



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MODALIDADE
PROFISSIONAL (PPGE/MP)

CAMILA ALVES LIMA GOMES

“EU REPRESENTO ALGO MUITO MAIOR QUE EU”: TRAJETÓRIAS
EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU
AUDITIVA DO CAMPUS DARCY RIBEIRO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

BRASÍLIA

2025

CAMILA ALVES LIMA GOMES

**“EU REPRESENTO ALGO MUITO MAIOR QUE EU”: TRAJETÓRIAS
EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU
AUDITIVA DO CAMPUS DARCY RIBEIRO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional (PPGE-MP), para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Alia Maria Barrios González

BRASÍLIA

2025

CAMILA ALVES LIMA GOMES

**“EU REPRESENTO ALGO MUITO MAIOR QUE EU”: TRAJETÓRIAS
EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU
AUDITIVA DO CAMPUS DARCY RIBEIRO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação-Modalidade Profissional (PPGE-MP), para obtenção do grau de mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Alia Maria Barrios González (Orientadora)
PPGE-MP - Faculdade de Educação – UnB

Prof. Dr. Eduardo Olivio Ravagni Nicolini (Examinador)
PPGE - Faculdade de Educação – UnB

Prof^a Dra. Flávia Ramos Cândido (Examinadora)
GEMEB/EAPE – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

Prof^a Dra. Amaralina Miranda de Souza (Suplente)
PPGE - Faculdade de Educação – UnB

Brasília, 21 de janeiro de 2025.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G633? Gomes, Camila Alves Lima
"Eu represento algo muito maior que eu": Trajetórias
educacionais dos estudantes com deficiência visual e/ou
auditiva do campus Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília
/ Camila Alves Lima Gomes; orientador Alia Maria Barrios
González. -- Brasília, 2025.
130 p.

Dissertação(Mestrado Profissional em Educação) --
Universidade de Brasília, 2025.

1. Educação Inclusiva. 2. Inclusão. 3. Trajetória
educacional. 4. Deficiência visual. 5. Deficiência auditiva.
I. González, Alia Maria Barrios, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e por traçar o caminho que me trouxe aqui. Em dualidade, trago uma expressão que Nietzsche explorou em sua filosofia: *amor fati*. Significa “amor ao destino”, aceitar tudo o que a vida nos traz, até mesmo os aspectos dolorosos da nossa jornada. Tatuei essa frase no meu corpo para não esquecer que tudo aquilo que me trouxe até aqui.

À minha mãe, Fran, minha fortaleza e inspiração, minha companheira de vida e melhor amiga. Por seu amor incondicional, por cada renúncia e sacrifício feitos para me proporcionar a melhor educação e as experiências mais ricas que eu poderia sonhar. Sou eternamente grata por tudo o que sou, pois é reflexo do que você sempre foi para mim.

Ao meu marido, Victor, por me fazer enxergar em mim uma mulher única e especial, por ser meu companheiro na jornada de me transformar em quem sou hoje: forte, corajosa e confiante. Obrigada por me ensinar, a cada dia, que o amor é a base de tudo e obrigada por ser a fonte de tanto afeto, inspiração e força em minha vida.

Ao meu pai, Jair, pelo amor incondicional. À minha madrinha, Mara, por sempre ter sido um exemplo e por ter me acolhido como filha. Aos meus familiares por sempre terem apostado alto em mim.

Ao meu avô (*in memoriam*), cuja presença e ensinamentos continuam a inspirar meu caminho. Sua ausência é sentida a cada passo, mas suas lições e amor seguem vivos em tudo o que faço.

Aos amigos que torcem pelo meu sucesso e pela minha felicidade e me acompanham nos momentos bons e ruins, em especial aos meus amigos educadores, que dividem as dores e as delícias da nossa profissão.

Família e amigos, tudo o que eu sei sobre amor tem a ver com vocês.

À minha psicóloga, Carolina, que esteve comigo desde a graduação e me ajudou a ressignificar muitos processos.

À minha orientadora, Prof^a Dra^a Alia, por acolher minha ideia e me ensinar a progredir como pesquisadora e profissional da educação. Muito obrigada pela paciência nesse momento que para mim foi delicado.

Aos sujeitos dessa pesquisa, que me guiaram para o caminho necessário.

À Universidade de Brasília, pelo acolhimento e pela transformação.

Aos queridos professores que me inspiraram ao longo da vida.

A todos aqueles que desejaram comigo a realização dessa etapa.

Muito obrigada.

“Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem.”

Heráclito de Éfeso

RESUMO

A presente pesquisa objetiva compreender, a partir das narrativas de estudantes com deficiência visual e/ou auditiva do *campus* Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília, como foram dadas as relações entre educação, inclusão e direitos humanos em suas trajetórias no ensino básico e no ensino superior. Utilizou-se o método qualitativo de pesquisa através de entrevistas semiestruturadas com três estudantes, sendo um com surdocegueira, um com deficiência visual e uma com deficiência auditiva. As entrevistas foram exploradas a partir da análise temática, baseando a fundamentação teórica no Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner. Algumas indagações precisarão ser respondidas, tais quais: Qual o apoio que esses estudantes receberam durante a educação básica e superior? Quais os obstáculos encontrados durante sua trajetória? Como as experiências desses estudantes dialogam com o processo de inclusão e a educação como direito humano? Quais melhorias podem ser incorporadas no processo de inclusão? A relevância do estudo parte da necessidade de dar protagonismo às pessoas com deficiência e valorizar suas experiências pessoais, a fim de entender o cenário educacional no processo de diálogo com a inclusão e os direitos humanos. As narrativas apontaram falhas no processo de inclusão e direitos humanos, inaplicabilidade de práticas inclusivas no cotidiano escolar e acadêmico e a importância do conhecimento dos conceitos de deficiência para reconhecimento como sujeito de direitos. A partir desta pesquisa, sugeriu-se um evento de extensão, buscando melhorias no processo educacional a partir de palestras e oficinas que contemplem os assuntos que permeiam a educação inclusiva, acessibilidade e direitos humanos.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Direitos humanos. Trajetória educacional. Deficiência visual. Deficiência auditiva.

ABSTRACT

The present research aims to understand, through the narratives of students with visual and/or hearing disabilities from the Darcy Ribeiro campus of the University of Brasília, how the relationships between education, inclusion, and human rights unfolded in their trajectories in both basic and higher education. A qualitative research method was employed, using semi-structured interviews with three students: one with deafblindness, one with visual impairment, and one with hearing impairment. The interviews were analyzed using thematic analysis, grounded in Urie Bronfenbrenner's Bioecological Model. Some questions remain to be addressed, such as: What support did these students receive during basic and higher education? What obstacles did they encounter throughout their journeys? How do these students' experiences relate to the process of inclusion and education as a human right? What improvements can be incorporated into the inclusion process? The relevance of this study stems from the need to give prominence to people with disabilities and value their personal experiences to better understand the educational landscape in dialogue with inclusion and human rights. The narratives revealed shortcomings in the inclusion and human rights process, the inapplicability of inclusive practices in everyday school and academic settings, and the importance of understanding concepts of disability for self-recognition as subjects of rights. Based on this research, an extension event was proposed, aiming to improve the educational process through lectures and workshops addressing topics related to inclusive education, accessibility, and human rights.

Keywords: Education. Inclusion. Human rights. Educational trajectory. Visual impairment. Hearing impairment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Publicações Educ@ - Marcadores “deficiência visual” e “inclusão”.....	19
Quadro 2. Publicações Educ@ - Marcadores “deficiência auditiva” e “inclusão”.....	20
Quadro 3. Publicações BDTD - Marcadores “deficiência visual” e “inclusão”.....	20
Quadro 4. Publicações BDTD - Marcadores “deficiência auditiva” e “inclusão”.....	22
Quadro 5. Publicações BDTD - Marcadores “deficiência visual” e “trajetória de educacional”.....	23
Quadro 6. Publicações BDTD - Marcadores “deficiência visual” e “direitos humanos”.....	25
Quadro 7. Publicações BDTD - Marcadores “deficiência auditiva” e “direitos humanos”.....	26
Quadro 8. Marcos temporais acerca da deficiência visual.....	33
Quadro 9. Marcos temporais acerca da deficiência auditiva.....	36
Quadro 10. Perfil dos sujeitos entrevistados.....	55
Quadro 11. Dados das entrevistas semiestruturadas.....	57
Quadro 12. Categorias de análise para interpretação das entrevistas dos estudantes com deficiência.....	59
Quadro 13. Proposta do evento de extensão de semana acadêmica intitulado “Diálogos Inclusivos: Inclusão, Acessibilidade e Direitos Humanos na Educação”.....	107
Quadro 14. Proposta de cronograma do evento de extensão de semana acadêmica intitulado “Diálogos Inclusivos: Inclusão, Acessibilidade e Direitos Humanos na Educação”.....	108

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1.** Total de matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados.....14
- Tabela 2.** Quantitativo de estudantes de graduação e pós-graduação com deficiência ou transtornos funcionais específicos atendidos pela UnB.....51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Art.	Artigo
AT	Análise Temática
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEB	Câmara de Educação Brasileira
CEEDV	Centro de Educação Especial para Deficientes Visuais
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DACES/DAC	Diretoria de Acessibilidade
DCS	Diploma de Curso Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FUB	Fundação Universidade de Brasília
Hz	Hertz
IBC	Instituto Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDV	Laboratório de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
Nº	Número

OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCT	Processo-Pessoa-Contexto-Tempo
PPGE/MP	Programa de Pós-Graduação em Educação/Modalidade Profissional
PTA	Programa de Tutoria para Acessibilidade
PPNE	Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais
RU	Restaurante Universitário
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR.....	19
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
3.1 DEFICIÊNCIA: CONCEITUAÇÕES E NORMATIVAS	29
3.1.1 Deficiência visual	32
3.1.2 Deficiência auditiva	34
3.1.3 Surdocegueira.....	37
3.2 A TEORIA CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO	38
3.2.1 A educação inclusiva e especial como ferramenta de garantia dos direitos humanos	40
3.3 O MODELO BIOECOLÓGICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO.....	45
4 METODOLOGIA.....	48
4.1 TIPO DE PESQUISA	48
4.2 CONTEXTO DO ESTUDO	50
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	54
4.4 MATERIAIS E INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	56
4.5 PROCEDIMENTO DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	56
4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	58
4.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	59
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	61
5.1 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM IAGO	61
5.2 ENTREVISTA COM GUSTAVO.....	66
5.3 ENTREVISTA COM PAULA.....	79
6. DISCUSSÃO	84
6.1 NARRATIVAS ACERCA DA INFÂNCIA.....	84
6.2 NARRATIVAS ACERCA DA ADOLESCÊNCIA	90
6.3 NARRATIVAS ACERCA DA FASE ADULTA	96
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
PRODUTO TÉCNICO	107
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	122

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOECONÔMICO DO(A) ENTREVISTADO(A).....	123
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	126
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	128

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem seu desenvolvimento embasado na necessidade de compreensão da trajetória educacional dos estudantes com deficiência visual e/ou auditiva do *campus* Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília (UnB) e observar o processo de inclusão e garantia dos direitos humanos desses sujeitos.

Ao considerar o contexto educacional, a escola deve ser compreendida como instituição social e de formação cidadã, a qual deve oferecer oportunidades educacionais que se adequem a cada educando. A educação, concebida como instrumento emancipatório (Tonet, 2005), trabalha a construção individual e coletiva dos sujeitos para que eles assumam papéis que permitam a transformação da sociedade (Petroni; Souza, 2010), portanto a garantia do direito à educação, considerando o acesso e permanência de todos os sujeitos e sua inclusão no contexto escolar, é fundamental.

Segundo as Notas Estatísticas do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o número de matrículas na educação especial no nível da educação básica expressa 1,8 milhão no ano de 2023, evidenciando um aumento de 41,6% quando comparado ao ano de 2019 (INEP, 2024). Entretanto, ao tratar do ensino superior, os indicadores de estudantes com deficiência nas instituições são expressamente menores. O Censo da Educação Superior do INEP de 2021, o último a apresentar dados estatísticos de pessoas com deficiência, demonstra que há 63.404 estudantes com deficiência matriculados em instituições de ensino superior, sendo 34.474 são estudantes enquadrados com baixa visão, cegueira, surdez, deficiência auditiva, surdez e surdocegueira (INEP, 2022). Deve-se, entretanto, observar-se a importância da atualização dos dados estatísticos de estudantes com deficiência na educação superior, uma vez que a inexistência desses dados prejudica pesquisas na área e demonstra um descaso com o público da educação especial e inclusiva.

Tabela 1. Total de matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados

Categoria	Total de matrículas
Deficiência física	20.206
Baixa visão	20.172
Deficiência auditiva	7.910
Deficiência intelectual	7.141
Transtorno Global do Desenvolvimento	4.018
Cegueira	3.482
Surdez	2.592
Altas habilidades/Superdotação	2.146
Surdocegueira	318

Fonte: *Elaboração própria a partir de dados obtidos com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2021 elaborado pelo INEP (2023).*

Quando expresso em números, os indicativos demonstram ser relativamente baixos, entretanto é importante ressaltar que, apesar da disparidade numérica na comparação do ensino básico e superior, nos últimos anos observou-se maior participação de pessoas com deficiência no ensino superior. O aumento das matrículas de pessoas com deficiência na educação superior é um marco significativo na promoção da equidade e inclusão social, representando um avanço histórico na luta por direitos e na garantia de oportunidades educacionais. Esse crescimento reflete transformações culturais, sociais e legais que têm ampliado o reconhecimento da importância da educação como ferramenta de emancipação e fortalecimento da cidadania. No contexto brasileiro, a expansão desse acesso demonstra o impacto de políticas públicas voltadas para a inclusão e de um engajamento crescente da sociedade em desconstruir barreiras, sejam elas físicas, atitudinais ou pedagógicas, permitindo que as pessoas com deficiência ocupem espaços historicamente negados a elas, como as universidades.

Evidencia-se a contribuição das políticas de educação em direitos humanos para a educação inclusiva, ao propor a articulação entre igualdade e diferença, conceitos que, para Santos (2006), não devem ser dissociados, uma vez que é preciso reconhecer a igualdade na diferença.

A inclusão trata de uma mudança no paradigma educacional, buscando reorganizar currículos, avaliação, gestão do processo de ensino e aprendizagem e

buscando a emancipação do sujeito com deficiência (Mantoan, 2010). Essa emancipação é o ponto chave para a afirmação do direito à educação, uma vez que trabalha a autonomia e o protagonismo do sujeito.

A fundamentação teórico-metodológica se alicerça no modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1996), que considera os diferentes contextos, tempos e interações vividas pelos sujeitos em seu desenvolvimento humano. Há, para Bronfenbrenner, uma relação recíproca do sujeito com outros indivíduos, ambientes e símbolos, sendo denominada de processo proximal (Bronfenbrenner, 1996).

O autor aborda também a necessidade de políticas públicas atuarem junto à família, amigos, cuidadores, parceiros externos e instituições sociais, políticas e econômicas, em função do processo educativo nos contextos necessários (Bronfenbrenner, 1989).

A partir do exposto, consideram-se o seguinte problema e objetivos:

Problema: Como é executado o processo de inclusão e de promoção dos direitos humanos dos sujeitos com deficiência visual e/ou auditiva do *campus* Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília na educação básica e superior?

Objetivo Geral: Compreender a execução do processo de inclusão e de promoção dos direitos humanos de estudantes com deficiência visual e/ou auditiva do *campus* Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília na educação básica e superior através de suas narrativas.

Objetivos Específicos: Para a consecução do objetivo geral, a pesquisa se propõe a:

I. Conhecer, através da narrativa de estudantes com deficiência visual e/ou auditiva do *campus* Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília, sua trajetória escolar e acadêmica;

II. Analisar a execução do processo de inclusão e de promoção dos direitos humanos desses estudantes ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica.

III. Conferir a aplicabilidade das práticas inclusivas e de direitos humanos no cotidiano escolar e acadêmico a partir da trajetória desses estudantes

IV. Produzir evento de extensão para docentes, discentes e comunidade externa, buscando melhorias no processo educacional a partir de palestras e oficinas que contemplem os assuntos que permeiam a educação inclusiva, acessibilidade e direitos humanos

Pretende-se reconhecer se as experiências relativas à inclusão e

reconhecimento de direitos humanos podem ter um papel fundamental no desenvolvimento e na trajetória de vida dos estudantes com deficiência visual e/ou auditiva.

Essa pesquisa foi pensada a partir de uma experiência pessoal vivida na graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília. Em uma oportunidade de trabalho no Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual - LDV, o contato com alunos com deficiência visual e surdocegueira e escutas ocasionais sobre sua experiência educacional na universidade instigaram a curiosidade de conhecer toda a sua trajetória educacional e compreender se de fato a teoria, dada por toda a fundamentação legal e os referenciais teóricos dispostos nacionalmente e internacionalmente, e a prática, dada pela vivência desses alunos, estavam sendo compatíveis. Optou-se por estender o público e abarcar os estudantes com deficiência auditiva também para poder ter outro panorama.

O presente estudo será apresentado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Fundamentação Teórica, Metodologia, Análise dos Resultados, Discussão, Considerações Finais e Produto Técnico. O segundo capítulo se trata da Revisão de Literatura, a qual incorpora a busca por produções científicas realizadas entre os anos de 2018 a 2024 com os marcadores “inclusão”, “deficiência auditiva”, “deficiência visual”, “trajetória educacional” e “direitos humanos”.

No terceiro capítulo, a Fundamentação Teórica foi organizada em três tópicos. O primeiro trata da discussão sobre deficiência e os documentos acerca do tema, considerando a deficiência além de impedimentos de caráter físico, sensorial ou intelectual, mas também como produto de barreiras que podem limitar a participação social dos sujeitos (ONU, 2006). O segundo tópico trata da teoria crítica dos direitos humanos, relacionando-a à inclusão e à educação inclusiva. O terceiro tópico e último tópico apresenta modelo bioecológico de Bronfenbrenner e suas contribuições para a inclusão.

No quarto capítulo, apresentar-se-á a metodologia da pesquisa, que apresenta abordagem qualitativa de caráter fenomenológico. O instrumento de pesquisa foi a entrevista semiestruturada realizada com três estudantes do *campus* Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília, sendo um estudante com deficiência visual, um com surdez profunda e um com surdocegueira. A fim de respeitar os procedimentos éticos, os estudantes receberam nomes fictícios. Ademais, foi feito um questionário de perfil

socioeconômico para coletar informações adicionais desses estudantes e traçar o perfil do público da pesquisa. Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais sob o Protocolo de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 66863723.6.0000.5540.

O quinto capítulo apresentará a análise das entrevistas realizadas com os três sujeitos de pesquisa a partir da Análise Temática, baseando-se em categorias fundamentadas pelo roteiro de entrevista e as respostas em comum dos entrevistados.

O sexto capítulo apresenta a discussão acerca das entrevistas e das categorias de análise, considerando os objetivos específicos da pesquisa e a interlocução com a teoria crítica dos direitos humanos e o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner.

O sétimo capítulo apresenta as considerações finais da pesquisa e o diálogo das narrativas com a temática da inclusão e da garantia dos direitos humanos.

Por fim, apresenta o Produto Técnico, um curso de extensão voltado para docentes e discentes da Universidade de Brasília, a fim de discutir sobre os temas abordados pelos sujeitos entrevistados e abrir espaço para que os estudantes com deficiência da UnB exponham suas percepções, necessidades e observações acerca da educação inclusiva dentro e fora da universidade.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

As buscas por produções acadêmicas e científicas para subsidiar esta pesquisa foram embasadas a partir da exploração dos marcadores “inclusão”, “deficiência auditiva”, “deficiência visual”, “trajetória educacional” e “direitos humanos”. As plataformas utilizadas foram a plataforma “Educ@”, um indexador de periódicos científicos da Fundação Carlos Chagas que utiliza a metodologia SciELO e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) Optou-se pelo marco temporal de obras dos últimos seis anos, de 2018 a 2024.

Ao utilizar os marcadores “deficiência visual” e “inclusão” na plataforma Educ@, com o marco temporal de 2018 a 2024, 6 (seis) obras foram encontradas, estando elencadas abaixo as mais pertinentes ao tópico desta pesquisa:

Quadro 1. Publicações Educ@ - Marcadores “deficiência visual” e “inclusão”.

Título	Autor	Ano	Revista
Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva.	Fabiane Maia Garcia e Aissa Thamy Alencar Mendes Braz	2020	Ensaio: aval. pol. públ. educ.
Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa	Paula Roberta Paschoal Boulitreau, José Batista de Barros, Adriana Letícia Torres da Rosa e Bárbara Cristina Oliveira Macedo	2021	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Materiais Acessíveis para o Ensino de Matemática para Educandos com deficiência visual: uma revisão de literatura	Felipe Siqueira Minholi e Luiz Renato Martins da Rocha	2024	Rev. bras. educ. espec.

Fonte: *Elaboração da autora em novembro/2024.*

Definindo os marcadores como “deficiência auditiva” e “inclusão”, foram encontrados 4 (quatro) resultados, porém apenas dois eram pertinentes ao tema da pesquisa, conforme elencado no quadro abaixo.

Quadro 2. Publicações Educ@ - Marcadores “deficiência auditiva” e “inclusão”.

Título	Autor	Ano	Revista
Desafios à inclusão dos alunos com deficiência auditiva numa aula de matemática	Anabela Cruz-Santos e Maria Helena Martinho	2019	Linhas Críticas
Processo de inclusão escolar de usuários de implante coclear	Elaine Cristina Santos de Lira, Bianca Arruda Manchester de Queiroga e Ana Augusta de Andrade Cordeiro	2024	Rev. bras. educ. espec.

Fonte: *Elaboração da autora em novembro/2024.*

Ao utilizar os marcadores “deficiência visual” e “inclusão” na plataforma BDTD, foram encontrados 420 (quatrocentos e vinte) resultados, sendo 18 (dezoito) mais relevantes, conforme elencado no quadro abaixo.

Quadro 3. Publicações BDTD - Marcadores “deficiência visual” e “inclusão”.

Título	Autor	Categoria	Ano	Instituição
Educação inclusiva e atividades investigativas: uma alternativa acolhedora aos estudantes com deficiência visual	Carlos de Souza Ribeiro	Dissertação	2024	Universidade Federal Fluminense
A constituição do sujeito deficiente visual a partir do movimento de inclusão escolar: uma análise na perspectiva foucaultiana	Débora Ferreira da Silva	Tese	2024	Universidade Estadual de Londrina
Acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no ensino superior: análise dos indicadores educacionais brasileiros	Elisabete Cristina Pereira Eches	Dissertação	2024	Universidade Estadual de Londrina

Preconceito e educação inclusiva no ensino superior	Tainá Dal Bosco Silva	Tese	2024	Universidade de São Paulo
Recursos em sala de aula para alunos com deficiência visual: orientações para professores de educação básica e nível superior	Maria Angélica de Paula Couto	Dissertação	2024	Mackenzie
A inclusão escolar de estudantes surdocegos na perspectiva de professores do atendimento educacional especializado	Francieli Giza	Dissertação	2023	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Processo de inclusão, aprendizagens e acessibilidade: imersões com pessoas com deficiência visual	Milena Schneid Eich	Tese	2022	Universidade de Caxias do Sul
A inclusão educacional de alunos com deficiência visual: contribuições das tecnologias assistivas para o processo de escolarização	Felipe Bento da Silva	Dissertação	2022	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel
Contradições na atividade de aprendizagem em ciências: uma crítica à "inclusão" de alunos com deficiência visual.	Renato Chimaso dos Santos Yoshikawa	Tese	2020	Universidade de São Paulo
A dimensão subjetiva da inclusão de universitários cegos no Ensino Superior	Danielle Sousa da Silva	Tese	2020	Universidade de Brasília
Atendimento educacional especializado na universidade : políticas, práticas de ensino e	Letícia Coelho Ruiz	Tese	2022	Universidade Estadual de Campinas

trajetória de um estudante com deficiência visual				
As experiências de escolarização de estudantes cegos no ensino regular em tempos de integração e de inclusão	Patrícia da Rocha Coutinho	Dissertação	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Trajetórias biográficas e educacionais de jovens cegos da Universidade de Brasília	Layne Silva de Jesus	Dissertação	2022	Universidade de Brasília
Trajetórias de estudantes cegos e as práticas escolares inclusivas	Luciane Maria Molina Barbosa	Dissertação	2019	Universidade de Taubaté
Inclusão no ensino superior: aspectos práticos e formativos	Carla Marielly Rosa	Dissertação	2019	Universidade Federal do Pampa
Educação escolar de pessoas com deficiência visual: a prática docente em evidência	Ronise Venturini Medeiros	Dissertação	2020	Universidade Federal de Santa Maria
Experiências da escola: além dos limites da cegueira	Emmanuel Dário Gurgel da Cruz	Dissertação	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fonte: *Elaboração da autora em novembro/2024.*

Ao buscar pelos marcadores “deficiência auditiva” e “inclusão” na plataforma BDTD, foram encontrados 130 (cento e trinta) resultados, sendo 4 (quatro) os mais relevantes, conforme indicado no quadro abaixo.

