, aí todas as minhas provas foram adaptadas. Eu estudava matérias do fundamental I, do 3º e 4º ano, que o professor fazia. Aí eu fazia em uma sala separada, com ledor. (E1, 2024).*

A fala da estudante denuncia o descaso que houve com seu processo de aprendizagem, sem um olhar específico para suas dificuldades. Apenas reduzem os conteúdos cobrados sem, contudo, incluí-la na série em que estudava, pois passou a estudar conteúdos de séries anteriores. Portanto, não houve real preocupação com sua aprendizagem, mas sim um retrocesso, pois ao receber o diagnóstico de sua deficiência intelectual os professores passaram a oferecer conteúdos diferentes daqueles que sua turma do 8º ano estudava, passando a acessar conteúdos de séries que ela já havia cursado.

Segundo Vigotski (2022), a escola não apenas deve adaptar-se a uma deficiência, mas entender e superar os desafios que a impõe. Isso nos faz compreender que, ao perceber as dificuldades educacionais da estudante, os docentes se limitaram a um olhar capacitista e limitador da deficiência, ao invés de “lutar contra elas e vencê-las” (2022, p. 67).

Victor e Camizão (2017) reiteram a importância de o docente buscar conhecimento a respeito do seu fazer pedagógico, para que não seja influenciado sobre outros saberes advindos de outras áreas, afirmando:

Para tanto, reiteramos que é importante que o professor tenha conhecimento teórico e crítico a respeito do trabalho docente que exerce com as crianças com deficiência intelectual. Caso contrário, ele estará subordinado às

influências de saberes advindos de outras áreas que tendem a considerar o sujeito com deficiência como alguém limitado (Victor; Camizão, 2017, p. 330).

É importante ressaltar que não atribuímos a responsabilidade somente ao professor, pois sabemos das difíceis e, por vezes, precárias condições de trabalho e fragilidades em sua formação. No entanto, é inaceitável que os estudantes com deficiência não tenham, ainda hoje, seu direito de aprendizagem garantido, o que exige mudanças e investimentos substanciais na inclusão de pessoas com deficiência, principalmente em formações que favoreçam estudos consistentes e mudanças nos sentidos que se têm sobre as pessoas com deficiência. É preciso entender o contexto histórico de precarização da formação docente, que vai muito além do “não saber/querer incluir”.

Continuando na categoria (i), sobre esse processo de inclusão na educação básica, perguntamos às estudantes sobre como se dava a relação professor-aluno-colegas. E1 afirma que foi um processo muito difícil e que em relações aos colegas sofreu muito *bullying*.

*Assim, eu sofri muito bullying... por ser maior da sala, por eles saberem... muita gente sabia que minhas notas eram baixas. Sofria bullying porque eu não sabia fazer educação física, não sabia jogar bola, e assim foi. Isso só começou a parar no 8º ano, mas quando eu saí da escola ainda tinha bullying, e até hoje se eu encontrar uma menina (ex colegas de classe) no shopping, elas fazem, porque não para. Bem difícil. Mas eu tenho duas amigas, de uma turma de 40. (E1, 2024).*

Podemos perceber o quanto uma escola despreparada para lidar com as demandas que é ser uma pessoa com deficiência em nosso país pode causar traumas. Para além de uma deficiência, podemos perceber a urgência que é abordar sobre essa temática, cotidianamente, nas escolas e em sala de aulas.

Conforme Vigotski (2022), a dificuldade da deficiência não é biológica, mas principalmente social. Ele ressalta que “a criança não sente diretamente seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resultam do defeito. A consequência direta do defeito é a inferiorização da posição social da criança; o defeito realiza-se como uma luxação social” (Vigotski, 2022, p. 40).

E2 não traz em suas falas esse processo excludente e dolorido, por acreditar que sua deficiência não era visível, mas principalmente por não ter surdez total; conseguia lidar muito bem com ela sendo assim, assumindo para si a responsabilidade pela própria deficiência.

### 3.2 Ingresso na Universidade

A inclusão na universidade é um momento de muitas expectativas e medos para todos, principalmente para os estudantes com deficiência. Neste tópico, falamos sobre a forma de ingresso das participantes na universidade e as demandas que tiveram no decorrer do processo de ingresso e adaptação.

Introduzimos essa categoria questionando qual forma de ingresso as estudantes utilizaram (cotas ou ampla concorrência), se houve adaptação das provas, maior tempo para a realização etc. E1 inicia sua fala dizendo que foram três tentativas de ingresso pelo vestibular, tendo êxito na terceira. Em todas as tentativas conseguiu uma sala separada, um leitor e um transcritor. E1 ressalta:

*A UECE nunca recusou meu laudo e em todas as tentativas foram por cotas para pessoas com deficiência. Na perícia sempre foi muito tranquilo, o médico até já me conhecia, até na terceira vez ele mal olhou meu laudo porque ele já conhecia, porque fui duas vezes e era a mesma coisa, não mudava. (E1, 2024).*

E2, por sua vez, afirma que gostaria de ter tentado pelas cotas para pessoas com deficiência, mas acabou perdendo o prazo e entrando pela ampla concorrência.