Quadro 4. Publicações BDTD - Marcadores “deficiência auditiva” e “inclusão”.

Título	Autor	Categoria	Ano	Instituição
--------	-------	-----------	-----	-------------

Educação inclusiva: análise de textos e contextos	Carla Di Benedetto Anção	Dissertação	2024	Universidade Estadual de Londrina
Percepção de pais/responsáveis e professores sobre o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência auditiva	Viviane Dutra Piber	Dissertação	2022	Universidade Federal de Santa Maria
Narrativas de pessoas surdas em famílias ouvintes : demandas linguísticas para educação inclusiva	Bruno Rege Lopes	Dissertação	2022	Universidade Estadual de Goiás
Direitos humanos das pessoas surdas: instrumentos de promoção da igualdade à luz dos tratados internacionais e da legislação brasileira	Ana Priscyla Braga Lima	Dissertação	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fonte: *Elaboração da autora em novembro/2024.*

Na plataforma Educ@, a busca pelos marcadores “deficiência visual” e “trajetória educacional” ou “deficiência auditiva” e “trajetória educacional” não apresentou nenhum resultado.

Ao combinar os marcadores “deficiência visual” e “trajetória educacional” na BDTD, foram encontrados 23 (vinte e três) resultados, porém apenas 8 (oito) estavam ligados ao tema desta pesquisa, dentre os quais, 4 (quatro) já haviam sido descritos com os marcadores “deficiência visual” e “inclusão”.

Quadro 5. Publicações BDTD - Marcadores “deficiência visual” e “trajetória educacional”.

Título	Autor	Categoria	Ano	Instituição
Trajetoórias familiares e escolares de estudantes com deficiência visual no Ensino médio do Distrito Federal	Flávia Ramos Cândido	Tese	2023	Universidade de Brasília
As experiências de escolarização de estudantes cegos no ensino regular em	Patrícia da Rocha Coutinho	Dissertação	2020	Pontifícia Universidade

tempos de integração e de inclusão				Católica de São Paulo
Trajetórias biográficas e educacionais de jovens cegos da Universidade de Brasília	Layne Silva de Jesus	Dissertação	2022	Universidade de Brasília
Trajetórias de estudantes cegos e as práticas escolares inclusivas	Luciane Maria Molina Barbosa	Dissertação	2019	Universidade de Taubaté
A inclusão educacional de alunos com deficiência visual: contribuições das tecnologias assistivas para o processo de escolarização	Felipe Bento da Silva	Dissertação	2022	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel
Atendimento educacional especializado na universidade: políticas, práticas de ensino e trajetória de um estudante com deficiência visual	Letícia Coelho Ruiz	Tese	2022	Universidade Estadual de Campinas
Trajetória educacional de estudantes com deficiência visual da Universidade Federal do Espírito Santo	Ana Claudia Fontes da Silva	Dissertação	2022	Universidade Federal do Espírito Santo
Memórias escolares e trajetória de vida de pessoas com deficiência visual à luz da Teoria da Autodeterminação	Gislene Alves de Araújo	Tese	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fonte: *Elaboração da autora em novembro/2024.*

Ao combinar os marcadores “deficiência auditiva” e “trajetória educacional” na BDTD, foram encontrados 6 (seis) resultados, porém nenhum deles estava ligado ao tema desta pesquisa.

Os marcadores “deficiência visual” e “direitos humanos” e “deficiência auditiva” e “direitos humanos” não apresentaram nenhum resultado na plataforma Educ@.

Na BDTD, os marcadores “deficiência visual” e “direitos humanos” produziram 101 (cento e um) resultados, sendo 7 (sete) considerados dentro da temática desta pesquisa, e, destes, 4 (quatro) já haviam sido apresentados nos marcadores anteriores, conforme disposto no quadro abaixo.

Quadro 6. Publicações BDTD - Marcadores “deficiência visual” e “direitos humanos”.

Título	Autor	Categoria	Ano	Instituição
Experiências da escola: além dos limites da cegueira	Emmanuel Dário Gurgel da Cruz	Dissertação	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Trajetórias familiares e escolares de estudantes com deficiência visual no Ensino médio do Distrito Federal	Flávia Ramos Cândido	Tese	2023	Universidade de Brasília
Políticas públicas, difusão e mediação da Tecnologia Assistiva na perspectiva dos direitos humanos	Celma dos Anjos Domingues	Tese	2020	Universidade Estadual de Campinas
Atendimento educacional especializado na universidade: políticas, práticas de ensino e trajetória de um estudante com deficiência visual	Letícia Coelho Ruiz	Tese	2022	Universidade Estadual de Campinas
A liderança de pessoas cegas em narrativas	Márcio Ramos de Souza	Dissertação	2020	Universidade Cidade de São Paulo
A dimensão subjetiva da inclusão de universitários cegos no Ensino Superior	Danielle Sousa da Silva	Tese	2020	Universidade de Brasília
Configurações subjetivas de alunos com deficiência visual sobre processos de escolarização no ensino médio	Edinaldo Bomfim Sales	Dissertação	2019	Universidade Federal de São Carlos
A efetividade dos direitos fundamentais: a pessoa com deficiência - novos paradigmas	Thiago Henrique Brandão	Dissertação	2021	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: *Elaboração da autora em novembro/2024.*

Na BDTD, os marcadores “deficiência auditiva” e “direitos humanos” produziram 31 (trinta e um) resultados, sendo 2 (dois) considerados dentro da temática desta pesquisa.

Quadro 7. Publicações BDTD - Marcadores “deficiência auditiva” e “direitos humanos”.

Título	Autor	Categoria	Ano	Instituição
Modelo de inclusão e acessibilidade digital para pessoas com deficiência visual e auditiva em recursos digitais de aprendizagem	Renan de Paula Binda	Tese	2023	Universidade Federal de Santa Catarina
O conceito de pessoa com deficiência e as repercussões no direito brasileiro	Maytê Ovalle	Dissertação	2020	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Fonte: *Elaboração da autora em novembro/2024.*

Em análise, constatou-se que a maioria das pesquisas verificadas são de caráter qualitativo e na área da educação, da saúde ou da psicologia. Muitas pesquisas que não foram elencadas nos quadros tratavam da deficiência em contextos definidos, como nas aulas das disciplinas curriculares das instituições de ensino ou em instituições de ensino específicas de outros estados.

Observou-se uma gama de produções científicas que tratam da inclusão e das deficiências supracitadas, entretanto, são poucas as obras que trabalham as duas deficiências juntas em uma pesquisa. Ademais, são escassas as obras que abordam a trajetória educacional das pessoas com deficiência auditiva e/ou visual. Foram poucos os resultados de pesquisas quando o marcador “direitos humanos” foi combinado.

De modo geral, a maioria das obras aborda o panorama legal da educação inclusiva e da educação especial ao longo dos anos. Há um consenso acadêmico ao tratar a inclusão como princípio para a educação, principalmente se tratando do público-alvo da educação especial, reconhecendo o direito das pessoas com deficiência. Reitera-se a constante afirmativa de que a inclusão visa garantir o acesso, permanência e participação no ambiente escolar a partir de adequações que superem

as limitações impostas pelas práticas pedagógicas tradicionais (Miotto, 2010; Gonçalves W.; Gonçalves V.; Firme, 2016).

Brandão (2020, p. 38) afirma que há diversidade no assunto referente à deficiência, uma vez que “envolve diferentes diálogos em diferentes áreas do conhecimento compreendendo que o homem é em sua totalidade”. O autor ainda ressalta que o trabalho com a dignidade, a autonomia e a solidariedade é necessário para o reconhecimento das diferenças e para o combate à exclusão social.

As pesquisas reforçam que embora haja previsão legal da educação inclusiva, não há preparo efetivo do sistema educacional, conforme disposto por Boulitreau *et al.* (2021, p. 526):

Embora o marco legal brasileiro seja bastante avançado, na prática, a garantia de todos os direitos da pessoa com deficiência não está posta na mesma medida: várias barreiras informativas, atitudinais e arquitetônicas circundam as escolas da educação básica, inclusive a falta de preparo pedagógico e a ausência de recursos didáticos apropriados para se atender o estudante com deficiência.

Tratar de educação inclusiva implica em abordar a educação especial, modalidade de ensino garantida por lei em todos os níveis, etapas e demais modalidades.

Observou-se que muitas produções científicas se baseiam na visão de Vigotski acerca do desenvolvimento humano e da deficiência, que expõe:

[...] que a educação de crianças com deficiência não se diferencia da educação das crianças normais; que os primeiros podem assimilar os conhecimentos e desenvolver habilidades de maneira semelhante à de seus contemporâneos. Não obstante, é imprescindível investigar e utilizar métodos, procedimentos e técnicas específicas para alcançar esse desenvolvimento (Vigotski, 2022, p. 20).

Outra observação foi a abordagem da tecnologia assistiva como fundamentais aos sujeitos com deficiência, sendo destacada principalmente em relação à deficiência visual. Conforme expõe Silva (2022, p. 102):

[...] a criação de sistemas, programas, softwares, aplicativos e outros, tem facilitado e proporcionado a esses sujeitos condições de exercerem papel ativo na sociedade, tendo oportunidade de acesso aos conhecimentos científicos, ao trabalho, ao lazer e ter uma vida com autonomia e independência.

Em relação aos direitos humanos, Brandão (2020, p. 98) afirma:

É evidente que muita coisa necessita ser feita em prol da dignidade e do reconhecimento de direitos. Os números pesquisados mostram

ainda muitas violações de direitos contra a pessoa com deficiência, porém a maior delas é a violação moral que abala por consequência não apenas o físico, mas principalmente o psíquico da pessoa.

Também tratando sobre o tema dos direitos humanos, Cândido (2023, p. 42) expõe que:

[...] a reivindicação e a luta pelos direitos humanos, impetradas por movimentos sociais, seriam capazes de desenvolver discursos e práticas de justiça social, contribuindo para o fomento de diálogos interculturais e favorecendo, assim, práticas emancipatórias.

Muito foi conquistado no âmbito legal, porém as conquistas precisam acontecer no âmbito da práxis, a fim de materializar as políticas públicas previstas não só na área de educação, mas em todos os contextos que englobam a formação dos sujeitos com deficiência e sua participação social.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 DEFICIÊNCIA: CONCEITUAÇÕES E NORMATIVAS

Os registros históricos das pessoas com deficiência remontam à Antiguidade, época em que a deficiência era vista como uma maldição ou monstruosidade e esses sujeitos eram sacrificados, assassinados, condenados à morte ou explorados.

Com o passar do tempo e, no contexto brasileiro da época colonial, as pessoas com deficiência eram confinadas em casa, encaminhadas à Santa Casa ou à prisão (Brasil, 2012). A lentos passos, a deficiência foi sendo considerada no país e espaços de acolhimento passam a ser criados, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857).

O reconhecimento mundial da deficiência e seu conceito passou por transformações ao longo dos últimos séculos. Entre o século XVIII e meados do século XX, o conceito biomédico era propagado e concebia a deficiência como um dano corporal (Diniz, 2007). Desta forma, uma pessoa com deficiência era vista como um sujeito fora da normalidade e dos padrões sociais, sendo responsabilizado por isso.

A partir da década de 70, surgiram as críticas sociais acerca do tema, passando de uma perspectiva médica e individual para uma perspectiva social e coletiva com a propagação do modelo social de deficiência, argumenta que a deficiência não é uma condição inerentemente negativa ou incapacitante, mas sim uma construção social que surge devido à maneira como a sociedade está estruturada e organizada, conforme exposto por Diniz (2007, p.15), quando afirma que “a experiência da deficiência não era resultado de suas lesões, mas do ambiente social hostil à diversidade física”.

Em seguida, enfatizando o modelo social, surge o modelo biopsicossocial, que busca unir três dimensões do indivíduo: a biológica, a psicológica e a social. A dimensão biológica diz respeito às características físicas, sensoriais e cognitivas do indivíduo. A dimensão psicológica aborda os aspectos emocionais, cognitivos e psicológicos do indivíduo em relação à deficiência, incluindo como o indivíduo percebe sua própria deficiência, sua autoestima, autoimagem e resiliência psicológica. Por último, a dimensão social destaca o impacto das barreiras sociais, culturais e ambientais na vida do indivíduo com deficiência, incluindo questões relacionadas à acessibilidade, discriminação, estigma e oportunidades de participação na sociedade.

Esse modelo enfatiza a importância da inclusão, acessibilidade, igualdade de oportunidades e respeito pelos direitos humanos das pessoas com deficiência. Ele também influenciou o desenvolvimento de leis, políticas e regulamentações em muitos países, promovendo a igualdade e a inclusão das pessoas com deficiência em várias esferas da vida, como educação, emprego, transporte, lazer e acesso a serviços.

Seguindo esse paradigma, o qual emergiu a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, a definição de pessoas com deficiência foi caracterizada como sujeitos que:

Têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (ONU, 2006).

Essa é a definição a ser considerada por esta pesquisa, que não considera a deficiência como uma condição física limitante, mas como um produto dessas barreiras, que são abordadas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e definidas como:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transporte; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o reconhecimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia de informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidade com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

Entretanto, é preciso voltar um pouco no tempo para compreender o panorama do direito das pessoas com deficiência e abordar a Coalisção Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que ocorreu em 1979, onde “organizações de diferentes Estados e tipos de deficiência se reúnem para traçar estratégias de luta por direitos” (Brasil, 2012, p. 13)

A partir da Constituição Federal de 1988, os ideais de igualdade de direitos passam a ser afirmados, conforme disposto em seu Art. 3º, que afirma a necessidade de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988).

No ano seguinte, foi publicada a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Observa-se que para fins normativos e sociais, ainda era adotado o paradigma da integração, que reconhece as pessoas com deficiência, mas não busca alternativas efetivas para sua participação conjunta à sociedade (Prychodco, 2020). Esse documento aborda ainda a criação de escolas especiais para alunos com deficiência.

A referida lei foi regulamentada pelo Decreto 3.298/99, que também dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, com o intuito de “estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência” (Brasil, 1999).

Neste Decreto, as deficiências são classificadas como:

I. Deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000Hz; III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho; V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (Brasil, 1999).

Ainda em 1999, a Convenção de Guatemala reafirmou a necessidade e o compromisso com a garantia dos direitos e da inclusão das pessoas com deficiência a partir da luta contra a discriminação (OEA, 1999).

Em 2006, a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência estabeleceu um amplo debate sobre políticas públicas para esse público-alvo, a fim de efetivar sua inclusão social.

Em 2009, o Decreto no 6.949 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, caracterizando-as como:

Aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009).

No ano de 2015 é instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que considera a deficiência como:

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

Observa-se que a pauta da deficiência foi tomando relevância a passos lentos, de modo que as legislações que giram em torno do assunto de modo geral não compõem um grande rol.

A fim de desenvolver a temática desta pesquisa, faz-se necessário apresentar os conceitos e marcos legais referentes às deficiências visual e auditiva, a fim de compreender o panorama e as características relacionadas a essas deficiências.

3.1.1 Deficiência visual

A título de definições, o Decreto 3.298/99 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência concebem a deficiência visual a partir da cegueira e da baixa visão, sendo caracterizadas como:

[...] Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Brasil, 1999).

A cegueira se trata de “uma alteração grave ou total da visão, afetando a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento” (Sá; Campos; Silva, 2007 apud Garcia; Braz, 2020, p. 628). A cegueira pode ser congênita, quando uma pessoa nasce com deficiência visual ou perde a visão logo após o nascimento, ou adquirida, quando uma pessoa perde a visão em decorrência de doenças, lesões ou condições médicas.

A baixa visão pode ser definida como perda grave da acuidade visual,

“permitindo o uso e possibilitando a melhoria da visão funcional por meio da utilização de recursos ópticos ou não ópticos, de modificações ambientais ou técnicas” (Smith, Tyler, 2010, p. 372).

Em 2021, a Lei 14.126, passou a considerar a visão monocular como deficiência visual. A visão monocular é caracterizada pela pessoa que tem visão subnormal ou cegueira em apenas um dos olhos.

A fim de atender às necessidades das pessoas com deficiência visual na educação, foram pensadas ferramentas de acessibilidade para adequação de recursos utilizando o Sistema Braille, a ampliação de caracteres, softwares de leitura e instrumentos de aumento dos recursos visuais, como lupa e telescópio monocular.

O sistema Braille, além de ser um método de leitura e escrita em relevo, é um instrumento de autonomia e inclusão social que permite que pessoas com deficiência visual tenham acesso a uma vida acadêmica, profissional e cultural ampla. O mesmo se aplica às demais ferramentas de acessibilidade citadas, que buscam proporcionar uma experiência integral de acesso às informações para as pessoas com deficiência.

Abaixo estão elencados os principais marcos temporais relacionados às pessoas com deficiência visual, seus direitos e sua inclusão.

Quadro 8. Marcos temporais acerca da deficiência visual.

1825	Criação do Sistema Braille por Louis Braille, na França, a fim de compor um esquema de leitura e escrita tátil para pessoas com deficiência visual.
1854	Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, uma instituição educacional para pessoas com cegueira.
1890	Renomeação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos para Instituto Benjamin Constant.
1954	Criação do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos e, posteriormente, da Federação Internacional de Cegos.
1954	Criação do Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos.

1958	Estabelecimento da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, a fim de integrar as pessoas com deficiência visual nas escolas regulares.
1968	Fundação da Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais.
1984	Criação da Federação Brasileira de Entidades de Cegos.
1988	Criação da União Brasileira de Cegos.
1999	Instituição do Decreto n. 3.298/1999, que dá a definição de deficiência visual.
2002	Publicação da Portaria do MEC nº 2678, que aprova o projeto Grafia Braille para a Língua Portuguesa
2003	Aprovação da Lei nº 10.753, que visa assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura.
2006	Aprovação do projeto de escrita Braille.
2011	Ensino pautado no Sistema Braille para pessoas com deficiência visual.

Fonte: *Elaboração própria a partir do catálogo virtual "PARA TODOS - O movimento político das pessoas com deficiência no Brasil". Disponível em: <<http://www.tjes.jus.br/wp-content/uploads/Exposicao-Para-Todos-cat%C3%A1logo-SNPD-2012..pdf>>.*

3.1.2 Deficiência auditiva

A título de conceituação, o Decreto 3.298/99 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência concebem a deficiência auditiva como “perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000HZ” (Brasil, 2009).

Há, entretanto, para alguns sujeitos, o reconhecimento de diferenciações entre surdez e deficiência auditiva, tanto em suas necessidades como em relação à forma que se identificam. Em alguns casos, a identidade da pessoa com surdez é considerada a partir do modelo sócio antropológico e da visão epistemológica, compreendendo que há um pertencimento e senso de comunidade dentro da cultura surda, influenciada pelo uso da Libras (Ferreira, 2018).

Perlin (1998 apud Ferreira, 2019, p. 30) classifica as identidades surdas como:

A primeira categoria é denominada Identidade Surda, que para a autora é uma identidade política, que expressa a relação do indivíduo surdo e seu uso da língua de sinais. Esse indivíduo participa da comunidade surda e assume-se como surdo, ficando sujeito a pouca

assimilação “ouvintista”, assumindo uma posição de resistência. A segunda categoria é denominada por Identidade Surda Híbrida, que considera os indivíduos que nasceram ouvintes, que adquiriram a língua oral, mas ficaram surdos mais tarde. Após a surdez, em contato com outros surdos, elegem a Libras como língua principal. Na terceira categoria tem-se a Identidade Surda de Transição, caracterizada pela submissão à cultura ouvinte. Essa identidade é comum aos surdos que tiveram contato tardio com a Libras, geralmente na adolescência ou idade adulta, o que promoveu um deslocamento da identidade ouvinte e a apropriação da identidade surda. Ainda, têm-se a Identidade Surda Incompleta que denominam os indivíduos surdos sujeitos à ideologia ouvinte, expressando uma dependência e falta de autonomia reivindicativa. Por fim, temos a Identidade Surda Flutuante, na qual o indivíduo nega sua surdez, não almejando contato com outros surdos. Nesse âmbito a pessoa surda comunga dos valores inscritos na ideologia ouvinte, que constitui a sua identidade, ou aquela que ela vislumbra ou almeja.

Embora haja reconhecimento da cultura surda e da diferenciação por ela proposta, para fins de sumarização de escrita, englobar-se-á nos termos desta pesquisa a surdez dentro da terminologia da deficiência auditiva.

É importante ressaltar que no contexto educacional há três concepções educacionais relacionadas à escolarização das pessoas com deficiência auditiva. São elas: o oralismo, na qual as pessoas devem ser oralizadas; a comunicação total, que admite outras estratégias e recursos para a comunicação; o bilinguismo, que afirma que inicialmente deve ser ensinado a língua de sinais e, em seguida, a forma de comunicação escrita oficial adotada pelo país (Ferreira, 2019).

A partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 2021, foram definidas medidas para a educação bilíngue:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 1996).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como meio de comunicação e expressão pela Lei 10.436/02, sendo regulamentada pelo Decreto 5.626/05, o qual dispõe sobre a Libras como manifestação cultural da pessoa surda e sobre a difusão da Libras na educação.

Trata-se de uma língua difundida a partir de gestos e expressões faciais, combinando os movimentos das mãos com expressões e articulações com o restante

do corpo. Honora (2009, p. 41) discorre da seguinte forma sobre a língua de sinais:

As línguas de sinais são naturais, pois surgiram do convívio entre as pessoas surdas. Elas podem ser comparadas à complexidade e à expressividade das línguas orais, pois pode ser passado qualquer conceito, concreto ou abstrato, emocional ou irracional [...]. Trata-se de línguas organizadas e não de simples junção de gestões. Por este motivo, por terem regras e serem totalmente estruturadas, são chamadas de LÍNGUAS. [...]. As línguas não são universais. Cada uma tem sua própria estrutura gramatical, sendo assim, como não temos uma única língua oral, também não temos apenas uma língua de sinais.

Além da comunidade surda, os intérpretes de Libras também utilizam a língua de sinais em sua profissão, que foi regulamentada pela Lei nº 12.319/2010. Os intérpretes geralmente são pessoas ouvintes que ficam responsáveis por fazer a tradução da Língua Portuguesa para a Libras ou vice-versa.

Abaixo estão elencados os principais marcos temporais relacionados às pessoas com deficiência auditiva, seus direitos e sua inclusão.

Quadro 9. Marcos temporais acerca da deficiência auditiva.

1855	Criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, na França, sendo conhecida como a primeira escola aberta ao público.
1857	Criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no Brasil, uma referência na educação de surdos.
1879	Renomeação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos para Instituto Nacional de Educação de Surdos.
1880	Realização do Congresso Internacional de Professores de Surdos e definição do método oral para ensino das pessoas com surdez.
1951	Criação do primeiro curso normal para professores na área da surdez.
1957	Definição da Campanha Nacional de Educação do Surdo Brasileiro, a partir do Decreto nº 42.728/1957.
1960	Fortalecimento da Língua de Sinais e da cultura surda.
1977	Criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, que era composta apenas por pessoas sem deficiência auditiva.

1983	Instituição da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos.
1987	Criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.
2002	Oficialização da Língua de Sinais Brasileira (Libras) a partir da Lei nº 10.436.
2005	Inclusão da Libras como disciplina curricular.

Fonte: *Elaboração própria a partir do catálogo virtual "PARA TODOS - O movimento político das pessoas com deficiência no Brasil". Disponível em: <<http://www.tjes.jus.br/wp-content/uploads/Exposicao-Para-Todos-cat%C3%A1logo-SNPD-2012..pdf>>.*

3.1.3 Surdocegueira

Masini (2002) define a surdocegueira como a perda da audição e da visão, destacando que essa perda pode ser total ou uma perda parcial de um dos sentidos, ou seja, “às vezes é totalmente surda e cega, mas muito frequentemente ela/ele é surdo com alguma visão ou cego com alguma audição” (p. 119). O Instituto Benjamin Constant explica que “Isso acontece quando não se consegue compensar a perda visual com o resíduo auditivo, ou o contrário, a perda auditiva com o resíduo visual” (2021, n.p).

É importante ressaltar que a surdocegueira se define como uma deficiência única, e não deve ser vista como a soma de duas deficiências. A classificação da surdocegueira, segundo Almeida (2015), pode ser pré-linguística, quando é uma surdocegueira congênita ou quando foi adquirida antes do desenvolvimento da linguagem, e a pós-linguística, quando a surdocegueira é adquirida após o desenvolvimento da língua, seja ela oral ou de sinais.

O sentido mais utilizado pelas pessoas com surdocegueira é o tato, portanto, os principais sistemas de comunicação são o braille e a Libras tátil. A Libras tátil é uma modalidade da libras onde “altera-se do canal gesto-visual para o canal gesto-tátil” (Oliveira; de Oliveira, 2022), ou seja, ao invés dos receptores da comunicação serem os olhos, passam a ser as mãos. Os sinais são feitos pelas mãos da pessoa que deseja se comunicar e a receptora da mensagem sente os sinais sendo feitos fisicamente através do toque, então a percepção deixa de ser visual e passa a ser tátil. O emissor da mensagem se posiciona frontalmente ou lateralmente e o receptor da mensagem mantém suas mãos posicionadas nas mãos do emissor.

Canudo *et. al* (2019) elucidam que os sinais são os mesmos da Libras, porém são

feitas adequações como redução do campo de sinalização, para que haja melhor compreensão e agilidade.

Infelizmente, constata-se falta de dados e legislações específicas acerca da surdocegueira, sendo necessário ampliar o debate para a definição de políticas públicas efetivas e para a conscientização acerca do tema.

3.2 A TEORIA CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO

Hodiernamente, a teoria crítica dos direitos humanos pode ser concebida como uma ferramenta pedagógica de emancipação e resistência para autolegitimação e empoderamento dos sujeitos em seus processos sociais e políticos (Wolkmer, 2012).

Para Herrera Flores (2009), os direitos humanos são produtos de lutas sociais e culturais, são práticas e processos históricos dentro dos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos de cada sujeito. Ademais, o autor expõe que os direitos humanos partem do reconhecimento das diferenças para possibilitar a justiça social, o que endossa o debate de que os direitos humanos devem ser pensados a partir da diversidade e da pluralidade humana, considerando as especificidades de cada sujeito.

É necessário compreender as demandas e as lutas específicas dos diversos atores sociais, uma vez que a teoria crítica glosa da universalização dos direitos humanos, uma vez que esse fenômeno pode transformá-los em ferramenta de opressão ao desprezar as diferentes realidades sociais.

Sánchez Rúbio (2010, p. 21) disserta sobre o assunto ao expor que:

Direitos humanos têm a ver não somente com as dimensões normativas e institucionais, mas também, e principalmente, com tramas sociais, com os processos onde se articulam relações humanas de dominação ou de emancipação e libertação, sendo mister vislumbrar os momentos onde os múltiplos rostos do poder se excedem provocando situações de exclusão, marginalização e discriminação.

Nesse contexto, o autor busca explorar a complexidade das relações humanas, o que aponta para a necessidade de que os direitos humanos não sejam reduzidos a normas e estruturas legais, mas sejam compreendidos nas interações entre sujeitos e grupos sociais e as ideologias presentes na sociedade.

Os direitos humanos devem se relacionar com as políticas sociais emancipatórias, sendo configurados como mecanismos de fortalecimento dos

indivíduos e das comunidades, promovendo a autonomia e o pleno exercício da cidadania.

Compreende-se como políticas sociais emancipatórias aquelas voltadas para transformar as condições sociais que perpetuam a pobreza, a exclusão e a discriminação. Essas políticas buscam não apenas prover assistência imediata, mas promover o empoderamento das populações historicamente marginalizadas. O vínculo entre os direitos humanos e essas políticas é essencial, pois assegura que os direitos não sejam apenas formais, mas instrumentos de combate às desigualdades estruturais. Essas políticas buscam promover uma redistribuição equitativa de recursos e oportunidades e garantindo que todos tenham condições de participar plenamente na sociedade.

Dessa forma, a promoção da inclusão se configura como uma das formas de garantia dos direitos humanos. Retomando a visão de Wolkmer (2012), essa teoria crítica dos direitos humanos permite que os sujeitos compreendam suas próprias condições de opressão e, ao mesmo tempo, se conscientizem da necessidade de mudança social para que se transformem em sujeitos ativos.

É necessário um processo de autolegitimação centrado na gênese do reconhecimento do direito à dignidade e reconhecimento, que constitui uma forma de resistência às imposições culturais, econômicas e políticas que marginalizam esses sujeitos.

A teoria crítica dos direitos humanos considera que a inclusão não deve ser apenas um objetivo formal, mas um processo de resistência ativa. Os direitos humanos, nessa abordagem, tornam-se uma forma de questionamento das normas e estruturas que geram exclusão. Essa teoria, ao questionar a neutralidade das normas e as relações de poder que sustentam a opressão, oferece uma base sólida para compreender a educação inclusiva como um processo dinâmico de transformação, que não se limita à adequação dos sistemas educativos às necessidades de grupos marginalizados, mas envolve uma reavaliação das próprias estruturas educacionais e sociais.

Nessa perspectiva educação inclusiva, não deve ser vista apenas como a adequação do sistema educacional para atender a estudantes com deficiência ou outras necessidades, mas como um processo mais amplo que questiona e transforma as práticas educacionais e sociais excludentes. A inclusão, nesse sentido, envolve a criação de ambientes educacionais que reconheçam e valorizem as diferenças e que

promovam a equidade no acesso, no conteúdo, nas metodologias de ensino e nas experiências escolares.

3.2.1 A educação inclusiva e especial como ferramenta de garantia dos direitos humanos

Ao discorrer sobre direitos humanos e educação, é preciso reforçar sua garantia incondicional, firmada por meio de instrumentos legais nacionais e internacionais, buscando legitimar os princípios de dignidade, liberdade e participação efetiva dos sujeitos na sociedade (ONU, 1966).

Assegurar o direito humano à educação é assegurar educação de qualidade a todos, e, nesse âmbito, Carneiro (2012, p. 7) afirma que:

[...] assegurar educação de qualidade para todos significa reorganizar uma estrutura até então criada para uma parcela específica da população, considerada capaz de corresponder a certas expectativas estabelecidas. O 'todos' da educação incluiu uma série de minorias que, por questões econômicas, sociais, políticas, biológicas, culturais, entre outras, estiveram historicamente à margem do processo educativo. Essa marginalização se deu através da negação dos seus direitos como, por exemplo, o acesso à educação.

Destaca-se, no âmbito internacional, que a educação em e para os direitos humanos é prevista no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, afirmado pelo Decreto nº 591/1992, e busca assegurar que:

a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos. b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito. c) A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito. d) Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária. e) Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente (Brasil, 1992).

Este direito é endossado nacionalmente em documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº

9.394/1996), o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990) e a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009).

Pensar a educação como direito humano remete à questão de equidade (Haddad, 2009), uma vez que é necessário avaliar o contexto e necessidades de cada sujeito, a fim de auxiliá-lo com as ferramentas e intervenções adequadas.

Isto posto, pensar em educação como direito humano também é pensar em inclusão na educação, visto que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p. 1).

A inclusão no contexto educacional deve abranger a adequação estrutural de espaços, de recursos, de métodos, técnicas e procedimentos, de avaliação, de currículo, de abordagens pedagógicas, de temporalidade e da cultura escolar, de modo a direcionar os sujeitos para a participação efetiva no seu processo de ensino e aprendizagem e na atuação social.

As bases para a política educacional inclusiva no Brasil são recentes, firmando-se na década de 1990, introduzidas a partir da Conferência Mundial da Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1990), conforme Zucchetti (2011).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, resultado da conferência citada, apontou a defasagem no sistema educacional (UNESCO, 1990), ocasionando um quadro de exclusão.

A partir dessas observações, a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada na Espanha em 1994, afirma que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994).

A base legal para educação inclusiva no Brasil foi disposta na Constituição

Federal de 1988, que reitera a igualdade do direito de acesso e permanência na educação, dispondo também sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente em rede regular de ensino. Essas premissas são ratificadas com o ECA em 1990, endossando a necessidade da escola regular ser responsável pela inclusão de todos os alunos.

Com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, definiu-se a educação especial como modalidade de ensino transversal, dispondo que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 2013).

A partir da LDB, a educação especial ganha destaque em praticamente todos os dispositivos que normatizam a educação brasileira, sempre elencando o público-alvo, a necessidade dos recursos de acessibilidade, o acesso e permanência e a estruturação da educação.

Em 2001, é aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação, que afirma em seu texto que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva” (Brasil, 2001), abrindo portas para a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a partir da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Essa resolução apresenta os conhecimentos e as ferramentas necessárias para compreender e atuar a favor da educação especial e inclusiva. A partir dessa resolução, educação especial fica definida como:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar,

entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p.1).

Essa definição abre debate para a atuação do AEE, visto que destaca a importância de recursos e serviços educacionais especiais complementares ou suplementares. A resolução ainda abrange a disponibilização de serviços de apoio pedagógico especializado em classes comuns ou em salas de recursos.

As salas de recursos multifuncionais são definidas pelo como espaço para atendimento do AEE onde são desenvolvidas estratégias que considerem uma construção flexível pensada a partir da necessidade de cada aluno para desenvolver suas habilidades e sua participação escolar (Alves, 2006). Dessa forma, o AEE não pode ser visto como uma repetição de atividades, mas sim um espaço de construção de saber a partir de procedimentos específicos adequados a cada aluno para mediar seu processo de conhecimento (Alves, 2006).

O AEE busca trabalhar com recursos de acessibilidade adequados aos alunos que atende, podendo atuar com o ensino de Libras, braille, soroban, equipamentos de tecnologia assistiva para comunicação alternativa, materiais didáticos adequados, e outros recursos que possam se encaixar no cotidiano dos alunos atendidos.

Em 2008 surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, objetivando:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.10).

No ano seguinte, foi lançada a Resolução CEB/CNE nº 4, instituindo Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na

Educação Especial, que dispõe sobre a oferta do AEE ao público da educação especial em salas de recursos multifuncionais ou em centros específicos para esse atendimento, com a disponibilização de recursos de ensino e aprendizagem adaptados a cada estudante (Brasil, 2009).

Em 2014, o segundo Plano Nacional de Educação prevê a Meta 4, com o objetivo de:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p.5).

Em 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, é endossada e prevista a aplicabilidade de recursos alternativos de acessibilidade, tecnologia assistiva e demais adequações necessárias ao pleno desenvolvimento em contexto educacional.

Observa-se que a inclusão toma espaço entre as políticas públicas, porém está voltada fortemente à educação básica, dos 4 aos 17 anos, pospondo a educação superior.

Anjos (2012) estabelece uma crítica ao afirmar que a temática de jovens com deficiência no ensino superior era abordada apenas teoricamente, não sendo vista efetivamente na prática. Ademais:

Quando os sujeitos ultrapassam as barreiras e começam a ser parte efetiva da universidade, emerge a necessidade de repensar e analisar as políticas e estratégias que garantem o acesso desses jovens no Ensino Superior. Neste sentido, é preciso criar melhores condições de acesso, permanência e de atuação para esses sujeitos, assim como espaços de participação para todos os que estão envolvidos nos debates e nas tarefas da inclusão escolar, para que as pessoas com deficiência não sejam mais consideradas apenas como objeto da ação universitária, podendo elas próprias vir a se tornar sujeitos dessa ação (Anjos, 2012 apud Ferreira, 2018, p. 21).

Faz-se necessário, portanto, ampliar o debate acerca das políticas inclusivas no ensino superior e normatizar diretivas que garantam os direitos dos alunos com deficiência em instituições públicas e privadas.

Faz-se necessário lembrar que o direito à educação, tanto básica como

superior, não deve se limitar às proposições legais e debates, mas precisa ser traduzido em práticas pedagógicas inclusivas que promovam a formação social e cidadã, permitindo a criação da autonomia de cada sujeito e sua atuação na sociedade.

3.3 O MODELO BIOECOLÓGICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO

A fim de subsidiar o contexto desta pesquisa, utilizar-se-á a da visão sistêmica do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1996), que considera as “instâncias multifatoriais de interação” (Faciola, 2012, p. 29) a partir da análise do desenvolvimento considerando a interação do sujeito com o ambiente.

Dessa forma, o sujeito, dotado da característica biopsicológica, se desenvolve a partir das interações com o ambiente ecológico, denominadas de processos proximais (Bronfenbrenner, 1987). Nessa perspectiva, o desenvolvimento se funda a partir do modelo Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT).

O Processo diz respeito à particularidade da interação entre sujeito e contexto, envolvendo outros indivíduos, objetos ou símbolos. Para tanto, é necessário que haja engajamento em atividade interativa e reciprocidade nas interações (Faciola, 2012).

A Pessoa representa o próprio indivíduo e suas características pessoais, incluindo suas habilidades, interesses, temperamento e traços de personalidade únicos.

O Contexto se divide em cinco subsistemas: o micro, meso, exo, macro e cronossistema. O microsistema é o subsistema mais próximo e direto do indivíduo, refere-se aos ambientes imediatos nos quais o indivíduo vive e interage regularmente, como a família, a escola e os amigos. O mesossistema se refere à interação entre os diferentes elementos do microsistema de uma pessoa, por exemplo, como a escola (parte do microsistema) e a família (outra parte do microsistema) interagem para influenciar a educação de uma criança. O exossistema é composto por ambientes que não são diretamente acessíveis ao indivíduo, mas que ainda assim têm um impacto em seu desenvolvimento, incluindo contextos mais amplos, como a política governamental, sistemas de saúde, sistemas de educação e outras instituições sociais que afetam o indivíduo por meio de influências indiretas. O macrossistema se refere às crenças culturais, valores e ideologias de uma sociedade ou cultura. Ele engloba

os sistemas culturais mais amplos que moldam as normas e expectativas sociais em que o indivíduo vive. O cronossistema diz respeito ao curso de vida, ao tempo cronológico ou ao período de exposição a um processo.

Por último, o Tempo considera o papel do tempo e do desenvolvimento ao longo do tempo a partir de eventos, transições e mudanças. Ressalta-se que o modelo bioecológico ajuda a compreender como as pessoas se desenvolvem em resposta às influências de seu ambiente e como as mudanças ao longo do tempo afetam seu desenvolvimento.

Esta pesquisa busca compreender, a partir do modelo bioecológico, como as relações interpessoais dos sujeitos entrevistados com outros sujeitos, objetos e símbolos influenciaram em seu desenvolvimento e no seu processo de ensino e aprendizagem a partir da concepção inclusiva, buscando compreender também eventos e significados atribuídos às etapas da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Para isso, será considerado que:

A capacidade de um ambiente funcionar como um contexto efetivo de desenvolvimento dependerá da existência e da natureza das interconexões sociais estabelecidas entre este e outros ambientes, incluindo aí a participação conjunta de indivíduos entre esses ambientes, a comunicação estabelecida entre eles e o tipo de informações que cada ambiente tem a respeito do outro (Bronfenbrenner, 1996 apud Garcia, 2005, p. 73).

Há grande potencial ao alinhar o modelo bioecológico à educação inclusiva, uma vez que esta prevê alinhamento entre os contextos a fim de garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ou seja, a família, a escola, comunidade, as instituições governamentais, as políticas públicas, as normativas e as ideologias devem estar em conformidade entre si e entre os princípios da educação inclusiva, com vistas a garantir o acesso e permanência no sistema educacional e equidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, Bronfenbrenner (1996, apud Garcia, 2005, p. 178), afirma que “as condições de interação e de adaptação proporcionadas pelo meio acadêmico ao aluno terão papel fundamental na construção do sucesso ou do fracasso de sua inserção escolar”.

A perspectiva ecológica enfatiza que a adaptação do aluno ao meio escolar e acadêmico é um processo dinâmico, no qual os estudantes respondem ativamente às condições do ambiente. Essa adaptação não depende exclusivamente das características individuais, mas é fruto da interação entre o aluno e o contexto escolar.

Bronfenbrenner argumenta que, para promover o sucesso, o ambiente acadêmico deve ser sensível às necessidades dos alunos, ajustando suas práticas para criar condições que favoreçam a inclusão, a participação e o desenvolvimento integral de cada estudante. Isso implica a criação de ambientes flexíveis, que reconheçam as diferenças individuais e promovam a adaptação dos alunos por meio de práticas pedagógicas inclusivas e interações acolhedoras.

A análise de Bronfenbrenner sobre as condições de interação e adaptação proporcionadas pelo meio escolar e acadêmico evidencia a importância de um ambiente educacional acolhedor, que favoreça o desenvolvimento e a inclusão dos estudantes. Sua teoria destaca que o sucesso não é apenas resultado do esforço individual, mas também depende das condições oferecidas pelas instituições e das relações interpessoais que o aluno estabelece.

4 METODOLOGIA

Pretende-se, neste capítulo, apresentar a metodologia que foi desenvolvida para o curso da pesquisa, salientando seu objetivo geral de compreender a efetivação do processo de inclusão e dos direitos humanos de estudantes com deficiência visual e/ou auditiva do *campus* Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília na educação básica e superior através de suas narrativas.

A partir desse objetivo geral foram pensados os seguintes objetivos específicos:

- I. Conhecer, através da narrativa de estudantes com deficiência visual e/ou auditiva do *campus* Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília, sua trajetória escolar e acadêmica;
- II. Analisar a efetivação do processo de inclusão e de direitos humanos desses estudantes ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica.
- III. Conferir a aplicabilidade das práticas inclusivas e de direitos humanos no cotidiano escolar e acadêmico a partir da trajetória desses estudantes
- IV. Produzir evento de extensão para docentes e discentes, buscando melhorias no processo educacional a partir dos apontamentos feitos pelos sujeitos entrevistados na pesquisa.

Seguindo os objetivos geral e específicos, a metodologia se estruturou da seguinte forma:

4.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa de caráter fenomenológico, uma vez que busca compreender os processos de inclusão e efetivação dos direitos humanos a partir das vivências dos estudantes com deficiência visual e/ou auditiva do *campus* Darcy Ribeiro da UnB.

A pesquisa qualitativa busca entender um fenômeno dentro de um contexto próprio (Flick, 2009) e é uma ótima alternativa para entender os fenômenos sociais intrinsecamente, uma vez que permite que o pesquisador se insira no contexto e tenha uma visão ampla do objeto de estudo (Gibbs, 2009). Mucchielli (1991, p. 3) define que:

Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam, fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro,

uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos “fatos humanos”. O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte.

A definição de Mucchielli acerca dos métodos qualitativos também dialoga com o caráter fenomenológico desta pesquisa. A pesquisa em educação pode ser compreendida a partir da teoria fenomenológico-hermenêutica de Gamboa (2010), que compreende o homem como um ser de relações que a partir do diálogo dá significado ao mundo.

Pode-se explicar essa teoria a partir da seguinte frase:

O homem cresce sobre si mesmo, é um novelo de experiências. E cada nova experiência é uma experiência que nasce sobre o fundo das anteriores e a reinterpreta (Reale; Antiseri, 1991, p. 628).

A fenomenologia e a hermenêutica dão espaço para o fenômeno e a experiência dentro da pesquisa, abrangendo a descrição da experiência e, dando ao pesquisador a responsabilidade de investigar os significados por trás dela (Creswell, 1998).

A partir dessas considerações, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, a fim de poder entrar no universo dos sujeitos de pesquisa a partir dos seus relatos de experiência e poder extrair os significados de suas narrativas e relacioná-los à teoria científica.

Ademais, compreende-se que trabalhar com sujeitos com deficiência é trabalhar com um público que muitas vezes é negligenciado e silenciado. Enxergar essas entrevistas a partir da fenomenologia implica reconhecer que a experiência da deficiência não pode ser completamente compreendida por meio de teorias ou normas externas. A deficiência, em suas diversas formas, é vivida de maneiras singulares por cada indivíduo, e a fenomenologia valoriza exatamente essas vivências subjetivas. A partir do contato direto com os relatos pessoais, o pesquisador pode captar as nuances, os desafios cotidianos, as superações e as percepções que escapam a abordagens meramente objetivas.

Em suma, significa abrir espaço para a voz daqueles que muitas vezes são falados ou interpretados por outros, mas que raramente têm a oportunidade de expressar diretamente como vivem sua condição e como interagem com as barreiras sociais, arquitetônicas e culturais. A escuta fenomenológica não é apenas um ato de

coleta de dados, mas um compromisso com a compreensão genuína das experiências de vida das, respeitando suas subjetividades.

Ao trazer essas histórias para a pesquisa, o pesquisador não só enriquece o conhecimento científico, mas também contribui para uma abordagem mais humana e inclusiva, que reconhece as pessoas com deficiência como protagonistas de suas próprias experiências.

4.2 CONTEXTO DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada no *campus* Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília. A Universidade deferiu o aceite institucional e o contato com os estudantes inicialmente seria feito pela DACES/DAC.

O *campus* Darcy Ribeiro é o mais antigo entre os quatro *campi*, que englobam Gama, Planaltina e Ceilândia. O Darcy Ribeiro abriga 61 cursos de graduação e diversos programas de pós-graduação entre as áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes. Os demais *campi* possuem sua atuação mais direcionada a áreas específicas, estando o Gama responsável pelas Engenharias, oferecendo cinco cursos; Planaltina com Ciências Biológicas e Agrárias, oferecendo quatro cursos; e Ceilândia com Ciências da Saúde, oferecendo seis cursos.

Estima-se, segundo o *site* institucional da UnB, que *campus* Darcy Ribeiro recebe um fluxo médio de aproximadamente 50 mil alunos diariamente. Atualmente, as principais formas de ingresso na graduação são: pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pelo Vestibular Tradicional, por Transferência Facultativa, pelo edital de Portadores de Diploma de Curso Superior (DCS), pelo Vestibular Indígena, pelo Processo Seletivo para Pessoas Idosas, pela seleção para Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua, pelo Vestibular para a Universidade Aberta do Brasil (UAB) Ensino a Distância e pelo Vestibular para Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Quanto à pós-graduação, cada programa emite seu edital de seleção.

A inclusão de pessoas com deficiência na universidade já eram previstas desde o primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2002-2006, que elucidava em suas diretrizes estratégicas a necessidade de:

Garantir e propiciar mecanismos de acesso e permanência que viabilizem o atendimento à demanda de minorias sociais: portadores de necessidades especiais, étnico-raciais, entre outros (FUB, 2005, p. 42).