*Quando eu fui fazer o vestibular, acho que era um dos primeiros anos que permitiram que surdos unilaterais tivessem acesso a cota, né, aí eu ia tentar. Eu perdi o prazo, mas eu ia tentar, mas como eu perdi o prazo fui pela ampla mesmo, mas quando eu fui pela ampla, eu coloquei que tinha deficiência, já que na hora de você se inscrever, você pode avisar. Tanto que até o NAAI entrou em contato comigo achando que eu tinha entrado pela cota. (E2, 2024).*

As falas de E1 e E2, indicam que houve apoio da universidade diante de suas condições, procurando saber de suas demandas e necessidades para a realização da prova do vestibular. Entendemos a importância de a universidade ser um espaço acolhedor, que busque entender, a partir da escuta aos próprios estudantes com deficiência sobre suas demandas e necessidades, reforçando a singularidade de cada pessoa.

Em outro momento, E1 traz em sua fala uma situação muito marcante e difícil, vivenciada em uma das disciplinas do curso de Pedagogia. Ela narra que no dia em que deveria realizar uma prova escrita solicitou à professora sala separada, leitor e transcritor, o que foi negado, sendo-lhe informado que “teria que fazer com outros também”. A estudante afirma que foi um processo muito difícil porque

os professores não estavam cientes de que ela havia entrado por cotas e tinha deficiência intelectual, mas que depois disso, ao levar o caso à coordenação, foi muito bem amparada e hoje recebe todo o suporte necessário para sua aprendizagem.

Fonseca (2020) ressalta, nesse sentido, que o professor deve ser capaz de trabalhar os mesmos conteúdos com todos os alunos, mas de forma diferenciada, para que consiga suprir as necessidades específicas de seus alunos, flexibilizando seu planejamento, a fim de contribuir numa melhor aprendizagem de todos.

No que se refere ao olhar das estudantes sobre a universidade ser acessível para todas as pessoas com deficiência, ambas trazem as barreiras arquitetônicas como impeditivo para uma universidade acessível. E1 relata o fato de as rampas terem inclinação inadequada e E2 traz sua própria experiência, quanto às salas não terem uma boa acústica, o que dificulta melhor compreensão do que é discutido em sala.

*Eu praticamente comprei um aparelho auditivo porque chegando no bloco a acústica do jeito que tá eu não vou conseguir escutar os professores, vou precisar de um aparelho auditivo... fiz uma vaquinha porque é caro. (E2, 2024).*

As estudantes não fazem referência às suas dificuldades, seja na acessibilidade atitudinal ou pedagógica, expressando compreensão mais superficial sobre a inclusão, como se esta estivesse restrita à acessibilidade física. Percebe-se que, mesmo havendo avanços no que se refere à inclusão na universidade, ainda há barreiras que precisam ser superadas.

### 3.3 O Curso de Pedagogia

Para compreender os processos de inclusão das participantes da pesquisa no curso de Pedagogia, buscamos conhecer o motivo de suas escolhas pelo referido curso. E1 ressalta que sua escolha se deu quando ainda estava no 9º ano, por motivação de um professor, que sempre adaptava os conteúdos para que ela conseguisse assimilar e acompanhar as atividades propostas. Ela conta que ele assim estimulava:

*“Não desista, eu vou estar aqui ao seu lado e qualquer coisa eu tô aqui”. Ele fazia minha prova que era adaptada do meu lado. Ele podia dar dez conteúdos até chegar à prova, mas ele só botava os conteúdos que eu conseguia assimilar. (E1, 2024).*

Percebemos em sua fala a importância de o professor conhecer o aluno e planejar suas aulas de maneira que atenda às reais necessidades dos estudantes. E1 ressalta ainda em sua fala:

*Todo mundo dizia que não era um curso que dava dinheiro, aqueles discursos, aí o professor de física chegou e disse “olha a minha mulher é professora”, aí foi com ele que fui saber o que era inclusão, que a inclusão precisa ser feita, que você não pode colocar o aluno pra baixo, você tem que subir ele. Hoje em dia, se eu encontro ele na rua, na escola, aonde for, ele sempre fala. (E1, 2024).*

Resta evidente na colocação de E1 o fato de ter sido vista e ouvida de forma cuidadosa pelo professor do ensino fundamental dos anos finais, o qual conseguiu despertar na estudante seu potencial e motivá-la ir além de suas limitações.

No caso de E2, esta afirma que não tinha certeza do que iria fazer, mas sabia que queria fazer licenciatura; pensou em História, Ciências Sociais, em várias licenciaturas. Mas tinha uma opção que não era licenciatura, “que eu queria fazer era psicologia pra fazer psicopedagogia pra ir pra essa área da educação”, quando então resolveu realizar um teste vocacional, identificando como uma das opções a pedagogia. Assim, na véspera da inscrição para o vestibular, optou por essa licenciatura.