O documento supracitado também objetivava desenvolver ações voltadas ao apoio aos Portadores de Necessidades Especiais. Salienta-se que já havia sido instituída a criação do Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB (PPNE) no ano de 1999, através do Ato da Reitoria nº 1068/99.

No ano de 2019, é criada a Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília, com a proposta de garantir a aplicação das leis relacionadas aos direitos de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e transtornos funcionais, e assegurar que as normas técnicas e recomendações em vigor sejam cumpridas dentro da UnB (FUB, 2019).

A partir da criação da Política de Acessibilidade da UnB, o PPNE se tornou a atual Diretoria de Acessibilidade (DACES/DAC), criada em julho de 2020 e localizada no *campus* Darcy Ribeiro, com o objetivo de:

Assegurar a inclusão e a acessibilidade como uma política transversal na UnB, de forma a ampliar condições de acesso, acessibilidade, participação e aprendizagem aos estudantes que possuem deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação ou transtornos funcionais específicos. A DACES/DAC atua como núcleo de acessibilidade da Universidade de Brasília, nos termos do Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado: "Art. 5º [...] § 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência" (DACES, s.d, n.p).

Segundo dados fornecidos pela DACES/DAC através da plataforma Fala.Br¹, o quantitativo de estudantes de graduação e pós-graduação atendidos por ela é expresso em 758 alunos, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2. Quantitativo de estudantes de graduação e pós-graduação com deficiência ou transtornos funcionais específicos atendidos pela UnB.

ESTUDANTES ATENDIDOS PELA DACES/DAC

¹ A plataforma Fala.BR é uma ferramenta governamental com serviços de ouvidoria e disponibilização de dados abertos a partir de solicitação de informações para órgãos das esferas federal, estadual ou municipal.

Altas habilidades/Superdotação	44
Cegueira	2
Deficiência auditiva	29
Deficiência física	104
Deficiência intelectual	9
Deficiência múltipla	6
Deficiência visual - baixa visão	17
Deficiência visual - visão monocular	25
Surdez	16
Surdocegueira	3
Transtorno do Espectro Autista	268
Transtorno Funcional Específico	235
Total	758

Fonte: *Elaboração própria a partir de dados da DACES/DAC de agosto de 2024, obtidos por solicitação no sistema Fala.BR do Governo Federal em outubro de 2024.*

Em relação a sua atuação, a DACES/DAC tem as seguintes ações, projetos e programas:

- I. **Cadastro de estudantes:** a solicitação é iniciada no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e posteriormente a DACES/DAC entra em contato por e-mail para pedir as documentações necessárias;
- II. **Acolhimento:** diálogo entre a equipe da DACES/DAC e os discentes, a fim de conhecer sua trajetória e suas demandas dentro da universidade;
- III. **Parecer técnico com orientações sobre promoção da acessibilidade:** orientações para a equipe docente e de coordenação dos cursos acerca das necessidades dos alunos atendidos, recursos de acessibilidade e atuação da DACES/DAC;
- IV. **Prioridade de matrícula:** o direito à prioridade de matrícula dos estudantes atendidos pela DACES/DAC é garantido pela Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília (Resolução CAD nº 50/2019) e a Instrução Normativa CEG Nº 3/2021;

- V. **Programa de Tutoria para Acessibilidade (PTA):** os alunos atendidos pela DACES/DAC podem receber apoio de outros alunos do mesmo curso (tutores voluntários ou remunerados);
- VI. **Produção de materiais em formato acessível:** produção de materiais em braille, formato digital acessível, áudio e formato ampliado para os estudantes com deficiência visual (cegueira, baixa visão e visão monocular) e surdocegueira;
- VII. **Projeto Ledores/Transcritores:** o serviço é disponibilizado conforme a demanda de estudantes com deficiência visual, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção ou dislexia. Este serviço especializado abrange a leitura de textos, materiais didáticos e atividades avaliativas, visando garantir a acessibilidade educacional desses estudantes.;
- VIII. **Projeto Auxílio para Tecnologia Assistiva:** atende alunos cadastrados na DACES/DAC com perfil de assistência estudantil para aquisição de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva;
- IX. **Acessibilidade comunicacional:** disponibilização de guias-intérpretes e intérpretes de Libras para estudantes surdocegos e surdos;
- X. **Acessibilidade Arquitetônica e Urbanística na UnB:** visa eliminar barreiras arquitetônicas e urbanísticas dos quatro *campis* da UnB;
- XI. **Acessibilidade nos mobiliários:** visa a aquisição e disponibilização de mobiliários adequados para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, pessoas idosas, gestantes, dentre outras pessoas com impedimentos físicos temporários ou permanentes decorrentes de condições de saúde;
- XII. **Acessibilidade na DACES/DAC:** atualização do espaço de atendimento físico da DACES/DAC para ofertar mais segurança e acessibilidade aos que visitam;
- XIII. **Transporte Acessível:** disponibilização de van acessível, com plataforma elevatória para transporte de pessoas usuárias de cadeiras de rodas no campus Darcy Ribeiro.

A UnB ampliou suas ações voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência ao longo dos anos e tem prezado por políticas afirmativas de inclusão e acessibilidade em todos os *campi*, a fim de garantir o acesso, a permanência e uma experiência universitária exitosa aos seus estudantes e aos que compõem seu quadro

funcional.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A delimitação dos participantes dessa pesquisa foi ocasionada por uma experiência pessoal da autora com o público-alvo em questão, conforme justificado na introdução do trabalho.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas com três (3) estudantes, sendo eles 1 (um) com deficiência visual, 1 (um) com deficiência auditiva e 1 (um) com surdocegueira. Os estudantes deveriam estar ativamente matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação no *campus* Darcy Ribeiro da UnB.

A comunicação com esses estudantes seria mediada pela DACES/DAC, a partir da apresentação da pesquisa e da solicitação de contato. Ao entrar em contato com a DACES/DAC solicitando a mediação, a orientação foi que fosse feita uma carta-convite para os estudantes, disponibilizando dados para contato, e logo seria feito o envio desse documento para o e-mail dos estudantes através do SIGAA. Entretanto, em três solicitações de contato feitas, apenas um sujeito demonstrou interesse, porém ele havia se formado recentemente, não cumprindo o pré-requisito de ser um estudante ativamente matriculado.

Optou-se então por divulgar a pesquisa nos veículos de comunicação entre os alunos da graduação e pós-graduação e, após muita insistência, um professor do departamento de Letras me passou o contato de uma pessoa que teria disponibilidade para a pesquisa e se encaixava nos parâmetros, pois era um estudante com surdocegueira. No caso do estudante com deficiência visual, um dia visitando a sala da DACES/DAC a diretora mencionou o nome dele e informou que ele estava fazendo mestrado na UnB, pois sabia que era um nome conhecido de uma pessoa com quem já havia dividido experiências nas matérias da graduação e na atuação no LDV. Ao entrar em contato com ele, a pesquisa foi apresentada e ele prontamente demonstrou interesse e se disponibilizou para a entrevista. O último sujeito de pesquisa precisava ser uma pessoa com deficiência auditiva, porém chegou o mês de outubro de 2024 e todas as tentativas de conseguir a entrevista eram falhas, até que a intérprete/guia-intérprete que atuava na universidade informou ter conversado com uma pessoa com surdez que tinha interesse e disponibilidade para ser entrevistada. Dessa forma, os

três sujeitos foram identificados e o contato inicial foi feito. Os três estudantes estavam matriculados em diferentes programas de pós-graduação e se colocaram à disposição para a entrevista.

O perfil dos entrevistados foi apresentado da seguinte forma:

Quadro 10: Perfil dos sujeitos entrevistados.

Nome	Deficiência	Idade	Gênero
Iago	Surdocegueira	30	Masculino
Gustavo	Baixa visão	26	Masculino
Paula	Surdez e visão monocular	38	Feminino

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelos estudantes.

Apenas no dia da entrevista com a Paula, constatei que não se enquadrava apenas no quesito da deficiência auditiva, pois além da surdez também tem deficiência visual (visão monocular), tratando-se de uma pessoa com múltipla deficiência sensorial. Por se identificar como surda, optou-se por manter Paula como sujeito dessa pesquisa dentro da categoria da deficiência auditiva. Sabe-se que a associação de duas ou mais deficiências primárias² é denominada deficiência múltipla, conforme o documento da Política Nacional de Educação Especial, quando elas geram atraso no desenvolvimento e na adaptação (Brasil, 1994). Entretanto, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação elucidou que:

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (BRASIL, 2006, p. 11).

Considerando que o termo “deficiência múltipla” não deve ser apenas o somatório de duas deficiências primárias e considerando a autodeclaração de Paula, não convém a esta pesquisa “somar” as duas deficiências em um termo só, devendo

² As deficiências primárias são compreendidas por deficiências independentes, sem relação de causalidade entre si (Carvalho, 2000).

respeitar como Paula se reconhece: uma pessoa surda com visão monocular, ou seja, uma pessoa com deficiência auditiva e visual.

4.4 MATERIAIS E INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro está descrito no Apêndice A deste documento. A entrevista, para Minayo (2002), é uma forma de ver o ponto de vista do sujeito a partir do momento em que ele revive determinado fato para construir suas respostas. A entrevista semiestruturada, entretanto, apresenta o ponto positivo de permitir com que o entrevistador e o sujeito de pesquisa tenham flexibilidade para inserir mais perguntas ou informações que não estavam originalmente previstas, a partir da avaliação do curso da entrevista.

Além das entrevistas, os sujeitos de pesquisa preencheram um Questionário de Perfil Socioeconômico, disposto no Apêndice B e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disposto no Apêndice C.

4.5 PROCEDIMENTO DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

As informações foram construídas a partir das entrevistas semiestruturadas. A primeira entrevista foi realizada em 25 de julho de 2024, com Iago, um estudante de mestrado com surdocegueira. A entrevista apresentou obstáculos para agendamento, pois foi preciso conciliar a agenda do entrevistado, da entrevistadora e da guia-intérprete. O contato com o estudante foi mediado pelo *WhatsApp* com a mãe dele, que o acompanhava na universidade. Foi agendada a entrevista presencialmente na Faculdade de Educação, em horário compatível com as atividades que o estudante realizaria na instituição. Para fins de agilidade e conforto para o estudante, optou-se por contatar a guia-intérprete que o acompanhava em algumas aulas da pós-graduação no ano de 2022 e 2023. A guia-intérprete em questão já era uma pessoa que a entrevistadora mantinha contato, portanto se demonstrou disponível prontamente. O estudante foi consultado sobre a presença dessa guia-intérprete e se manteve favorável. A entrevista ocorreu de forma tranquila, respeitando o tempo e as necessidades do estudante. Para preenchimento do Questionário de Perfil Socioeconômico e do TCLE, o estudante foi consultado sobre a forma mais adequada de preenchimento e, embora houvesse a disponibilização do material em braille, optou

pelo auxílio da guia-intérprete, que sinalizava todas as perguntas, ele respondia em Libras e a entrevistadora passava as respostas para o papel. A assinatura do TCLE foi feita pelo entrevistado utilizando uma régua para auxiliar na identificação do espaço.

A segunda entrevista foi realizada em 21 de agosto de 2024, com Gustavo, um estudante de mestrado com baixa visão. A entrevista foi realizada na Faculdade de Educação da UnB, em horário compatível com as atividades que o estudante realizaria na instituição. Em consulta com o estudante, ele optou por receber o Questionário de Perfil Socioeconômico e do TCLE de maneira virtual, pois o computador com o contraste de cor invertido e o leitor de tela são suas ferramentas de acessibilidade mais utilizadas.

A terceira entrevista foi realizada dia 7 de outubro de 2024, com a Paula, uma estudante surda e com visão monocular. A entrevista foi realizada via *Google Meet*, não havendo necessidade de intérprete de Libras, pois a Paula utiliza aparelho auditivo³ nos dois ouvidos e é surda oralizada⁴, portanto optou por dispensar a atuação de um intérprete. O Questionário de Perfil Socioeconômico e o TCLE foram preenchidos de maneira virtual.

O quadro abaixo elucida os dados gerais das entrevistas:

Quadro 11. Dados das entrevistas semiestruturadas.

Participante	Data	Início	Término	Modalidade	OBS.
Iago	25/07/2024	14:20	15:43	Presencial	Com guia-intérprete
Gustavo	21/08/2024	19:07	22:10	Presencial	-
Paula	07/10/2024	19:00	19:49	Virtual	-

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas foram gravadas com a utilização de um gravador e, no caso da entrevista com Iago, a guia-intérprete sugeriu que fosse feita a gravação do vídeo para

³ Aparelhos auditivos “são dispositivos que convertem ondas sonoras em sinais elétricos e os manda para um amplificador, que eleva os sinais recebidos e os envia para os ouvidos através de um receptor, que traduz essas ondas sonoras e que faz o paciente ouvir melhor” (Instituto Auditivo, 2021, n.p). No caso de Paula, seu aparelho possui tecnologia de conectividade *bluetooth*, que permite sincronização com o telefone, com a televisão e outros dispositivos. É possível controlar a recepção do som por meio de um aplicativo no celular, personalizando a experiência do usuário da forma que o atenda melhor.

⁴ Surdos oralizados são aqueles que identificam a Língua Portuguesa como sua primeira língua e possuem desenvolvimento de habilidade oral nessa língua (Mello, 2014).

caso ela perdesse algum sinal da Libras, poderia visualizar e consultar.

As entrevistas foram transcritas inicialmente com o auxílio do software de transcrição *Transkriptor*, e em seguida foram conferidas novamente e corrigidas.

A fundamentação teórica foi disposta a partir de documentos legais que dispõem sobre as pessoas com deficiência, a educação inclusiva e os direitos humanos, além de autores que dissertam sobre temas pertinentes identificados nas narrativas, como: autonomia, interdependência, identificação, *bullying*, identidade, entre outros.

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

As informações obtidas através das entrevistas semiestruturadas foram alvo de uma Análise Temática a partir de categorias de análise construídas com base nos objetivos do estudo, nas questões dos roteiros de entrevistas, e nos aspectos comuns das respostas dos participantes, categorizando-os.

A Análise Temática se trata de:

Um método de análise qualitativa de dados para analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos. O mínimo que a AT proporciona é organizar e descrever o banco de dados em rico detalhe [...], pois esta análise colabora muito para a geração de uma análise interpretativa sobre os dados (Souza, 2019, p. 2)

Braun e Clarke (2006) evidenciam que a parte inicial da Análise Temática é dada a partir do momento que o pesquisador procura padrões dentro dos temas que possam ser aprofundados. As autoras elucidam que é preciso dar destaque aos significados, suas descrições e interpretações para a construção dos temas. Aplicando a AT para a entrevista semiestruturada, deve-se buscar os padrões que permeiam as respostas, que embora sejam frutos de perguntas diferentes, podem dialogar dentro de um mesmo tema.

A proposta de Braun e Clarke (2006; 2013) para a Análise Temática é que se constitua em seis fases: familiarização com os dados, geração de códigos, busca de temas, revisão de temas, definição e nomeação dos temas, produção do relatório.

As fases de familiarização com os dados e geração de códigos foram facilitadas pela transcrição das entrevistas. Os temas foram facilmente identificados, uma vez que as perguntas do roteiro de entrevistas foram condutores para as criações das categorias de análises. O roteiro foi dividido em três blocos em que as perguntas se

repetiam: infância, adolescência e fase adulta.

A partir das seis fases propostas, foram criadas as seguintes categorias de análise:

Quadro 12 - Categorias de análise para interpretação das entrevistas dos estudantes com deficiência.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
1 - Identidade	- Caracterização pessoal - Percepções sobre si
2 - Relações Pessoais	- Família - Amizade
3 - Perspectivas para o futuro	- Perspectivas futuras
4 - Deficiência	- Caracterização da deficiência - Reconhecimento como pessoa com deficiência
5 - Inclusão	- Acessibilidade - Desafios
6 - Educação	- Memórias escolares - Contribuições

Fonte: Elaboração própria.

4.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS PARA A REALIZAÇÃO O DA PESQUISA

Em conformidade com os padrões éticos que norteiam a realização de pesquisa científica e, principalmente em consonância com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, a qual dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, a pesquisa foi devidamente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) e nela constarão todos os documentos exigidos para a realização da mesma, como a Carta de Encaminhamento de Projetos ao CEP/CHS, Termo de Aceite Institucional e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A aprovação do projeto de pesquisa foi dada em 1º de março de 2023, conforme parecer disposto no Anexo A. Os riscos aos participantes foram mínimos, uma vez que envolvem apenas a divulgação das respostas, embora seus nomes verdadeiros

tenham sido mantidos em sigilo e substituídos por nomes fictícios, e a abordagem de tópicos que podem ser considerados sensíveis de uma maneira pessoal, como relação familiar, *bullying*, lembranças da infância e etc. Os participantes foram avisados que sua participação era voluntária e poderiam desistir ou deixar de responder o que desejassem.

Os benefícios da pesquisa são indiretos, tratando-se de discutir temas de relevância social e trazer uma abordagem científica para fenômenos pessoais dos entrevistados que podem se refletir dentro da comunidade entre as demais pessoas com deficiência, causando reflexão e podendo reforçar a necessidade do endossamento do aparato legal acerca da inclusão e dos direitos humanos.

Os resultados da pesquisa serão apresentados em seguida.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo contempla a apresentação da organização dos resultados da pesquisa, cuja análise será feita no capítulo posterior.

5.1 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM IAGO

A primeira entrevista foi realizada com Iago, estudante de mestrado de trinta anos e com surdocegueira.

I. Trajetória de vida na infância.

Iago informou que sempre teve muito apoio de sua família e que sempre buscaram instituições que o recebessem e acolhessem da forma apropriada, mas travaram uma luta por inclusão ao longo de anos, uma vez que não havia foco na surdocegueira.

II. Descrição na infância.

Iago se descreve como uma “criança diferente”. Sua aparência e personalidade foram sendo moldadas ao passo em que se descobria e se reconhecia como uma pessoa surdocega

III. Sonhos durante a infância.

Desde criança seu sonho era ser professor e hoje realiza seu sonho utilizando conceitos e metodologias que aprendeu, promovendo a inclusão de outras pessoas.

IV. Memórias escolares durante a infância.

Iago relata que participava do ensino precoce⁵ desde pequeno. Ele se lembra de ser o primeiro surdocego a frequentar o Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais - CEEDV, em 2002, e a família se preocupava em como seria o ensino da Libras para ele.

Naquela época o CEEDV trabalhava apenas com oralização⁶ e sempre

⁵ A educação precoce busca atender crianças de 0 a 3 anos e 11 meses que sejam público da educação especial ou que sejam prematuras e possam apresentar atraso no desenvolvimento. Seu objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança.

⁶ A oralização é uma abordagem de ensino para surdos que remonta ao século XVIII e buscava

tentavam transformar o português na primeira língua de Iago, sendo que ele utilizava a Libras como primeira língua.

Iago relembra dentro de suas memórias escolares da infância, as dificuldades que passou em toda a jornada escolar. Ele cita a mudança de escola em 2011 para o ensino regular e a dificuldade de encontrar acessibilidade e inclusão, principalmente quando se deparou com as provas de vestibulares, ressaltando que até registro de boletim de ocorrência foi necessário para garantir seu direito de inclusão.

Iago aborda também a dificuldade que foi consolidar seu processo na UnB, uma vez que precisou mudar a interpretação em campo reduzido⁷ para a Libras tátil, necessitando de um guia-intérprete.

V. Desafios no período escolar durante a infância.

Quanto aos desafios no período escolar durante a infância, Iago aborda a imposição de limites por parte de outras pessoas. Ele explica que “precisava achar uma estratégia para resolver isso, tirar esses limites que eram colocados pela sociedade, até chegar na fase adulta”.

Ademais, Iago elucida que:

[...] muita gente não tem ética, elas não entendem e não respeitam. Mas quando a gente começa a mostrar referências, explicar que o mundo tem diferenças, que a sociedade tem sua cultura, mas precisa ter respeito pelo outro, você consegue ter respeito, as pessoas começam a respeitar por quem você é, o seu particular, o seu indivíduo, então elas começam a te respeitar, mas é uma luta constante, é muito grande e a aprendizagem ela não é fácil, então é um processo, é um caminho que a gente tem que trilhar. É um diálogo, é uma troca que a gente tem que estar fazendo sempre.

VI. Contribuições da educação durante a infância.

Iago expressa que a educação contribuiu no seu relacionamento com outras pessoas. Durante sua vida escolar, foi transferido de instituições para que sua aprendizagem ocorresse de forma plena, mas que foi bem acompanhado nos locais em que esteve e normalmente era o primeiro surdocego a chegar na instituição.

trabalhar a percepção auditiva e a linguagem labial em surdos, de forma que os integrasse na sociedade (De Lacerda, 1998). Os oralistas consideram a linguagem oral como fundamental, portanto o ensino da Libras não ganha espaço nessa abordagem, sendo disseminado o Português como primeira língua.

⁷ A interpretação da Libras é realizada em um campo delimitado e menor, que seja adequado à distância e amplitude da pessoa que receberá a mensagem.

VII. Trajetória de vida na adolescência.

Iago relata ter tido uma vida tranquila, mas às vezes ser uma pessoa agitada, porém trabalhou a paciência para ser uma pessoa mais tranquila.

Ademais, afirmou que queria aprender coisas novas, se organizar para adquirir novos conhecimentos, entender contextos e estruturas e ter uma convivência melhor.

VIII. Relacionamentos pessoais durante a adolescência.

Em suas palavras, Iago diz parecer ser diferente dali. Relata ter passado por experiências onde as pessoas tinham preocupação de como conversar com ele, pois as pessoas com deficiência não eram muito aceitas na sociedade.

O *bullying* foi presente em seu contexto, e em algumas vezes violência por parte de outras pessoas surdas. Iago não tinha muitos amigos e nem muitos intérpretes para conversar, então sentia que precisava tomar cuidado, porque senão não seria respeitado.

IX. Descrição na adolescência.

Na juventude, Iago fazia algumas coisas certas e outras coisas erradas. Ele sabia quais eram suas responsabilidades e gostava de ser independente, mesmo reconhecendo que precisava de apoio em alguns momentos.

Iago relembra do seu período escolar na adolescência em que não tinha intérpretes na escola e que precisava procurar outra instituição. Relembra também dos momentos em que ficava sem atendimento na sala de recursos, pois não tinha profissional adequado.

X. Sonhos durante a adolescência.

O sonho de Iago na adolescência “era fazer tudo melhor, era mudar o que estava errado”. Ele queria se preparar para quando chegasse na fase adulta e queria lutar mais pelos seus direitos, pensando no futuro, na sustentabilidade, na modernidade e nas estratégias e métodos que usaria para se relacionar com seus pares.

XI. Memórias escolares durante a adolescência.

Iago explica que ainda havia resíduo visual e era considerado uma pessoa com

baixa visão, então se lembra de utilizar o campo reduzido. Lembra-se de reclamar que não tinha muito contato com os professores, apenas com a intérprete e que precisava explicar sobre inclusão, pois ele não se sentia contemplado da mesma forma que os ouvintes.

Ademais, relata lembrar do ensino de inglês na época que frequentou o Centro Interescolar de Línguas - CIL, sendo o primeiro surdocego a aprender inglês na instituição, embora não houvesse os recursos de acessibilidade que necessitava, como guia-intérprete.

XII. Desafios no período escolar durante a adolescência.

Iago relata que sempre se sentia sozinho quando precisava conversar com outras pessoas ou organizar atividades.

Seu relato também contempla a necessidade de mudança das metodologias, uma vez que conseguir seu certificado do ensino médio foi na verdade uma superação.

XIII. Contribuição da educação durante a adolescência.

Para Iago, a escola foi fundamental principalmente na época que ainda havia resíduo visual, pois sentia que precisava da cultura visual.

Sua fala também contempla a importância da sala de recursos para que ele se entendesse e aprendesse a se localizar. Para Iago:

[...] A gente tem que discutir sobre a aceitação, sobre a assertividade do ensino das pessoas com deficiência nas escolas. Porque é muito importante quando tem essa aceitação dentro da escola, quando aceitam mudanças importantes na sociedade, quando os alunos aceitam esse aluno com deficiência, quando a Secretaria de Educação também nos aceita, quando os pais também., quando o corpo docente também tem essa interação, essa relação com o aluno, esse profissionalismo ali em sala de aula, essas discussões para melhorar o ensino. Tudo isso ajuda muito a pessoa com deficiência. Por isso nós precisamos ter esse cuidado, ter esse respeito à identidade da pessoa surda, da pessoa surdocega, da pessoa com deficiência.

XIV. Trajetória de vida na fase adulta.

Iago descreve sua vida como maravilhosa e diz estar realizando um sonho em estar na UnB e trabalhar. Iago já tem esperança de que será aprovado na seleção de doutorado após finalizar o mestrado e deseja fazer o concurso da Secretaria de Educação. Diz ainda que cada um ter o poder de escolha é muito importante, bem

como respeitar e aceitar a luta de cada um.

XV. Relacionamentos pessoais durante a fase adulta.

Suas amizades são baseadas em novos amigos, ouvintes, surdos e surdocegos. Em sua percepção, diz:

Eu acredito que eu consigo fazer novas amizades agora, eu percebo que as pessoas me respeitam, as pessoas me auxiliam e agora eu tenho novas estratégias para fazer novos amigos. Então, eu sinto que agora os contatos estão mais fáceis.

Por ter fluência em língua de sinais, consegue manter amizades à distância. Um exemplo foi o namoro à distância que Iago mencionou ao longo da entrevista, com uma menina também surdocega da Bahia, mas que mantém amizade até hoje.

Iago afirma que a sociedade está mudando e progredindo, então as relações estão sendo construídas com mais profundidade.

XVI. Descrição na fase adulta.

Além de se apresentar como um adulto surdocego, Iago se descreve da seguinte forma:

Também já fui aluno, agora sou professor formado, sou pessoa com deficiência. Estou em constante aprendizagem, informação. Tenho um papel na sociedade, apoiar na comunicação, apoiar as pessoas que não têm direito à comunicação, ajudar as pessoas a ter mais contato, não ter esse preconceito, essa distinção e diminuir essa distância que tem entre as pessoas com deficiência e as pessoas que não têm deficiência. Tenho muitos amigos, tenho uma vida organizada, tenho os meus horários organizados, os locais que eu vou, tenho as minhas vontades, consigo ter autonomia para fazer as minhas escolhas e cada dia mais estou trazendo coisas novas para a minha vida

Iago se reconhece como pessoa cujo papel social é promover a inclusão e diminuir a barreira de separação entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência.

XVII. Sonhos durante a fase adulta.

Atualmente, seu sonho é “mudar as coisas que acontecem de forma errada, evitar o preconceito, o bullying, evitar essa separação da sociedade entre pessoa deficiente e pessoa que não é deficiente, pessoa boa, pessoa ruim”.

Iago deseja lutar contra o preconceito para assegurar acessibilidade, adequação e lutar contra a imposição de limites e a favor da busca pela identidade

das pessoas com deficiência.

XVIII. Experiências memoráveis dentro da universidade.

Para Iago, a experiência mais memorável na UnB foi a relação dialógica com outras pessoas, pois despertou discussões e ideias que abriram caminho para que ele entendesse como a acessibilidade precisa funcionar.

Desde que entrou na universidade, várias mudanças interiores ocorreram para Iago, por isso ele deseja incluir outras pessoas nessa experiência e promover projetos dentro e fora da universidade para que as pessoas com deficiência tenham liberdade e autonomia.

XIX. Desafios dentro da universidade.

Iago destaca que o maior desafio dentro da UnB é o fluxo de informações e processos. Ele relata que sente falta de um cronograma, de comunicação e de informações para as pessoas com deficiência, que são pegadas de surpresa muitas vezes com a mudança da programação.

Ele destaca que tem esperança que no futuro as coisas serão mais organizadas e essas barreiras serão diminuídas em todos os cursos.

XX. Contribuição da educação atualmente.

Iago afirma que a educação constitui sua identidade e faz parte das defesas que faz, dos relacionamentos que tem e ocupa boa parte de seu tempo.

Ele sente que tem vontade de aprender cada vez mais para evoluir seu conhecimento, pois é uma construção que não tem fim.

XXI. Próximos passos após a conclusão da atual etapa do ensino superior.

Iago sonha em viajar com toda a sua família, mas precisa organizar da melhor forma, pois nem toda a sua família sabe Libras e apenas ele e seu irmão são surdos.

Ademais, sonha em trabalhar com acessibilidade e “corrigir essas coisas que não estão certas na sociedade como um todo”.

5.2 ENTREVISTA COM GUSTAVO

A segunda entrevista foi realizada com Gustavo, um estudante de mestrado de 26 anos e com baixa visão.

I. Trajetória de vida na infância.

Gustavo descreve sua trajetória como “um processo de construção de muitos conceitos e de muitos traumas”. Gustavo não se reconhecia como uma pessoa com deficiência porque esse termo nunca lhe foi apresentado. Quando criança, sua família e os médicos o diziam que ele tinha um “probleminha de vista” e que não poderia agir como as outras crianças.

Suas lembranças remetem a uma infância em que ele apenas contemplava, mas não participava. Por ser filho único, brincava muito sozinho. Tinha dificuldade em atividades de psicomotricidade, mas adorava desenhar e criar narrativas

Desde a pré-escola percebia uma “atenção diferenciada” por parte dos professores, e hoje entende que era um pedido que sua família fazia. Apesar de se sentir acolhido por sua família, hoje sente que na verdade o colocavam em uma “bolha” para protegê-lo.

Em sua percepção, ficava amigo de colegas taxados como “esquisitos” pois sentia que dividiam o sentimento de não pertencerem àquela sala de aula.

Gustavo lembra de ter uma rotina hospitalar e de achar isso desconfortável. Os médicos sugeriam recursos de acessibilidade que para ele não faziam sentido, como o plano inclinado⁸ e a lupa. Além disso, sempre indicavam que Gustavo deveria sentar próximo ao quadro, mas isso o incomodava, além de que não compreendia o motivo pelo qual deveria esses recursos.

Havia uma dualidade em sua criação. A mãe de Gustavo o teve aos 15 anos e sua avó sempre foi a provedora financeira da casa, mas ao passo em que a mãe tentava mostrar a realidade para o filho, sua avó tentava protegê-lo de tudo.

II. Descrição na infância.

Gustavo se apresenta como uma criança dócil na infância, mas sentia que sua existência era um incômodo, pois a vida de seus familiares havia mudado com seu nascimento, portanto ele fazia o possível para incomodar minimamente.

Sentia que necessitava do respaldo das pessoas responsáveis por ele e por ter uma dependência acentuada, aceitava tudo o que era imposto. Gustavo não se identificava com as figuras masculinas da sua família e se decepcionava

⁸ O plano inclinado é uma ferramenta que busca elevar o ângulo da leitura e da escrita, sendo favorável para pessoas com deficiência visual em alguns casos.

constantemente com a expectativa do papel masculino na sociedade.

III. Sonhos durante a infância.

Gustavo afirma que não pensava muito no futuro e sempre que perguntavam o que ele queria ser ele inventava algo que não era a realidade. Apesar de não ter sonhos para o futuro, Gustavo criava muitas narrativas influenciado pelos desenhos que acompanhava. Para ele, o futuro não era um problema.

IV. Memórias escolares durante a infância.

A primeira memória relatada por Gustavo é a transição entre a época em que deveriam copiar no caderno o que estava no quadro. Gustavo precisava sentar bem próximo ao quadro e se sentia extremamente exposto, além de não entender o que a professora escrevia, pois não enxergava adequadamente o que estava sendo apresentado.

Gustavo também se lembra de fazer amizades verdadeiras e de se frustrar com produções manuais, pois não cortava e pintava da maneira que achava adequada. Ele cita um episódio que o marcou, no dia em que fez o desenho da professora e a professora perguntou “nossa, eu sou feia assim?”. Gustavo relata que foi traumatizante para ele e que fez com que não conseguisse criar relação próximas com seus professores ao longo da vida.

Ademais, se lembra de não gostar das aulas de Educação Física, pois sempre era escolhido por último e reclamam que ele não jogava bem. Ele se defende falando que não tem a visão periférica, então não teria como perceber a bola chegando.

Sua última lembrança é a sensação de se sentir vigiado dentro da escola e ter a coordenadora sempre questionando como estavam as coisas.

V. Desafios no período escolar durante a infância.

Gustavo relata uma dificuldade em manter a letra da maneira que agradasse os professores. Também relata como desafio o uso do plano inclinado, pois achava incômodo e o fato de não compreender o que estava acontecendo na aula, pois não enxergava o que estava escrito no quadro. Para Gustavo:

[...] O conteúdo nunca foi necessariamente um problema naquele momento para mim, mas as formas que o conteúdo era apresentado. A forma que ele era escrito no quadro, a forma que a pessoa passava algumas atividades e não conseguia entender nada porque eu não

estava enxergando.

Outro desafio era o fato de se sentir isolado, enquanto outros alunos recebiam muito destaque.

VI. Contribuições da educação durante a infância.

Para Gustavo, a educação ajudou para que ele conhecesse outros contextos e contribuiu para sua socialização, que em sua visão era uma necessidade.

VII. Trajetória de vida na adolescência.

Nas palavras de Gustavo, sua adolescência foi “um processo de quase destruição de ídolos a marteladas”. A criança dócil que era na infância começou a se incomodar.

Gustavo aborda ter sido um adolescente com “paixonites” e que gostava muito de conversar. Relata que ficou de recuperação em algumas matérias por não possuir suporte visual, então não tinha a noção de como escrevia as palavras ou como estruturava as fórmulas matemáticas. Gustavo aborda que não achava correto copiar o dever de outra pessoa, pois para ele não era ético e era um trabalho cansativo que não faria rapidamente, por enxergar pouco, então optava por não apresentar o dever para os professores.

Ao longo da adolescência percebeu algumas questões filosóficas que não o contemplavam mais, como a religião e foi conhecendo diferentes perspectivas de mundo utilizando a internet. Transformou-se esteticamente e foi se construindo, ao seu ver, de uma “forma bem caótica”.

Em sua percepção, o *bullying* sempre foi normalizado em sua família e parecia uma forma de afeto, o que fez com que ele estendesse isso às suas amizades.

Gustavo começou a perceber lacunas no seu aprendizado no Ensino Médio e buscou por alternativas de aprendizagem. A partir disso, começou a utilizar o computador como ferramenta de estudo, acessando o *YouTube* para assistir os vídeos do Telecurso 2000 e aprender o que era ensinado na escola.

A música esteve muito presente em sua adolescência e era uma forma de socialização. A socialização ainda era fundamental para ele, pois estava:

Tentando me encontrar, quem era eu, buscando e desesperadamente uma forma de se socializar melhor, me frustrando por não conseguir me enquadrar em certos processos e também me sentir meio assim, meio excluído e tal.

Gustavo entrou em um processo depressivo ao não ser aprovado no Enem. Ele relata que a prova foi muito cansativa para ele devido às leituras, tendo uma nota aquém de seu desempenho escolar.

Entretanto, ao realizar a prova do vestibular tradicional para Pedagogia, sentiu diferença, pois é uma prova que o contemplou, pois precisava ler menos.

VIII. Relacionamentos pessoais durante a adolescência.

Gustavo relata que seus relacionamentos foram conturbados, principalmente por causa do *bullying*. Ele sentia que as pessoas o tratavam como alguém de menor importância e isso o entristecia, ainda mais porque estava desesperado para socializar.

Foi através da música que percebeu que poderia ser visto como alguém importante e ser o centro das atenções de uma forma positiva.

Na adolescência, Gustavo desejava desesperadamente viver um romance, mas isso despertou uma dualidade em relação ao papel masculino e ele começou a descobrir questões relacionadas à sexualidade e sua orientação sexual, e descobriu que não era uma pessoa heterossexual.

No Ensino Médio, Gustavo começou a namorar, mas a jovem morava em outra região administrativa e Gustavo não tinha autonomia para se locomover sozinho, pois precisava de apoio para pegar transporte público.

Quando questionado sobre o *bullying* em relação à deficiência, Gustavo explicou que eram violências silenciosas, como apelidos por conta do óculos que usava e afastamentos porque, em suas palavras, ele “era esquisito”.

IX. Descrição na adolescência.

Gustavo não se identificava com as figuras masculinas em casa, mas assistindo vídeos passou a se identificar na época com o *youtuber* PC Siqueira, e percebeu que não precisava ser um homem que gritava ou se impunha negativamente, mas poderia ser um homem delicado.

Ele se descreve como um rapaz carente com ânsia por socializar mais e que se sentia muito sozinho e que também tinha que buscar alternativas para seguir a vida e acompanhar os conteúdos. Ele se esforçava, mas não queria demonstrar isso. Dormia em sala de aula, pois ficava em casa estudando, uma vez que não tinha

recursos de acessibilidade em sala que o fizessem compreender o conteúdo.

Gustavo sonhava em ser músico, mas entrou em conflito com sua mãe por conta da banda em que tocava e acatou o pedido de sair da banda, mas diz se arrepender.

X. Sonhos durante a adolescência.

Quanto aos seus sonhos durante a adolescência, Gustavo se lembra de estar em uma época de escolha de curso. Inspirado por sua mãe, que é formada em Letras, e por gostar muito de interpretação, decidiu que seria professor de português.

Após não conseguir alcançar a nota suficiente para Letras pelo Enem, Gustavo optou por Pedagogia no vestibular tradicional, mas não soube explicar o raciocínio que usou para escolher o curso.

Gustavo afirma que:

Então, o meu sonho era ser professor e, na verdade, o meu sonho era ser músico. Meu sonho era ser compositor, ter uma banda legal. Mas eu sabia que na minha realidade material eu precisava ser professor pra poder mexer com outras coisas que eu gostava. Então meu sonho era esse e a minha possibilidade material era essa. A possibilidade material, ser professor, e o sonho, trabalhar com música. E assim eu segui. Esse era o meu sonho.

XI. Memórias escolares durante a adolescência.

A memória mais latente de Gustavo é a “tentativa de encontrar alternativas”. Gustavo passou a criar seus próprios resumos a partir da explicação oral dos professores, e deixava claro para eles que não copiaria o conteúdo do quadro.

Gustavo relatou que estudando sobre a ditadura, assistiu um filme do Marighella em que uma prova de física era respondida com poesia, e resolveu utilizar isso como recurso. Desde então, passou a responder as provas de matemática de maneira discursiva, onde explicava o processo para chegar no resultado.

Ademais, se lembra de como era cansativo ler livros, pois precisava fazer grande esforço visual.

Ao ser questionado sobre recursos de acessibilidade na escola, Gustavo informou que apenas produziam uma prova ampliada em tamanho A3, mas que a única serventia dessa prova era usar de bastão para brincar com os colegas, pois mesmo sendo ampliada, a leitura era cansativa.

Ao ser questionado sobre qual seria o recurso ideal para ele, Gustavo relatou

que no final de semana havia feito uma prova de concurso público e pela primeira vez na vida pediu o recurso de ledor⁹. Em sua percepção, foi a melhor prova que já fez, pois foi prazerosa e não foi cansativa, uma vez que não teve que forçar seus olhos para ler a prova. Gustavo afirma que o áudio é o melhor recurso para ele, embora ainda tenha algumas lacunas.

XII. Desafios no período escolar durante a adolescência.

Gustavo narra que a questão da socialização ainda era algo importante e que enquanto seus colegas saíam, ele sentia medo, pois era desestimulado pela família. Gustavo relata sentir vontade de sair, mas não conseguir pegar ônibus sozinho porque não enxergava o ônibus.

Ademais, relembra também do período de ansiedade com as provas de vestibular e as provas finais da escola.

XIII. Contribuição da educação durante a adolescência.

Gustavo afirma que a educação contribuiu com a “postura de solucionar problemas”. Em sua percepção:

“Entendo completamente que eu me fodi desse jeito porque eu não tive o apoio adequado, eu não tive alternativas que foram colocadas pra mim. Eu tive que criar as alternativas. Que se tivesse um nome para aquilo que eu sofria, talvez eu não tivesse que criar aquelas alternativas sozinho. Então, a educação contribuiu muito pra mim com relação a isso.” (Grifo da autora).

XIV. Trajetória de vida na fase adulta.

O relato de Gustavo inicia a partir de seu ingresso na universidade. Segundo ele, ao ingressar na Pedagogia ele era completamente tutelado pela família. Sua família contratou uma van para que ele fosse e voltasse das aulas, mas ele se sentia envergonhado com isso.

Gustavo narra o dia em que fez sua carteirinha de estudante e conheceu uma garota que se interessou por ele. Quando se conheceram, Gustavo estava com barba, mas precisou tirar a barba para se apresentar no exército e dias após, quando saiu com a garota que havia conhecido, sentiu que ela se decepcionou com sua aparência. Isso fez com que ele entrasse na faculdade sem autoestima, se sentindo o “menino

⁹ Os leitores são profissionais treinados para fazer a leitura em voz alta de um conteúdo impresso ou escrito. A leitura deve ser feita de forma clara e em ritmo adequado.

esquisito”.

Surgiu, entretanto, um problema com os textos acadêmicos, uma vez que Gustavo não encontrava vídeos sobre esses textos no *YouTube*. Dessa forma, inicialmente Gustavo pedia para que os colegas lessem trechos para ele, mas se sentia mal por isso, pois sentia que estava incomodando.

Gustavo relata que no segundo semestre cursou a disciplina “Educando com necessidades educacionais específicas”, que falava sobre inclusão e acessibilidade, mas ele não conseguia entender nada que era apresentado, pois não enxergava o quadro. Ao final de uma aula sobre deficiência, Gustavo decidiu conversar com a professora e explicou tudo o que vivia e questionou se era uma pessoa com deficiência. A professora respondeu que segundo o que ele havia dito, ele era uma pessoa com deficiência visual, e foi a partir desse momento que Gustavo “deu nome a esse sofrimento que acompanhava há tantos anos”. Segundo ele:

E a partir daí a minha vida foi se alinhando com relação às terminologias e avançar nesses processos de encontrar a solução. Tudo era muito solto antes, e aí quando eu descobri que era deficiência visual, que era baixa visão, fui descobrindo sobre acessibilidade.

Foi assim que Gustavo buscou novos recursos e passou a utilizar o Google Tradutor para ler os textos, porém era complicado utilizar esse recurso, uma vez que não era um *software* leitor de tela. Gustavo então conheceu o *software DSpeech*¹⁰, que utiliza até hoje.

Outro relato de Gustavo foi sobre o dia em que foi até o CEEDV, uma funcionária o colocou longe do quadro, pediu para que lesse o que estava escrito e disse que ele deveria forçar o olho, pois seu olho era preguiçoso. Gustavo disse que não entendeu bem o que estava acontecendo, mas se sentiu revoltado com a situação e nunca mais retornou ao local.

Quanto à utilização do *DSpeech*, Gustavo explicou que utiliza o *software* para fazer a leitura dos arquivos de texto e, enquanto escuta o áudio da leitura, joga um jogo para ter estímulo visual. Quando escuta algo importante, pausa e faz anotações.

Gustavo relata esse período como:

[...] Um processo muito doido de **me entender como uma pessoa com deficiência visual**, aí em algum momento conhecer o livro da Débora Diniz, o que é deficiência, ler, só que ler com mais ênfase a parte da primeira geração do modelo social de deficiência, para ir lá

¹⁰ O *DSpeech* é um *software* de leitura de texto que transforma o texto de documentos em áudio. É compatível com diferentes formatos de arquivo e personalizável, de forma que atenda satisfatoriamente o usuário.

na **autonomia**. (Grifo da autora).

Ademais, foi um momento em que começou a se afastar da família para conseguir ter autonomia. Só então começou a sair com os amigos e descobriu ferramentas de acessibilidade para pegar o ônibus sozinho, como o aplicativo *Moovit*¹¹ e o telescópio monocular.

Gustavo faz uma colocação importante ao dizer:

Então, tipo assim, há quem diga que eu era só um estudante que queria oba-oba e bagunça, mas para eu conseguir fazer oba-oba e a bagunça, eu tive que estudar tanto, eu tive que pesquisar tanto, que o significado daquela bagunça para mim, o significado de eu ir para a L4, beber corote e dançar com as outras pessoas, era uma coisa que... que por muito tempo eu não tive direito, tá ligado? Então, pra mim, aquilo tinha um significado muito fodido. Aquilo, até hoje, quando eu saio, tem um significado muito forte. Desculpa. É tipo... É muito... **É muito relevante pra mim, porque... O tempo todo, isso me foi negado, tá ligado? Mesmo que eu não entendesse, não soubesse colocar em palavras, aquilo me foi negado por muito tempo. Eu tive que pesquisar muito e correr muito atrás pra conseguir fazer esse mínimo da socialização.** (Grifo da autora).

Entretanto, Gustavo sentia que não podia deixar a universidade do mesmo jeito, pois não queria que outras pessoas passassem pelo que ele passou, ele precisava continuar produzindo pela trajetória das pessoas que viriam depois dele. Em suas palavras:

[...] Desde esse processo da pedagogia, eu percebi que eu não sou só ou o Gustavo que tem sonhos, que sonha com trabalhar com música. Eu não sou só esse Gustavo. **Eu sou o Gustavo que representa algo muito maior que o Gustavo.** (Grifo da autora)

E complementa tentando explicar o momento em que vivia e como se sentia:

Gustavo se entendendo como pessoa com deficiência visual, Gustavo se entendendo como um ser político, que o meu corpo é político antes da minha personalidade, antes da minha individualidade, eu sou um corpo político e eu preciso me colocar... Então, por muitas vezes que eu ficava calado, não falava não, só porque eu queria passar despercebido, eu estava negligenciando o meu papel de ser político. Não que eu quisesse ser um ser político, mesmo sem querer, eu não queria, eu queria chegar aqui na minha aula e dormir, dormir, acabar ou eu ir embora, estudar na minha casa e fazer meu dever e ir embora. **Mas eu não posso, eu posso, mas se eu faço isso eu estou negligenciando. Uma história de um monte de pessoa que por muitas vezes não conseguiu chegar até o fim, ou não conseguiu nem chegar no ensino médio, ou não consegue sair de casa até hoje, por muitos motivos, e se eu só chegar na minha aula e dormir e não falar**

¹¹ O *Moovit* é um aplicativo de mobilidade urbana que oferece informações e rotas de transportes públicos. Entre as informações estão: horário de partida e chegada do transporte, nome disponibilizado no painel, cor e etc.

nada, e não me colocar, Nada disso vai ter nem... Eu não vou estar nem lutando contra. Eu vou estar só aceitando e deixando. Ah, foda-se. E isso me pesa muito. Pesa muito emocionalmente e pesa muito fisicamente também. (Grifo da autora).

Gustavo relembra que conheceu na graduação a sua ex-namorada e ela foi fundamental para que ele entendesse algumas questões acerca da inclusão. Para ele, a revolução também precisa ser estética, foi então que percebeu que poderia unir cultura e acessibilidade.

Para ele, seu trabalho na universidade não poderia acabar em um parecer técnico sobre o site da Faculdade de Educação, que foi seu Trabalho de Conclusão de Curso. Foi então que decidiu fazer o processo para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, porém encontrou um problema parecido com o Enem: a extensão do trabalho. A exigência era de um pré-projeto de dez páginas, porém Gustavo só conseguiu finalizar após uma hora depois do prazo de envio. Posteriormente viu a possibilidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da UnB, que exigia uma proposta de pesquisa com no máximo dez mil palavras, o que para Gustavo era perfeito.