Em relação aos desafios encontrados no contexto da sala de aula, E1 relata que teve muito receio de não encontrar amigos naquele espaço, como vivenciado anteriormente na educação básica, e que temia a organização da sala. Citou como exemplo que gostava das carteiras enfileiradas e tinha medo da mudança. Nos primeiros dias, contudo, percebendo que ela estava sempre sozinha, uma colega aproximou-se e a convidou para participar do grupo de amigos. Ela sentiu-se acolhida, pertencente a esse grupo até os dias atuais. O bom relacionamento com colegas de sala é aspecto imprescindível no processo de inclusão, fazendo com que o estudante se sinta acolhido e participe do grupo. Como defende Vigotski (2009), aprendemos nas interações com os outros e com o mundo.

E2 relata que teve muitos momentos difíceis, tendo conflitos com vários professores.

*já tive professores que chegava a falar mal de mim em sala antes de eu chegar, por causa de eu me atrasar pra chegar, de realmente falar mal, me humilhar em sala eu já cheguei a denunciar um professor por causa disso, porque realmente vivia pegando no meu pé todo dia, chegava a ter crise de ansiedade. (E2, 2024).*

Esse relato nos revela as dificuldades encontradas em sala de aula, possivelmente por inabilidade dos professores de perceber e compreender as particularidades dos estudantes, o que dialoga com Souza (2024, p. 131), quando este afirma:

As narrativas dos participantes evidenciaram que as barreiras atitudinais se constituem como as principais em seus processos formativos, o que tem comprometido a inclusão e participação em todas as dimensões da

universidade. Além disso, os participantes expressam sobre o pouco conhecimento por parte dos professores de suas demandas e especificidades.

Em contrapartida, ao questionarmos acerca da aprendizagem e se estão conseguindo acompanhar os conteúdos propostos, as duas estudantes afirmam que estão tendo rendimento satisfatório. El lembra que no início do curso tinha necessidade de um professor particular e hoje consegue “dar conta das demandas exigidas sozinha”. Embora apresentem uma justificativa quantitativa, parece que ambas estão conseguindo avançar em seus processos de aprendizagem.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo nos possibilitou compreender como as estudantes com deficiência têm significado suas experiências no curso de Pedagogia de uma universidade pública. Após análise das entrevistas, percebemos que as duas estudantes apresentaram situações bem complexas, enfrentadas desde os primeiros anos na educação básica até os dias atuais na universidade, mas, apesar das dificuldades em seus percursos acadêmicos, elas vêm conseguindo encontrar alternativas que têm favorecido seus processos de aprendizagem.

Suas falas expressam a dependência da escola de diagnóstico clínico para implementarem ações em função de suas dificuldades, evidenciando-se a presença ainda forte do modelo médico na compreensão das deficiências, o que leva a ações equivocadas e descaso com a aprendizagem dos estudantes.

Restou evidente, que a universidade vem investindo nos processos de inclusão, buscando atender às particularidades dos estudantes com deficiência que necessitam de recursos humanos e pedagógicos específicos; ainda não foram sanadas algumas demandas que estas necessitam no contexto de sala de aula.

Ressaltamos, por fim, a relevância no investimento em formação de professores em todos os níveis de ensino, posto que a formação se apresenta como espaço fértil na busca por estratégias conjuntas que fortaleçam o trabalho na perspectiva inclusiva e na promoção de novos sentidos sobre a inclusão. Defendemos uma formação que considere o sujeito de modo integral, sem desconsiderar o contexto, a cultura e sua história e, principalmente, que valorize suas potencialidades. Além disso, aludimos a necessidade de mais espaços de diálogo com os estudantes com deficiência, pois é de grande importância permitir que esses sujeitos se expressem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de 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: 2015. Disponível em: <https://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de nº 13.409/2016, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. Psicologia histórico-cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. *In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T; ROSSATO, S. P. M. (Orgs.). Educação especial e a teoria histórico-cultural*. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-34.

FONSECA, Samira Andraos Marquezin. **A inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência intelectual**. 2020. 196 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Ribeirão Preto, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unaerp.br/bitstream/handle/12345/384/SAMIRA%20ANDRAOS%20MARQUEZIN%20FONSECA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

GARCIA, Rosalba. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp**, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mg3MPrvddFrLSQBznDJGXRh/>. Acesso em: 08 nov. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, 2009.

LIMA, Priscila Augusta *et al.* A interlocução entre professores de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e sala regular: desafios e possibilidades. *In: GOMES, R. V. B. et al. (Orgs.). Educação inclusiva e educação especial: perspectiva na aprendizagem escolar*. Fortaleza: Imprece, 2019. p. 197-222.

NUNES, Maria Vilene Teixeira Cordeiro. **Necessidades formativas de professores da rede pública municipal de Fortaleza: diálogo com a educação inclusiva**. 2022. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. *In*: Santos, Geandra Cláudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém (orgs.). **Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas**. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Wilker Solidade da. Pesquisa qualitativa em educação. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, MS, n. 3, v. 2, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/3759>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SOUZA, Elivana Vieira de. **Sentidos sobre a formação inicial a UECE/FECLI: o que dizem licenciandos com deficiência?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 2022.

**Recebido em:** 20/10/2024

**Aprovado em:** 23/12/2024