Ao ingressar no mestrado, começou a trabalhar com contratos do Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal e da UnB, com audiodescrições, além de ter que produzir sua dissertação. Logo, sentiu-se sobrecarregado e em um processo de *burnout*. Nesse período também fazia provas de concurso para ser professor. Gustavo conta que sua mãe se mudou para João Pessoa e isso o desestabilizou.

Entre os anos de 2022 e 2023, Gustavo tentou estruturar um coletivo de pessoas com deficiência. Havia um grupo chamado “Rolê da DACES”, mas segundo Gustavo:

Eu percebi uma desorganização dos estudantes, só querem falar e tal. E aí eu vou fazer uma ata. E eu peguei meu celular, meu bloco de notas e comecei a fazer uma ata. Comecei a pegar o nome de todo mundo, organizar, um por um. Falei, gente, cada um fala seu nome, se apresenta. Faz sua auto descrição. Coloca aí, faz uma saudação em Libras e tal. **E aí, nesse dia, começou que ainda não tinha nome, o IAE, que é o Coletivo de Inclusão e Acessibilidade de Estudantes da Universidade de Brasília.** Foi aí que começou, não tinha nome ainda, mas foi ali que a gente viu. **Aí sim, eu tinha lido mais o livro da Débora Diniz, tinha passado da autonomia, que era o que eu buscava muito, já tinha chegado na questão da interdependência como algo a se buscar. E aí percebi a vivência da deficiência como uma vivência política.** Por quê? Todas aquelas pessoas tinham sofrimentos em comum. Galera autista, deficiência visual, deficiência auditiva, surdos, pessoas que tinham algum tipo de

insuficiência, qualquer coisa. Uma coisa que eu vi Eu me sinto só no meu curso. Eu tenho pouquíssimos amigos, ou não tenho nenhum amigo, e eu me sinto só no meu curso. Eu não tenho ninguém com quem conversar, não tenho ninguém com quem compartilhar as minhas frustrações. E também, o que aconteceu é o seguinte, todo mundo relatou questões mais práticas, Meu professor incentivou que eu trancasse a matéria porque eu não conseguia fazer isso. Meu professor não quis me oferecer um recurso de acessibilidade porque o método dele de dar aula não cabia isso, porque ele achava que estaria me beneficiando se fizesse isso. E muitas demandas foram aparecendo. Caralho, eu preciso organizar isso aqui. (Grifo da autora).

Dessa forma começaram a atuar dentro da UnB, começando pelo Restaurante Universitário - RU. Elaboraram uma carta e fizeram visitas junto com a diretoria da DACES para apontar barreiras de acessibilidade.

Posteriormente, organizaram um seminário e, nesse evento, Gustavo percebeu que algumas pessoas tinham uma perspectiva de deficiência que ele não colocava em seu cotidiano. Após isso ele passou a “legitimar seu corpo diante da deficiência”, inclusive se sentiu confortável para utilizar a bengala como recurso de acessibilidade.

Gustavo despertou um questionamento interessante quando abordou a bengala e disse:

E aí eu fui também dando nome para os incômodos que eu tinha, estéticos também, tipo aquele rolê, ah, bengala verde é para a pessoa com baixa visão, a bengala branca é para o cego, a bengala branca é para o vermelho, é para o cego. **Isso está servindo a quem? Isso está servindo a uma pessoa com deficiência? Ou isso está servindo a sociedade externa que quer identificar essas pessoas, seja lá para o que for.** Porque isso pode ser identificado como “ah, é só para a pessoa saber como se comunicar”. Ou também pode ser entendido como colocar uma estrela de Davi nas costas de alguém para que essa pessoa seja identificada socialmente. Então, colocar um marcador social distante daquela pessoa é muito mais fácil de você colocar muitas outras questões. Não é que eu queira que seja proibido a pessoa usar a bengala de acordo com essa regrinha, mas por que a gente não pode usar uma bengala que tenha a ver com a nossa personalidade? Que tenha decorações e coisas que combinam com a gente? Eu sei que é muito complexo essa parte da minha vida e com muitas coisas. (Grifo da autora)

Em 2024, Gustavo passou a atuar como professor em uma Escola Classe e acredita ter sido o primeiro professor com deficiência da escola. Começou novamente o processo de buscar alternativas, mas dessa vez para exercer a atividade docente dentro de uma escola regular.

Nesse processo, Gustavo terminou o relacionamento de cinco anos que havia iniciado na faculdade e está tentando se reestruturar.

Gustavo relata a dificuldade em lidar com os profissionais da educação, pois não tendem à orientação de enviar os textos, avisos e outros documentos para ele em PDF, para que ele utilize o recurso de leitor de tela e não precise forçar e cansar sua visão.

XV. Relacionamentos pessoais durante a fase adulta.

Gustavo afirma estar desenvolvendo sua socialização a partir da deficiência. Sua estratégia é primeiro se apresentar para a pessoa sem abordar a deficiência visual, e só depois que a pessoa o conhece ele aborda a deficiência.

Ele relata que está trabalhando em terapia o desespero por socialização e hoje consegue filtrar as pessoas que estão em sua vida. Dessa forma, construiu um grupo de amizades que “tinha a lógica da interdependência na gênese da amizade”. Dessa forma, trabalham a inclusão no seu cotidiano.

XVI. Descrição na fase adulta.

Gustavo se descreve atualmente como uma pessoa em processo de transformação. Ele relatou que sempre teve muita pressa na vida, pois se sentia um peso na vida de sua mãe, mas recentemente ela conversou com ele e disse que a pressa dele acabou, pois agora era um professor concursado e tinha a estabilidade que tanto queria. Entretanto, Gustavo narrou ter se “sentido no limbo”.

Segundo suas palavras, ele é o Gustavo que:

[...] Entendeu a gênese da opressão que eu experienciava, entendeu que precisa ter alternativas pra lidar com isso, que foi desenvolvendo e que percebe que cada dia precisa encontrar alternativas novas, então é uma pessoa que tá sempre num processo de criação, de pesquisa e de inovação. Esse sou eu. Porque eu não posso não ser assim. Então, o processo de criação tá na música, o processo de criação tá no processo de tentar entender uma forma de dar aula melhor ou de me adequar, porque eu tenho que fazer isso lá na escola que eu tô trabalhando e talvez na Secretaria de Educação. Por enquanto, eu preciso me adequar àquele ambiente. Porque se eu não conseguir fazer isso, eu só vou morrer. Então, eu preciso criar alguma forma de me adequar àquele espaço pra assim que eu conseguir, reunir pessoas com deficiência, dar docência e meter o louco lá também, não sei. Não sei se é que eu preciso me adaptar ali. Então, eu sou uma pessoa que precisa criar, pesquisar e inovar para participar socialmente. Eu sou uma pessoa que ainda sente muita solidão, sei lá por quê. Talvez seja um trauma. Então, por mais que às vezes eu esteja cercado de certas pessoas, eu não estou me sentindo contemplado nas relações. Sou uma pessoa que quer viver, que quer experienciar as coisas, que quer participar mesmo. E sou uma pessoa

que tem meus sonhos individuais, que tem a ver com a música, que tem a ver com a criação dentro da área da cultura. E sou a pessoa política que não pode se dar ao luxo de se entregar totalmente ao seu sonho.

Questionou-se sobre os recursos de acessibilidade que Gustavo utiliza no trabalho, e ele elucidou que os recursos são utilizados antes de chegar no trabalho, ainda quando ele vai pegar o transporte para ir à escola. Ele utiliza o aplicativo *Moovit*, o telescópio monocular, o *zoom* do celular para tirar foto de textos e conseguir ler e o leitor de tela, mas tem dificuldade com o contraste gerado por conta do quadro branco em que escreve, tem dificuldade nos passeios da escola por ter que administrar várias crianças e tem dificuldade em corrigir os exercícios dos cadernos, por isso tira foto e aplica o *zoom* para fazer a leitura.

XVII. Sonhos durante a fase adulta.

Atualmente, seu sonho é estruturar o coletivo IAE de forma consolidada. Sonha também em ter conforto financeiro, em ter uma casa e uma família, embora seu conceito de família seja mais expandido, abrangendo uma rede de apoio de pessoas de confiança e que não façam cobranças. Outro sonho é se estruturar artisticamente, lançar um álbum e fazer shows.

XVIII. Experiências memoráveis dentro da universidade.

A primeira experiência citada é o episódio em que conversa com a professora e se descobre como pessoa com deficiência. Também cita o momento em que percebeu que contribuía diretamente com algo dentro da UnB, como a estruturação da oferta de áudio no LDV.

Cita momentos de amizade que envolvem música e o momento em que conheceu sua ex-namorada, relatando que ela preencheu sua vida em relação a trabalho, projetos de vida e sonhos. Ademais, narrou o dia em que apresentou o TCC e todos se emocionaram.

Houve também a narrativa de um momento em uma aula da pós-graduação em sobre deficiência em que ele explicou e deu aula sobre o assunto e muitos colegas o parabenizaram e disseram que mudaram sua perspectiva sobre direitos humanos.

XIX. Desafios dentro da universidade.

Gustavo cita o desafio de ter que aprender a lidar com os textos acadêmicos,

os prazos da academia e a questão arquitetônica e de mobilidade na UnB, pois há dificuldade de se locomover entre os prédios.

XX. Contribuição da educação atualmente.

Além da estruturação financeira, Gustavo cita a emancipação e a responsabilidade social de contribuir para que outras pessoas sofram menos.

XXI. Próximos passos após a conclusão da atual etapa do ensino superior.

Gustavo narra que, por mais que queira descansar, ingressará no doutorado após finalizar o mestrado.

5.3 ENTREVISTA COM PAULA

A terceira e última entrevista foi feita com Paula, estudante de mestrado de trinta e oito anos e com surdez e visão monocular.

I. Trajetória de vida na infância.

Paula relata que devido à rubéola que sua mãe teve na gravidez, nasceu surda e com visão monocular. Descobriram a surdez aos dois anos de idade. Segundo Paula, era uma época onde a Libras não era muito utilizada e a educação buscava que a criança fosse oralizada.

Ela sempre estudou em escola regular e era um pouco difícil, pois seu aparelho não era tão bom quanto hoje, portanto sempre estudava em casa para conseguir acompanhar as aulas. Na escola ela não tinha intérprete ou suporte para ajudá-la.

II. Descrição na infância.

Paula se descreve como uma criança “normal, assim como qualquer outra”. Narra que gostava muito de brincar e era extrovertida e inquieta.

III. Sonhos durante a infância.

Paula narra que sonhava em ser professora e falava que seria advogada, e hoje exerce as duas profissões. Desde cedo sonhava também em sair de casa.

IV. Memórias escolares durante a infância.

A narrativa de Paula aborda o fato de ter que sentar na primeira fileira e das pessoas não compreenderem que não podiam falar de costas para ela, pois não escutaria.

Paula também aborda a questão do *bullying* e a falta de empatia dos professores. Apesar disso, relata ter tido muitos amigos.

V. Desafios no período escolar durante a infância.

Paula relata a dificuldade dos professores respeitarem e entenderem a sua dificuldade de audição. Seus pais constantemente precisavam se reunir com a coordenação para pedir por acessibilidade.

Apesar de utilizar o aparelho auditivo com Sistema FM¹², muitos professores se recusavam a utilizar esse recurso de acessibilidade.

VI. Contribuições da educação durante a infância.

Segundo Paula, a maior contribuição foi a socialização, que fez com que aprendesse coisas que a tornaram a pessoa que é atualmente.

VII. Trajetória de vida na adolescência.

Paula narra que foi uma adolescente rebelde, com personalidade forte. Não tinha boa relação com sua mãe, que segundo ela tinha um perfil narcisista.

VIII. Relacionamentos pessoais durante a adolescência.

Apesar de ser uma pessoa tímida que não namorava, Paula tinha muitos amigos. Gostavam de sair e ir para festas juntos.

IX. Descrição na adolescência.

Paula se descreve na adolescência como extrovertida e sociável, pois não fazia parte apenas de um grupo específico.

X. Sonhos durante a adolescência.

¹² O Sistema de Frequência Modulada, ou Sistema FM, é uma ferramenta de acessibilidade para usuários de aparelho auditivo. Há um microfone e um receptor que fica conectado ao aparelho auditivo, então quando o microfone é utilizado pelo emissor da mensagem, a voz é amplificada.

O sonho de Paula era sair de casa e ter sua privacidade respeitada. Paula narra que por conta da deficiência, sua mãe era super protetora. Em suas palavras:

[...] ela teve essa frustração, porque eu não nasci do jeito que ela esperava que eu fosse nascer, ela tava fazendo de tudo pra me consertar. E quanto mais ela tentava me consertar, mais rebelde eu ficava.

XI. Memórias escolares durante a adolescência.

Paula narra ter muitas memórias legais e ter se aventurado muito matando aula. Entretanto, apesar disso, ia muito bem na escola, até por uma pressão de sua mãe, que dizia que não pagaria faculdade para ela se ela não passasse no vestibular.

XII. Desafios no período escolar durante a adolescência.

Paula narra ter sofrido um pouco de *bullying*, mas menos que na infância. Seu desafio maior era se encontrar. Ela afirma que sua escola era muito conteudista e se preocupava apenas com vestibular, enquanto ela falava para a mãe que queria estudar em uma escola que valorizasse as vivências sociais.

A escola não fornecia recursos de acessibilidade, então Paula tinha um gravador e seu pai a ajudava a transcrever as aulas. Ela relata que dormia muito em sala. Segundo Paula:

É difícil focar, é difícil você focar e prestar atenção numa aula. A “boniteza” do professor ficava virado de costas. Tem uma hora que você cansa de fazer esforço e você vai fazer esforço? Não, eu botava o bendito gravador lá e eu já ia ter que estudar de novo em casa mesmo. Eu falava “eu vou dormir”. Pelo menos eu tô descansada à tarde pra estudar.

Segundo ela, gostaria de ter tido todos os recursos possíveis e, se tivesse tido ensino bilíngue desde o início, a infância teria sido menos sofrida. Entretanto, Paula só aprendeu Libras aos trinta e quatro anos, no trabalho.

XIII. Contribuição da educação durante a adolescência.

Paula relata que a educação foi libertadora. Ela aprendeu a ser independente e estudar sozinha, dessa forma organizou sua vida. Aos dezoito anos passou no primeiro concurso público, assim que saiu da escola.

XIV. Trajetória de vida na fase adulta.

Paula narra que sua trajetória como adulta foi uma loucura. Começou a

trabalhar aos dezoito anos, trabalhava oito horas por dia, ia para a faculdade à noite e às vezes dava plantão, pois trabalhava na Polícia Civil. Dessa forma comprou seu carro, sua casa, se mudou, passou no concurso do Ministério Público, mudou para o Rio de Janeiro, casou, teve filho, voltou para Brasília, entrou na UnB e divorciou.

Segundo Paula, o ex-marido a apoiou a entrar na UnB, mas não soube lidar com as responsabilidades de casa na sua ausência. Paula entrou na UnB em 2018 para fazer uma pós-graduação em tradução e interpretação, depois iniciou a licenciatura em Libras, começou o mestrado e fez pós-graduação em Letras Libras. Pretende fazer o doutorado após finalizar o mestrado.

Antes de ingressar na UnB, Paula se graduou em Direito em 2009, em uma instituição particular, e fez uma pós-graduação na área em 2011. Optou pela segunda graduação após fazer um curso de Libras no trabalho e a professora a incentivar para fazer o vestibular. Atualmente é chefe do setor de acessibilidade do seu trabalho.

XV. Relacionamentos pessoais durante a fase adulta.

Paula narra que não tem problemas com amizade, mas é um desastre em relacionamentos amorosos, inclusive terminou um namoro de quatro anos no dia anterior a nossa entrevista.

Segundo Paula, os homens não conseguem acompanhar o ritmo dela, que inclusive, além de tudo o que faz, também da aula de português para surdos. Quando questionada se não sentiu necessidade de aprender Libras anteriormente, Paula informa que sentiu, mas não processou essa necessidade. Ela tentou aprender Libras aos quatorze anos, mas travava e não conseguia.

Paula relembra que sua orientadora disse que aprender Libras é igual aprender outra língua, a fluência é conquistada a partir de quatro anos de prática. Ela cita os surdos são críticos e fazem *bullying*, mas ela teve paciência.

XVI. Descrição na fase adulta.

Paula se descreve como “desparafusada”, correndo, embora já tenha conquistado muitas coisas. Narra que deu entrada em sua aposentadoria em 2024, pois tem direito à aposentadoria especial devido à deficiência.

Ademais, Paula passou no concurso da Secretaria de Educação, foi nomeada mas precisou entrar com um processo na justiça por questão de acúmulo de cargo.

XVII. Sonhos durante a fase adulta.

Seu sonho atualmente é “ficar sossegada”, mas reconhece que está longe disso, então deseja conseguir terminar o curso, o mestrado, a reforma de sua casa nova e várias outras coisas.

XVIII. Experiências memoráveis dentro da universidade.

As experiências de Paula envolvem conquistas acadêmicas, como a “Jornada do Protrad” e participação em congressos. Paula relatou que a correria na UnB é muito grande.

XIX. Desafios dentro da universidade.

Paula cita os processos burocráticos dentro da universidade como um desafio, bem como o *bullying* que sofreu de uma professora específica.

XX. Contribuição da educação atualmente.

Além da contribuição financeira, Paula menciona a contribuição social:

Eu dou aula de português para os surdos, para eles poderem se integrar melhor na sociedade. Eu dou aula de Libras para os ouvintes, para ajudar eles a se integrarem na sociedade. Eu faço atendimento ao público para resolver o problema deles.

XXI. Próximos passos após a conclusão da atual etapa do ensino superior.

Paula pretende se efetivar como professora de Português como Segunda Língua e assumir mais turmas na escola em que dava aula anteriormente.

6. DISCUSSÃO

O presente capítulo versa sobre as discussões acerca de cada categoria de análise previamente apresentada, de modo que identifique convergências ou divergências entre as três narrativas abordadas na pesquisa.

Ante o exposto, buscou-se traçar pontos dialógicos atinentes entre as narrativas e o tema da educação inclusiva, dialogando com exposições acerca dos direitos humanos e analisando os processos a partir do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. A partir das entrevistas, criou-se as seguintes categorias de análise: i) Identidade; ii) Família; iii) Sonhos; iv) Socialização; v) Deficiência; e vi) Inclusão. Cada categoria será analisada diferentemente nos períodos da infância, adolescência e fase adulta.

6.1 NARRATIVAS ACERCA DA INFÂNCIA

As considerações acerca das categorias de análise e as narrativas dos três sujeitos no período da infância são:

I) Identidade

O relato de Iago se posicionando como “criança diferente” traz o questionamento acerca de como a normalidade é considerada. A normalidade trata-se da idealização de que todos os corpos ajam como a maioria dos corpos sem deficiência, considerando uma ideologia de desinstitucionalização da deficiência (França, 2014). Nessa linha de pensamento, é possível observar a influência do macrossistema, que Bronfenbrenner (1996) conceitua como o nível mais amplo da estrutura bioecológica, mas que afeta os outros sistemas. Dentro do macrossistema, as crenças e os valores moldam as percepções, atitudes e práticas sociais em relação às pessoas com deficiência. Dessa forma, o conceito de normalidade foi instituído e tem perpetuado, reforçando o estigma social.

Iago ainda endossa que sua personalidade foi moldada conforme se descobria como pessoa surdocega. O desenvolvimento da personalidade é um processo mediado pela estruturação de atividades e pelas relações sociais (Leontiev, 1978; Sève, 1979). Essa afirmativa dialoga com os pressupostos da teoria bioecológica, considerando os processos proximais e os contextos em que a pessoa se insere. Moldar a personalidade durante o processo de reconhecimento de uma

deficiência é considerar as interações entre sujeito e contexto dentro da perspectiva da deficiência, ressignificando as atividades realizadas.

Diferente de Iago, Gustavo passou a infância sem compreender sua deficiência, que era colocada no termo de “probleminha de visão”. Essa terminologia atribuída a Gustavo é uma barreira atitudinal, configurando-se como uma expressão capacitista. O capacitismo, como ressaltam Diniz (2007) e Dias (2013), é o preconceito que desvaloriza e marginaliza pessoas com deficiência, tratando suas particularidades como “problemas” que precisam ser ignorados, normalizados ou curados. Ao empregar o termo “probleminha”, há uma tentativa de suavizar e diminuir a importância da deficiência, como se fosse algo pequeno ou irrelevante, ignorando as necessidades específicas e as dificuldades que ela pode envolver. Segundo Campbell (2009), o capacitismo muitas vezes se manifesta na linguagem ao associar a deficiência a algo negativo, frágil ou inconveniente. Mello e Pereira (2020) discutem que a escolha de palavras e expressões capacitistas influencia a autoimagem e a autopercepção das pessoas com deficiência. A internalização desse discurso pode levar ao “capacitismo internalizado”, onde a própria pessoa com deficiência adota essa visão diminuída de si mesma, prejudicando a sua autoestima e a percepção de suas próprias capacidades.

Ademais, Gustavo relata apenas contemplar, e não participar, pois sua família tentava podá-lo. Gustavo se sentia um incômodo por ter mudado a vida de sua família e por isso achava que precisava aceitar tudo o que lhe era imposto e precisava da validação dos seus familiares.

A família é um dos principais microssistemas na teoria bioecológica, sendo necessário ressaltar que Bronfenbrenner considera as diferentes formações e contextos familiares, que no caso de Gustavo é centrado no papel da mãe e da avó. Dessen e Polonia (2007) consideram a família como fonte primária de socialização, pois é quem trará os primeiros conceitos e as primeiras mediações entre sujeito, sociedade e cultura.

A percepção de se sentir um incômodo para a família, mencionada por Gustavo, reflete uma experiência comum entre pessoas com deficiência e pode ser interpretada como uma manifestação das barreiras sociais e das limitações impostas pelo capacitismo.

Segundo Goffman (1988), o estigma social associado à deficiência pode levar o indivíduo a se perceber como divergente das normas sociais, internalizando uma

autoimagem negativa. Essa perspectiva é reforçada quando a família, seja de forma intencional ou não, também carrega expectativas capacitistas, ou seja, idealiza a produtividade e a autonomia baseadas em padrões de "normalidade" que muitas vezes excluem as particularidades das pessoas com deficiência. Tal percepção está associada ao que Souza e Silva (2019) descrevem como "culpa internalizada" pela dependência, onde a própria pessoa com deficiência sente-se responsável por estar "fora do padrão", o que gera sentimentos de inadequação.

Embora Gustavo não se reconhecesse como pessoa com deficiência na infância, ele vivia a experiência de uma pessoa com deficiência, o que faz com que os processos citados acima sejam internalizados de maneira não intencional e confusa, uma vez que Gustavo não possuía uma definição para o que estava sentindo.

Em contrapartida, Paula relata ter sido uma criança normal. Mais uma vez, a normalidade pode ser questionada. Outra colocação notória de Paula é que foi trabalhada a oralização em seu processo de ensino e aprendizagem. A oralização parte da perspectiva da normalidade ao querer integrar as pessoas com deficiência social na sociedade agindo como pessoas sem deficiência e desconsiderando que podem usufruir de sua própria língua e da cultura surda.

II) Relações pessoais

Iago reconhece o apoio de sua família e a busca por melhores condições de ensino sempre que necessário. O estudante não faz colocações sobre como eram suas amizades nesse período.

Gustavo se queixa que dentro de sua família havia uma dualidade na criação da mãe, que buscava mostrar a realidade, e a avó, que buscava protegê-lo excessivamente. Outro ponto de destaque é o fato de Gustavo não se identificar com as figuras masculinas que faziam parte do seu círculo familiar, o que causava frustração em relação ao papel masculino. Acerca da interação entre família e escola, Gustavo destaca que sua família pedia que a escola desse uma atenção diferenciada a ele, mas isso o incomodava.

O mesossistema formado pela relação família-escola assume um papel fundamental no apoio no seu desenvolvimento das crianças e no enfrentamento das barreiras sociais e educacionais (Bronfenbrenner, 1996), entretanto, no caso de crianças com deficiência, pode representar uma barreira caso a família ou a escola

não reconheçam a deficiência e os direitos que permeiam as pessoas com deficiência, como foi o caso de Gustavo.

Uma narrativa notória de Gustavo é o episódio traumático com uma professora que faz um comentário negativo sobre seu desenho, e isso reverbera em suas relações futuras com outros professores, causando distanciamento. Acerca das amizades, Gustavo relata ter feito amizades verdadeiras, apesar de ter dificuldade em alguns momentos de socialização por não compreenderem a limitação da visão periférica dele.

Paula relata que sua deficiência é proveniente de um quadro de rubéola que sua mãe teve na gravidez. A aluna não aborda sobre a família, mas explica que apesar do *bullying* tinha muitos amigos

III) Perspectivas para o futuro

Iago e Paula desejavam ser professores, mas Paula queria combinar a docência com a advocacia. Ambos alcançaram seus sonhos atualmente. Outro desejo de Paula era sair de casa.

Gustavo não pensava no futuro, apenas criava narrativas criativas no presente.

IV) Deficiência

Iago e Paula já se reconheciam como pessoas com deficiência na infância, porém Gustavo não.

O reconhecimento e legitimação da deficiência, a partir da teoria crítica dos direitos humanos, são concebidos não apenas como questões de justiça, mas como direitos inalienáveis que precisam ser continuamente afirmados e defendidos. A partir dessa ótica, é necessário compreender a deficiência não como uma condição individual que precisa de assistência, mas como um fenômeno social que deve ser legitimado e reconhecido em sua diversidade e valor intrínseco (Santos, 2018).

A importância de um sujeito se reconhecer como uma pessoa com deficiência é que, ao mesmo passo, ele passa a se reconhecer como um sujeito de direitos, endossando a importância do processo de legitimação da deficiência, de acordo com a teoria crítica, só pode ser plenamente alcançada através da transformação das estruturas sociais e políticas que condicionam a experiência da deficiência.

Fraser (2003) destaca que a luta por reconhecimento deve estar

acompanhada de uma luta por redistribuição de recursos e por transformações estruturais. Isso significa que as demandas das pessoas com deficiência devem ser pautas das políticas públicas, objetivando criar ambientes acessíveis e inclusivos que permitam a plena participação dessas pessoas em todos os aspectos da vida social.

Iago relata que geralmente era o primeiro surdocego a frequentar os espaços de seu cotidiano.

V) Inclusão

Iago relata que ele e sua família lutaram muito por inclusão, pois não havia nada voltado aos surdocegos. O aluno também destaca uma barreira importante em sua vida: a imposição de limites por outras pessoas.

Isso indaga o questionamento sobre o preparo dos ambientes para recebê-lo e incluí-lo, e o seu relato corrobora para o entendimento de que os seus direitos humanos não foram respeitados, considerando que a legitimação desses direitos não se resume à implementação de direitos formais, mas exige a construção de uma sociedade onde as necessidades e desejos das pessoas com deficiência sejam efetivamente reconhecidas e promovidas.

Gustavo narra não ter se adaptado a nenhum recurso de acessibilidade indicado pelos médicos e não entendia o motivo de ter que utilizar o plano inclinado ou sentar muito próximo ao quadro. Outro desafio era a forma de apresentação do conteúdo, que não o contemplava. O estudante também relata se sentir sozinho por perceber que as outras crianças recebiam um destaque diferente.

A narrativa apresentada evidencia desafios multidimensionais relacionados à inclusão e aos direitos humanos, destacando questões que ultrapassam a acessibilidade física ou tecnológica, mas incorpora questões de reconhecimento, adequação pedagógica e pertencimento social. Sob a ótica dos direitos humanos e da inclusão, a experiência de Gustavo revela a necessidade de repensar práticas educacionais que, embora bem intencionadas, podem falhar ao não considerar as particularidades individuais e a interseccionalidade das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão escolar não pode ser reduzida a uma simples questão de infraestrutura, mas deve compreender as necessidades específicas do estudante como um processo dinâmico e contextual. A

implementação de recursos sem diálogo com o estudante reforça uma abordagem capacitista, que vê a deficiência como um problema a ser corrigido por meios técnicos, em vez de reconhecer o aluno como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

O fato de não se reconhecer como uma pessoa com deficiência elevou a complexidade de sua situação dentro da escola, pois não reconhecia naquele momento que tinha direitos e que a escola deveria promover sua inclusão.

Paula faz relatos sobre *bullying* e dificuldade de compreensão dos professores acerca de suas dificuldades e de recursos de acessibilidade, o que por vezes fez com que negassem a utilização do Sistema FM, que era benéfico para Paula.

No contexto da inclusão, o relato de Paula evidencia como barreiras atitudinais, como o bullying e a falta de sensibilidade dos professores, limitam seu acesso pleno à educação. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão não é apenas a inserção do aluno com deficiência na escola regular, mas a garantia de que ele se sinta respeitado e valorizado como parte integrante da comunidade escolar. Booth e Ainscow (2011) enfatizam a necessidade da escola promover práticas flexíveis e diversificadas, ajustando métodos, estratégias e materiais para englobar diferentes modos de aprendizagem. Dentro de um processo inclusivo, a escola precisa compreender que a educação é um processo dialógico (Freire, 1996) que deve estar centrado no estudante e em suas necessidades.

No nível do microsistema, o bullying e a negação de recursos por parte dos professores demonstram falhas nas interações mais próximas, que deveriam apoiar seu desenvolvimento. As políticas escolares e formação docente, que representam o exossistema, demonstram-se insuficiente para garantir práticas inclusivas, evidenciando a necessidade de maior suporte institucional e formação para lidar com a educação inclusiva.

As narrativas de Iago, Gustavo e Paula revelam como os diferentes sistemas de interação influenciam o processo de inclusão e as experiências de estudantes com deficiência. Destaca-se a importância das relações interconectadas entre os sistemas que compõem o ambiente de desenvolvimento do indivíduo para compreender os desafios enfrentados por eles em sua trajetória educacional. Faz-se necessário compreender como o macrosistema influencia nas percepções acerca da deficiência e da inclusão e como isso afeta o desenvolvimento individual

dos sujeitos com deficiência, uma vez que reflete os valores sociais que influenciam diretamente as práticas escolares, podendo tanto promover a inclusão quanto reforçar a exclusão, dependendo de como são internalizados pelas instituições e pelos indivíduos (Bronfenbrenner, 2006).

VI) Educação

Iago relata que havia dificuldade em encontrar acessibilidade e inclusão no ensino regular. Assim como o ocorrido com Paula, tentaram utilizar o método de oralização com ele, porém Libras já era a língua com que se comunicava.

Gustavo se lembra de não enxergar o quadro e ter dificuldade com atividades manuais. Apesar disso, afirma que a educação ajudou na socialização e a conhecer outros contextos.

Paula compartilha do mesmo pensamento de Gustavo ao afirmar que a educação ajudou na socialização para que se transformasse em quem ela é hoje.

As narrativas de Iago, Gustavo e Paula evidenciam uma realidade marcada por avanços e contradições no campo da inclusão. No caso de Iago, a tentativa de utilizar métodos de oralização desconsiderou que a Libras era sua principal forma de comunicação, refletindo uma visão capacitista que busca moldar as pessoas com deficiência a concepção de “normalidade”. O relato de Gustavo aponta para barreiras estruturais que limitam seu processo de ensino e aprendizagem, mas, assim como Paula, reconhece o papel transformador da educação, especialmente no aspecto da socialização, refletindo o potencial da escola como espaço de convivência e construção de vínculos, ainda que as práticas inclusivas sejam insuficientes. Tais interações dentro do aspecto da socialização interações podem contribuir para o desenvolvimento socioemocional, conforme a teoria bioecológica.

6.2 NARRATIVAS ACERCA DA ADOLESCÊNCIA

As considerações acerca das categorias de análise e as narrativas dos três sujeitos no período da adolescência são:

I) Identidade

Iago afirma ter sido um adolescente agitado que gostava de ser

independente, mas reconhecia que precisava de ajuda em alguns momentos.

A afirmação de Iago evidencia um aspecto central das práticas inclusivas: a promoção da autonomia sem desconsiderar as necessidades específicas de apoio. Segundo Mantoan (2003), a inclusão deve oferecer condições para que as pessoas com deficiência sejam protagonistas de suas histórias, valorizando suas singularidades e criando contextos que respeitem tanto sua independência quanto suas necessidades de suporte. No relato de Iago, o reconhecimento de sua necessidade de ajuda em certos momentos é um reflexo da interdependência que caracteriza todas as relações humanas, mas que é frequentemente estigmatizada quando associada a pessoas com deficiência.

Gustavo narra que começou a se incomodar por não ser contemplado por questões ideológicas que faziam parte de sua construção prévia, portanto passou por transformações interiores e exteriores.

As transformações mencionadas por Gustavo também são afetadas pelas interações em seu microsistema, como a escola, a família e outros grupos sociais. O questionamento das normas ou valores compartilhados, pode ser produto das relações interpessoais, ou caso não seja, pode alterá-las, promovendo conflitos ou fortalecendo laços com aqueles que compartilham perspectivas semelhantes. O mesossistema, que conecta diferentes microsistemas, também desempenha um papel crítico. Se Gustavo encontra apoio em outros ambientes que valorizem sua perspectiva, como outros grupos sociais, essas conexões podem ajudar a validar suas experiências e facilitar o processo de transformação. No caso de Gustavo, a validação de suas experiências veio através do exossistema, sendo representado pela mídia, uma vez que encontrou em uma figura pública que fazia vídeos para a internet a personalidade com que se identificava.

Paula relata ter sido uma adolescente de personalidade forte e rebelde. Por ser extrovertida não fazia parte de um grupo específico.

II) Relações pessoais

Iago se sentia diferente e sofria *bullying* e violência de outros surdos. Afirma que não tinha muitos amigos e sentia que tinha que “tomar cuidado” para ser respeitado.

O apontamento de Iago pode ser compreendido como resultado de um ambiente que não promoveu adequadamente a convivência inclusiva entre

diferentes identidades, mesmo dentro de um grupo que compartilha características em comum, como a surdez. A ausência de reconhecimento de sua identidade, mesmo dentro da comunidade surda, reflete a necessidade de questionar estruturas sociais que perpetuam opressões, mesmo em grupos historicamente marginalizados. De acordo com Goffman (1988), o estigma associado às identidades sociais pode levar à exclusão dentro de grupos que compartilham a mesma característica estigmatizada. A experiência de Iago reflete a necessidade de abordar o preconceito interno a esses grupos e trabalhar para que o respeito às diferenças seja promovido em todas as relações.

Gustavo afirma que começou a ter “paixonites”. O *bullying* em sua família era normalizado, portanto normalizou isso entre amigos também. Ele se sentia como pessoa de menor importância, exceto quando estava com seu grupo musical. Na adolescência descobriu sua orientação sexual e também namorou, mas não tinha autonomia para viver aquele relacionamento, pois ele e a namorada moravam em regiões administrativas diferentes e Gustavo não conseguia pegar transporte público sozinho e nem tinha dinheiro. O estudante ainda afirma que tinha ansia por socializar, mas a família o desestimulava em alguns momentos. Outro apontamento feito por Gustavo são as “violências silenciosas” que sofria como produto do *bullying*, onde as pessoas se afastavam por o acharem “esquisito”.

A normalização do *bullying* dentro dos microsistemas de Gustavo levou a crer na banalização da deficiência, que até então ainda nem era reconhecida por Gustavo. Isso reverberou na maneira em que Gustavo se enxergava, colocando-se em uma condição de inferioridade na maioria das vezes, exceto na música, pois sentia que estava em uma posição de destaque devido ao seu talento.

Sua ansia por socialização e o desestímulo da família demonstram um desequilíbrio na relação entre eles, uma vez que Gustavo desejava ter autonomia para desenvolver suas relações sociais, mas a família o colocava em uma condição de desvantagem, ressaltando que era perigoso que saísse sozinho, pois “não era como os outros”.

O que Gustavo conceitua de “violências silenciosas” pode ser explicado por Bourdieu (1989), na discussão sobre violência simbólica, que se caracteriza como forma de dominação que se manifesta em práticas e atitudes sutis, muitas vezes naturalizadas, que marginalizam determinados indivíduos ou grupos. As atitudes das pessoas ao se afastarem de Gustavo por achá-lo “esquisito” são exemplos

claros desse tipo de violência, que reforça desigualdades e estigmatizações.

Paula narra ter dificuldade no relacionamento com a mãe, que era super protetora e sentia que precisava consertá-la, o que gerava mais rebeldia em Paula. Apesar de não namorar, saía muito com seus amigos.

A superproteção pode limitar a capacidade de criação identidade própria e de afirmação como sujeito de direitos, o que reflete um processo de exclusão, ainda que sem intenções explícitas de marginalização. Isso pode ser explicado pela perspectiva de que as famílias, muitas vezes, se veem diante do desafio de conciliar a proteção com o reconhecimento da autonomia dos filhos, o que pode gerar tensões no relacionamento, como no caso de Paula. A resistência de Paula à superproteção pode ser entendida como uma tentativa de afirmar sua identidade, de se distanciar de um modelo de cuidado que a impede de se tornar uma pessoa autônoma.

III) Perspectivas para o futuro

Iago narra que queria fazer tudo melhor e mudar o que estava errado, lutando por seus direitos. A fala de Iago evidencia o desejo de uma pessoa com deficiência de viver em uma sociedade justa que respeite e garanta seus direitos.

Fraser (2003), ao discutir os direitos humanos sob a perspectiva do reconhecimento, aponta que a exclusão social de pessoas com deficiência resulta, em grande parte, de um processo de desumanização e invisibilidade. Para que os direitos humanos se tornem efetivos, é necessário que haja um reconhecimento das diferenças e da plena capacidade dos indivíduos em participar ativamente da sociedade. A luta de Iago por seus direitos reflete um processo de autolegitimação, no qual ele não apenas reivindica direitos, mas também se posiciona como sujeito de transformação social.

Gustavo decidiu que queria ser professor de Letras, mas não conseguiu suficiente no vestibular, então optou por Pedagogia. Entretanto, confessa que seu verdadeiro sonho era ser músico e compositor.

Paula sonhava em sair de casa para ter privacidade.

IV) Deficiência

Iago explica que durante a adolescência ainda tinha resíduo visual, então consideravam que tinha baixa visão. Gustavo ainda não se reconhecia como pessoa

com deficiência na adolescência. Paula se reconhecia como pessoa com deficiência e entendia quais eram suas necessidades.

O reconhecimento da deficiência e das suas necessidades são fundamentais para que o sujeito reconheça seus direitos e suas potencialidades, reivindicando sua posição ativa dentro da sociedade da forma que seja mais adequada para ele.

V) Inclusão

Iago relata que se sentia sozinho, pois não tinha com quem conversar, fora os intérpretes.

Gustavo explica que procurou outros recursos de acessibilidade para preencher lacunas em sua aprendizagem, utilizando os vídeos do *YouTube* do Telecursos 2000. Ademais, aponta que as provas de vestibular não eram ideais, pois eram muito longas e com muita leitura, e não achava que precisava de recurso de acessibilidade para realizá-las. Enquanto isso, as provas da escola eram impressas em tamanho A3, mas isso não o contemplava.

Paula afirma que a escola não disponibilizou recursos de acessibilidade, mas que gostaria de ter tido todos os possíveis, inclusive ensino bilíngue para sofrer menos, pois fazia muito esforço para aprender.

As falas dos três estudantes evidenciam barreiras vividas por eles em um contexto em que a inclusão não foi promovida. A solidão de Iago em ter apenas intérpretes para conversar é justificada pela falta de promoção de diálogo e interação inclusiva nas escolas regulares. Embora os outros alunos não tivessem o conhecimento de Libras, poderiam ser instruídos a buscar o diálogo com Iago utilizando a mediação dos intérpretes.

No caso de Gustavo, foi necessário que ele reconhecesse sozinho que não estava sendo contemplado com a educação, o que fez com que buscasse alternativas que poderiam ter sido apresentadas a ele como ferramenta de acessibilidade pelos próprios educadores. Mais uma vez, Gustavo evidencia a falta de diálogo da escola com ele para buscar adequar as ferramentas de ensino e aprendizagem às suas necessidades, uma vez que presumiram que a prova ampliada em tamanho A3 seria suficiente para Gustavo, sem discutir isso com ele. O fato de não se reconhecer como pessoa com deficiência impactou na dificuldade de Gustavo encontrar recursos de acessibilidade adequados a ele, pois caso tivesse o conhecimento sobre sua deficiência, poderia conhecer o recurso de acessibilidade

de leitor de provas e obter um desempenho melhor.

A fala de Paula acerca da educação bilíngue abre espaço para a discussão da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que insere o ensino bilíngue como modalidade de ensino para pessoas surdas, considerando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Essa é uma conquista notória, uma vez que reconhece a Libras como parte da cultura surda e atribui a ela o papel de destaque necessário dentro da educação de surdos.

VI) Educação

Iago narra que a sala de recursos não atendia adequadamente, o que fez com que ele percebesse a necessidade de mudança das metodologias para que a educação deixasse de ser um processo de superação para ele. O estudante também aponta a necessidade de discutir sobre a aceitação das pessoas com deficiência na escola. Para ele, a educação contribuiu para que criasse uma cultura visual, considerando o resíduo visual que tinha previamente, e a sala de recursos contribuiu para que ele se entendesse como pessoa com deficiência.

A narrativa de Iago destaca os desafios que persistem no sistema educacional brasileiro. Sua percepção sobre a inadequação da sala de recursos e a necessidade de mudança nas metodologias reflete um ponto central nas discussões sobre inclusão: a transição de um modelo de educação que vê o estudante como "responsável por se adaptar" para um modelo em que o ambiente educacional seja efetivamente transformado para acolher as diversidades e potencializar o aprendizado.

Gustavo narra que a escola ainda não era adequada para ele, mas a educação serviu com a postura de solucionar problemas. Uma vez que ele não teve apoio da instituição, foi preciso criar soluções sozinho, e atribui isso ao fato de não se reconhecer como pessoa com deficiência.

Paula afirma que a escola era conteudista e voltada para o vestibular, mas seu desejo era estudar em uma escola que valorizasse as vivências sociais. Apesar disso, a educação foi libertadora e fundamental para que se tornasse independente.

A experiência de Paula sugere que o ambiente escolar, ao priorizar resultados acadêmicos e o ingresso no ensino superior, frequentemente negligencia dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, como as interações sociais, a valorização das experiências individuais e a construção de uma cidadania ativa.

Partindo da teoria crítica dos direitos humanos, a educação transcende a mera transmissão de conteúdos, uma vez que deve ser concebida como meio de transformação e emancipação social. Apesar de reconhecer a importância do aprendizado acadêmico, a crítica ao modelo conteudista reside em sua incapacidade de abordar desigualdades estruturais e de promover o empoderamento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões.

Sob a perspectiva da teoria bioecológica, o contexto escolar, como parte do microsistema dos sujeitos, é um espaço vital que influencia diretamente seu desenvolvimento e formação. No entanto, se o ambiente escolar não está devidamente preparado para atender às suas necessidades específicas, como no caso da sala de recursos ineficaz ou de métodos, técnicas, abordagens e avaliações inadequadas para uma pessoa com deficiência, isso impactar negativamente sua trajetória educacional. Além disso, quando o exossistema, representado por políticas educacionais e capacitação de profissionais, não fornece suporte adequado, o estudante acaba vivenciando o processo educacional como uma "superação individual", como posto por Iago, em vez de uma experiência igualitária e inclusiva.

6.3 NARRATIVAS ACERCA DA FASE ADULTA

As considerações acerca das categorias de análise e as narrativas dos três sujeitos no período da fase adulta são:

I) Identidade

Iago se coloca como um adulto surdocego, professor, cujo papel na sociedade é de promover a inclusão. Em sua concepção, tem uma boa vida e autonomia. O reconhecimento do papel de promoção da inclusão vai além da função de professor, mas parte do entendimento da pessoa com deficiência como sujeito ativo na sociedade e na política.

Gustavo afirma ser uma pessoa em processo de transformação, que finalmente se reconhece como pessoa com deficiência e entendeu o que o oprimia. Por se reconhecer como pessoa política, não pode se entregar totalmente ao seu sonho de trabalhar com a música, portanto usa a educação para exercer o seu papel

de transformação política e social.

O autoconhecimento de Gustavo, mediado pela educação, permite que ele não apenas entenda o que o oprime, mas também ressignifique sua identidade, fortalecendo sua atuação social. Segundo Dussel (1993), a categoria de sujeito político parte do reconhecimento do compromisso de construção de justiça social. Gustavo entende que sua trajetória pessoal está inserida em um contexto mais amplo de opressão social e que sua atuação política através da educação pode transformar não apenas sua realidade, mas também a de outras pessoas. Ao educar e se educar, ele ressignifica o espaço da escola e da sociedade como espaços de luta por inclusão e equidade. Gustavo parte da premissa exposta por Freire (1987), que considera a educação como um ato político.

Paula afirma ser uma mulher trabalhadora e estudiosa, mas se descreve como “desparafusada”. Acredita-se que essa descrição tenha relação com os inúmeros papéis que Paula acumula e que exigem sua dedicação como mãe, estudante, professora, funcionária pública, etc. Os papéis desempenhados por Paula ultrapassam todas as concepções capacitistas atreladas às pessoas com deficiência e demonstra na prática como essas pessoas merecem e são capazes de conquistas diferentes espaços sociais.

II) Relações pessoais

Iago afirma ter novos amigos surdos, surdocegos e ouvintes e se sente respeitado em seu meio social. Há alguns anos iniciou um namoro à distância, mas optaram por manter apenas amizade. A relação com as pessoas da UnB foi o mais memorável para ele, pois fez com que entendesse a acessibilidade e passasse por mudanças internas.

A afirmação de Iago acerca de suas amizades demonstra uma experiência rica de interação com diferentes pessoas, o que sugere que ele vivencia uma inclusão social verdadeira, em que as identidades de cada um são reconhecidas e respeitadas. Essa pluralidade de amizades reflete uma dinâmica de aceitação mútua, onde as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como aspectos que enriquecem as relações sociais. A experiência de Iago com a acessibilidade na UnB também é significativa, pois revela como as instituições educacionais podem ser espaços de transformação para a percepção da pessoa com deficiência. A acessibilidade, nesse contexto, é comunicacional, cultural e atitudinal, o que destaca

o papel da universidade como um ambiente que facilita a inclusão ao proporcionar experiências significativas

Gustavo afirma que começou a se afastar da família para ter autonomia, o que fez com que conquistasse novos amigos e namorada na fase adulta, embora tenham optado por seguir caminhos separados nesse ano. Destaca-se sua colocação onde afirma que ser uma pessoa que sai com os amigos, faz “oba-oba e bagunça” tem um significado grande para ele, pois por muito tempo isso lhe foi negado. Ademais, está desenvolvendo sua socialização a partir da deficiência e seu grupo tem a “lógica da interdependência” na amizade e desenvolve a deficiência como diversidade.

A autonomia se relaciona com o *self* e se constrói a partir de processos individuais e coletivos, considerando a convivência social (Mead, 1992). Isso demonstra a importância das relações sociais na construção do “eu” e, conseqüentemente, na construção de processos de autonomia, que se constroem na coletividade (Francis, 2009).

É necessário debater um conceito pontuado por Gustavo: a interdependência. Esse conceito nasce a partir da crítica feminista ao modelo social de deficiência. Dentro da crítica feminista, o conceito de interdependência reflete uma visão mais relacional e comunitária das relações humanas, em oposição a uma visão individualista e de autonomia isolada que muitas vezes é promovida por certas interpretações do modelo social da deficiência. O modelo social da deficiência, pode promover uma ideia de autonomia como um valor fundamental, que pressupõe que a pessoa com deficiência deve ser capaz de viver de forma independente, sem a necessidade de ajuda ou assistência. No entanto, a crítica feminista contesta essa visão ao argumentar que a autonomia absoluta é uma ideia ilusória, pois todos os seres humanos, independentemente de sua condição, são interdependentes de outras pessoas para viver de forma digna e plena. A interdependência, portanto, reconhece que precisamos uns dos outros para realizar nossas necessidades básicas e para construir uma vida significativa, uma perspectiva que é mais inclusiva e realista e se torna um elemento da dignidade humana (Kittay, 1999)

Paula afirma ser boa com amigas mas um desastre em namoros, e inclusive havia terminado um relacionamento no dia anterior. Em sua concepção, os homens não conseguem acompanhar seu ritmo.

III) Perspectivas para o futuro

Iago afirma ainda ter o desejo de mudar o que está errado e lutar contra o preconceito. Ademais, deseja viajar com toda a família, o que demandará uma mobilização, pois apenas seus pais e seu irmão sabem se comunicar com Libras. Também sonha em trabalhar com acessibilidade.

Gustavo deseja estruturar definitivamente o coletivo IAE para que outras pessoas não passem pelas dificuldades que ele passou. Deseja ter conforto financeiro, e uma família, que ele define como uma rede de pessoas que se apoiem e não façam cobranças. Também manifesta o desejo de se estruturar artisticamente e ingressar no doutorado, embora esteja cansado.

Paula deseja “ficar sossegada”, mas afirma que quer terminar seus cursos nas UnB, a reforma de sua casa e outras coisas que precisam ser terminadas. Também deseja se efetivar como professora de português para surdos.

Embora manifestem seus desejos pessoais de maneiras diferentes, há um ponto em comum entre as três narrativas: a promoção da inclusão. Seja trabalhando com acessibilidade, estruturando um coletivo para pessoas com deficiência ou dando aula para surdos, os três sujeitos compreendem a importância de promover a inclusão das pessoas com deficiência para que vivam experiências mais favoráveis, diferentemente das vividas por esses sujeitos.

Neste contexto, os três sujeitos descritos na colocação parecem estar engajados na luta por direitos humanos de pessoas com deficiência. A partir de seus desejos eles estão promovendo um ambiente de legitimação da dignidade humana, ao oferecer às pessoas com deficiência a possibilidade de viver em igualdade com seus pares. A crítica feita por Gaudino (2004), ao destacar a falta de reconhecimento das deficiências no cenário jurídico, é um ponto relevante: muitas vezes as normas jurídicas não reconhecem a singularidade das experiências das pessoas com deficiência. Portanto, iniciativas como as de Iago, Gustavo e Paula contribuem para legitimar a deficiência, ao promoverem a inclusão de maneira concreta.

IV) Deficiência

Iago afirma que se reconhece como uma pessoa surdocega e luta pelo preconceito contra as pessoas com deficiência.

Gustavo narra que se descobriu como pessoa com deficiência em uma aula do curso de Pedagogia. Em suas falas, Gustavo aborda novamente a

interdependência e afirma que legitimou seu corpo diante da deficiência.

Paula se reconhece como pessoa surda e luta pelo direito da aposentadoria especial, que considera que a pessoa com deficiência pode se aposentar com vinte anos de contribuição, caso a deficiência seja grave; vinte e quatro anos de contribuição, caso a deficiência seja média; e vinte e oito anos de contribuição, caso a deficiência seja leve. Paula completou vinte anos de contribuição e está aguardando o andamento do processo e da perícia para saber se poderá se aposentar.

Finalmente, os três sujeitos se reconhecem como pessoa com deficiência e buscam legitimar seus direitos diante disso. A descoberta de Gustavo foi tardia, mas abriu espaço para o crescimento de uma consciência política que o transformou em sujeito ativo na luta pela inclusão. A experiência de Gustavo despertou nele o desejo de que outras pessoas não passassem pela mesma angústia que ele passou durante a infância e a adolescência, onde foi estigmatizado. A compreensão de Gustavo a partir da ótica da interdependência faz com que ele entenda que ele não busca por uma autonomia isolada, uma vez que reconhece que o cuidado é uma necessidade humana.

As narrativas dos três sujeitos se alinham à perspectiva da identidade social proposta por Thomas (2011), que enfatiza a importância da pessoa com deficiência se apropriar de sua condição não como um estigma, mas como uma identidade legítima que deve ser respeitada e reconhecida pela sociedade.

V) Inclusão

Iago aponta como desafios na UnB a forma como os processos institucionais funcionam, o fluxo de informações e a falta de comunicação e informações para pessoas com deficiência.

As falas de Gustavo destacam a importância dos *softwares* leitores de tela como recurso de acessibilidade que legitimam seu processo de inclusão. Ademais, aponta para a falta de inclusão no trabalho, uma vez que seus colegas têm dificuldade em aceitar que os recursos textuais devem ser encaminhados a ele como arquivo em PDF, e não impressos. Gustavo se reconhece como um ser político que precisa ajudar outras pessoas com deficiência. Sua legitimação diante da deficiência fez com que se sentisse confortável para usar novos recursos de acessibilidade, como a bengala e o recurso de leitor em provas. O estudante destaca como desafios

a dificuldade com a leitura dos textos acadêmicos, os prazos para as entregas dentro da universidade e a questão arquitetônica e de mobilidade da UnB.

Paula narra que aprendeu Libras apenas aos trinta e quatro anos. Ela havia tentado anteriormente, mas teve muita dificuldade e sofreu preconceito até mesmo no meio da comunidade surda. Por sua educação ter sido estruturada no método da oralização, Paula não sentiu necessidade de incorporar a Libras anteriormente, pois a falta dela não era uma barreira em sua comunicação. Quanto aos desafios vividos, Paula aborda a dificuldade em resolver questões acadêmicas na UnB e o *bullying* que sofreu de uma professora em particular, mas que as reclamações na ouvidoria nunca surtiram efeito.

Os três estudantes apontam barreiras dentro da Universidade de Brasília, sejam atitudinais, processuais ou arquitetônicas. É preciso que a universidade mapeie as falhas organizacionais e comunicacionais em seus processos e reestruture-os para melhor experiência dos estudantes com deficiência. Ademais, é necessário que a instituição leve a sério os processos e ouvidorias abertos contra professores, uma vez que não devem ser tolerados comportamentos ofensivos e excludentes com os alunos com ou sem deficiência da UnB. Em relação às barreiras arquitetônicas, é fundamental que a universidade realize um mapeamento cuidadoso das infraestruturas de seus campi, identificando pontos críticos que dificultam a mobilidade e o acesso de estudantes com deficiência. Isso inclui a adequação de salas de aula, auditórios, banheiros, corredores e áreas de convivência, além da instalação de sinalizações adequadas e recursos tecnológicos de apoio, como softwares de leitura e tradução em Libras. A acessibilidade física, no entanto, deve ser complementada com a acessibilidade digital, garantindo que os conteúdos acadêmicos, como plataformas de ensino, sejam totalmente acessíveis a todos os estudantes.

As barreiras processuais, por sua vez, referem-se aos obstáculos presentes nos procedimentos acadêmicos e administrativos da universidade, como a inscrição para disciplinas, a obtenção de material didático adequado e a acessibilidade nas avaliações. É necessário que a UnB implemente um processo de acompanhamento personalizado para estudantes com deficiência, garantindo que as informações sobre suas necessidades sejam coletadas de forma sensível e que os ajustes razoáveis sejam feitos de maneira proativa.

Ademais, é preciso implementar na universidade uma cultura de adequação

pensada no estudante e em suas necessidades. Para alguns estudantes, os prazos estabelecidos não os contemplam, pois enfrentam desafios para conseguir realizar as tarefas solicitadas. É necessário que os docentes sejam conscientizados acerca da estruturação de seu cronograma e de sua disciplina, a fim de que haja um processo inclusivo dentro da universidade.

As ouvidorias e outros canais de denúncias devem ser encarados como instrumentos fundamentais de garantia de direitos para todos os estudantes, e a universidade precisa garantir que esses canais sejam acessíveis, transparentes e eficazes na resolução de casos. Além disso, deve haver uma cultura institucional de responsabilização, onde ações punitivas adequadas sejam tomadas sempre que houver violação dos direitos dos estudantes, seja por parte de docentes ou de qualquer membro da comunidade acadêmica.

Por fim, a implementação de medidas de inclusão efetiva requer um compromisso de longo prazo da universidade com o monitoramento constante das condições de acesso e de convivência na instituição.

VI) Educação

Iago afirma que a educação faz parte da sua identidade e da sua luta, sendo uma construção sem fim.

Gustavo narra que a educação contribuiu com a experiência de se descobrir como pessoa com deficiência. Destaca como momentos memoráveis o momento em que descobriu que contribuía para a inclusão dos alunos da UnB, momentos de socialização com seus amigos envolvendo a música e o momento em que conheceu sua ex-namorada, que o mostrou que um relacionamento pode ser de apoio. Para ele, a educação além de contribuir financeiramente tem um caráter emancipatório e de responsabilidade social.

Paula destaca conquistas acadêmicas na UnB e o fato de professora de português para surdos. Para ela, a educação tem o caráter da contribuição financeira para sua carreira e social, pois ajuda a “integrar os surdos melhor”.

A partir das três narrativas, a educação é vista sob três óticas que convergem entre si. Iago aponta a educação como construção e luta, Gustavo aponta a educação como processo de descoberta e emancipação, e Paula aponta a educação como carreira e inclusão social.

As três narrativas convergem ao demonstrar como a educação é um processo

complexo que abrange não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o empoderamento social, o reconhecimento da identidade e a transformação das relações sociais. A teoria bioecológica busca entender essas experiências como parte de um processo interativo entre os indivíduos e os diversos sistemas sociais, como a família, a escola, a comunidade e as políticas públicas, que influenciam o desenvolvimento dos sujeitos. Para Iago, Gustavo e Paula, a educação é influenciada por esses diferentes níveis de interação e, ao mesmo tempo, eles também transformam esses sistemas à medida que se tornam agentes ativos da mudança. Bronfenbrenner (1996) destaca que o desenvolvimento humano é resultado de interações entre os diferentes contextos sociais, e a educação é um produto dessas interações.

Juntas, essas perspectivas evidenciam a necessidade de uma educação que seja ao mesmo tempo transformadora, emancipadora e socialmente responsável, capaz de atender às diversas necessidades dos estudantes com deficiência e contribuir para a criação de uma sociedade mais inclusiva e justa.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender a execução dos processos de inclusão e dos direitos humanos de estudantes com deficiência visual e/ou auditiva do *campus* Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília. Buscou-se responder: “Como é executado o processo de inclusão e de direitos humanos de estudantes com deficiência visual e/ou auditiva do *campus* Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília?”.

Os objetivos específicos buscavam conhecer a trajetória escolar e acadêmica através da narrativa desses estudantes; analisar a execução do processo de inclusão e direitos humanos ao longo da trajetória escolar e acadêmica; conferir a aplicabilidade de práticas inclusivas e de direitos humanos no cotidiano escolar e acadêmico a partir da trajetória desses estudantes; produzir evento de extensão para docentes, discentes e comunidade externa, buscando melhorias no processo educacional a partir de palestras e oficinas que contemplem os assuntos que permeiam a educação inclusiva, acessibilidade e direitos humanos.

Considera-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados. No que tange o conhecimento da trajetória escolar e acadêmica dos estudantes, as narrativas trouxeram pautas que vão além da educação, mas abordam família, amizades e autoconhecimento.

A partir das narrativas evidenciou-se que o autoconhecimento do sujeito como pessoa com deficiência é crucial para sua experiência inclusiva e o reconhecimento dos seus direitos. A ideia de inclusão é profundamente conectada ao reconhecimento da diversidade e da identidade de cada indivíduo, e, nesse contexto, o autoconhecimento serve como base para um processo de empoderamento pessoal.

Entretanto, se afirmar como pessoa com deficiência e reconhecer seus direitos infelizmente não são o suficiente para garantir a inclusão na educação, conforme constatado pelas narrativas de Iago, Gustavo e Paula. As instituições de ensino por onde passaram não ofereciam recursos de acessibilidade adequados e não promoviam a inclusão desses alunos, que muitas vezes foram desapropriados do direito a terem espaços, métodos, avaliações, recursos e até mesmo relações com os profissionais adequados para suas necessidades e que garantissem o direito à educação plena.

Dessa forma, pode-se afirmar que as práticas inclusivas e de direitos humanos promovidas pelas instituições educacionais que acolheram esses estudantes foram

insuficientes, tornando necessário o debate sobre como as políticas de inclusão estão sendo traduzidas dentro dos ambientes em que foram propostas. Esses estudantes tiveram seus direitos negados e, por muitas vezes, precisaram buscar sozinhos alternativas que fossem favoráveis para o desenvolvimento de seu ensino e aprendizagem.

Embora as políticas públicas de inclusão tenham avançado no plano formal, sua implementação prática frequentemente deixa lacunas que comprometem o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência. As instituições educacionais têm o papel fundamental de garantir a acessibilidade universal, promovendo não apenas o acesso físico aos espaços, mas também práticas pedagógicas e relacionais que assegurem a participação plena dos estudantes. Entretanto, como apontam as narrativas, essas práticas frequentemente falham em oferecer o suporte necessário. Quando essas práticas são insuficientes, a inclusão deixa de ser um direito assegurado para se tornar uma luta individual. A teoria crítica ressalta que os direitos humanos só se tornam efetivos quando são vividos e experienciados como instrumentos de emancipação e transformação social.

Há uma coincidência extraordinária nesta pesquisa. Os três sujeitos de pesquisa são professores. Observou-se a ótica da educação inclusiva com três professores com deficiência de maneira não intencional, e constatou-se que o desejo dos três é de promover a inclusão com a sua prática. Talvez porque saibam exatamente o que os alunos com deficiência sofrem em ambientes não inclusivos, pois na infância, na adolescência e algumas vezes na fase adulta tiveram seu direito à educação negligenciado pelo despreparo ou pelo desinteresse institucional.

Mas só a eles interessa a inclusão? Por que não são feitos estudos e avaliações para apurar a efetivação da inclusão nas escolas e universidades? Por que os censos e outras pesquisas governamentais não contemplam os estudantes com deficiência? Por que é tão difícil encontrar narrativas que evidenciem as práticas efetivas da inclusão e dos direitos humanos? A inclusão deve ser objeto de interesse de toda uma sociedade e de toda a esfera política. Essas perguntas suscitam reflexões importantes sobre o papel das instituições educacionais, da sociedade e do poder público na promoção da igualdade de oportunidades, da acessibilidade e dos direitos humanos.

As narrativas apresentadas demonstraram a invisibilização das questões relacionadas às pessoas com deficiência e a negligência das políticas públicas voltadas para a inclusão.

Essa negligência tem implicações práticas e simbólicas, tornando impossível planejar estratégias adequadas de inclusão, avaliar o impacto das políticas existentes ou monitorar o progresso em relação às metas de acessibilidade e inclusão. Mais do que isso, a falta de atenção às experiências de pessoas com deficiência perpetua um ciclo de exclusão, em que sua voz é sistematicamente silenciada, dificultando o reconhecimento de suas contribuições e demandas.

A inclusão só será efetiva quando for tratada como um compromisso ético e político, fundamentado no reconhecimento da diversidade como um valor central da sociedade. O compromisso ético demanda o reconhecimento das pessoas como sujeitos de direitos, com sua dignidade respeitada, independente de suas características, condições ou limitações. Esse respeito não deve ser condicionado à produtividade, à adaptação ou à "normalização" do indivíduo, mas baseado na compreensão de que a dignidade humana é inalienável. Esse olhar ético sobre a inclusão exige empatia, sensibilidade e a disposição para questionar privilégios e preconceitos enraizados. Politicamente, a inclusão não pode ser reduzida a uma pauta isolada, pois deve ser parte de um projeto maior de justiça social que enfrente as desigualdades estruturais. Isso envolve políticas públicas efetivas e mudanças nos sistemas educacionais, econômicos e sociais para garantir que todos tenham acesso a oportunidades, recursos e participação plena.

Para que a inclusão seja efetiva, é necessário superar a lógica assistencialista ou integracionista, que muitas vezes se limita a "encaixar" as pessoas com deficiência em estruturas preexistentes. A inclusão verdadeira transforma essas estruturas para que sejam realmente acessíveis, acolhedoras e participativas. Isso demanda ações concretas, como a formação adequada de profissionais, a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, a garantia de acesso universal à educação e a promoção de representatividade e protagonismo das pessoas com deficiência.

Por fim, propôs-se como Produto Técnico um evento de extensão para suscitar o debate sobre deficiência, inclusão, direitos humanos e acessibilidade no contexto educacional. Prevê-se a realização de palestras e oficinas que auxiliem a atuação prática de profissionais da educação.

PRODUTO TÉCNICO

O presente documento se configura como uma proposta de evento de extensão a ser realizado na Universidade de Brasília. O evento se divide em palestras e oficinas que serão realizadas em três dias, nos turnos vespertino e noturno. O evento se trata de uma semana acadêmica e é intitulado “Diálogos Inclusivos: Inclusão, Acessibilidade e Direitos Humanos na Educação” e busca atender docentes, discentes e a comunidade externa à Universidade de Brasília.

A Resolução da Câmara de Extensão nº 01/2020 expõe que:

Art. 24 Os eventos de extensão são caracterizados como campanhas em geral, campeonatos, ciclo de estudos, circuitos, colóquios, concertos, conclaves, conferências, congressos, debates, encontros, oficinas, espetáculos, exposições, feiras, festivais, fóruns, jornadas, lançamento de publicações e produtos, mesas redondas, mostras, olimpíadas, palestras, recitais, semana acadêmica, seminários, simpósios e torneios, webnários, webconferências, entre outras manifestações similares que congreguem pessoas em torno de objetivos específicos.

§1º Na proposta de projeto de evento de extensão, o proponente deve incluir atividades que promovam e estimulem a participação de discentes, docentes, técnicos e comunidade.

[...]

Art. 29. Para que seja concedido mérito extensionista à atividade, o coordenador da proposta deve observar: 1. – Protagonismo discente, com pelo menos um discente indicado como membro da equipe executora; 2. – Envolvimento com a comunidade externa, que deverá ser demonstrado em toda a descrição da proposta, com reserva de 15% de vagas, em caso de cursos e eventos, para a participação da comunidade externa; 3. – Princípios técnicos que expressem o compromisso social de cada instituição de ensino superior ou estabelecimento com todas as áreas de atuação da atividade; 4. – Princípios éticos que expressem o compromisso social de cada instituição de ensino superior ou estabelecimento com a Educação; 5. – Desenvolvimento e produção de conhecimentos atualizados e coerentes com as ciências e com a realidade brasileira, voltados para o desenvolvimento social, equitativo e sustentável.

Respeitando as orientações feitas, a proposta segue o seguinte esboço:

Quadro 13. Proposta do evento de extensão de semana acadêmica intitulado “Diálogos Inclusivos: Inclusão, Acessibilidade e Direitos Humanos na Educação”.

PROPOSTA DE EVENTO DE EXTENSÃO	
Título	Diálogos Inclusivos: Inclusão, Acessibilidade e Direitos Humanos na

	Educação
Ano	2025
Período de realização	Segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira
Tipo	Evento de extensão
Espaço de realização	Universidade de Brasília
Abrangência	Local
Público-alvo	Docentes, discentes e comunidade externa
Área principal	Educação
Carga horária	20h

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 14. Proposta de cronograma do evento de extensão de semana acadêmica intitulado “Diálogos Inclusivos: Inclusão, Acessibilidade e Direitos Humanos na Educação”.

CRONOGRAMA	
1º DIA - ABERTURA	
Título	Caminhos para a inclusão: reflexões sobre deficiência, educação e direitos humanos
Dia/turno	Segunda-feira/vespertino
Carga horária	4h
Quantidade de participantes	20
Resumo	Palestra para apresentação da relação entre a deficiência, a educação inclusiva e os direitos humanos, destacando os desafios, as conquistas e os caminhos possíveis para garantir uma educação equitativa e acessível para todos.
Palavras-chave	Educação. Inclusão. Deficiência. Direitos Humanos.
Programação	Abertura do evento; Apresentação dos conceitos de deficiência;

	Apresentação sobre a deficiência como questão de direitos humanos; Apresentação acerca da inclusão; Políticas públicas para pessoas com deficiência na educação.
Objetivos	Refletir sobre o conceito de deficiência e a importância da educação inclusiva. Compreender como os direitos humanos se aplicam à educação e à inclusão de pessoas com deficiência. Discutir as barreiras que pessoas com deficiência enfrentam no sistema educacional e as ações necessárias para superá-las. Apresentar caminhos para a construção de um ambiente educacional inclusivo.
Resultados esperados	Conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência. Promoção de reflexão crítica acerca da inclusão. Formação de profissionais que promovam a inclusão no contexto educacional.
1ª OFICINA	
Título	Reduzindo barreiras invisíveis e visíveis: Reflexão e práticas para combater o capacitismo e a falta de acessibilidade no contexto escolar
Dia/turno	Segunda-feira/Noturno
Carga horária	3h
Quantidade de participantes	20
Resumo	Oficina para reflexão de práticas inclusivas de combate ao capacitismo e à falta de acessibilidade em instituições de ensino básico ou superior.
Palavras-chave	Reflexão. Prática. Combate. Capacitismo. Falta de acessibilidade.
Programação	Apresentação sobre os termos capacitismo e acessibilidade; Atividade em grupo para mapeamento de barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e

	<p>pedagógicas no contexto educacional; Apresentação de ferramentas e práticas de inclusão acessíveis que os participantes podem adotar no contexto escolar; Reflexão final coletiva acerca do conteúdo apresentado.</p>
Objetivos	<p>Compreender o que é capacitismo e suas manifestações no ambiente escolar e acadêmico. Identificar barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas que dificultam a inclusão de estudantes com deficiência. Refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis. Desenvolver estratégias concretas para a implementação de práticas anticapacitistas e acessíveis no cotidiano escolar e acadêmico.</p>
Resultados esperados	<p>Conscientização sobre capacitismo e acessibilidade. Identificação de barreiras da inclusão. Adoção de práticas inclusivas.</p>
2º DIA	
Título	Educação inclusiva na prática: Como transformar o ambiente educacional
Dia/turno	Quarta-feira/Vespertino
Carga horária	3h
Quantidade de participantes	20
Resumo	Palestra para abordar fundamentos e práticas da educação inclusiva no ensino básico e superior.
Palavras-chave	Educação inclusiva. Prática. Ambiente educacional.
Programação	<p>Apresentação do panorama nacional e internacional da educação inclusiva; Apresentação de estratégias e práticas inclusivas na educação; Reflexão sobre o protagonismo dos estudantes com deficiência; Debate coletivo sobre os temas apresentados.</p>

Objetivos	Conscientizar acerca da importância da educação inclusiva em escolas e instituições de ensino superior. Apresentar estratégias de inclusão. Discutir acerca da promoção do protagonismo estudantil de pessoas com deficiência. Estimular a reflexão acerca da inclusão escolar.
Resultados esperados	Aumento da conscientização. Desenvolvimento de habilidades práticas. Formação de profissionais que saibam promover a inclusão no contexto educacional.
2ª OFICINA	
Título	Libras básico: Comunicação inclusiva introdutória
Dia/turno	Quarta-feira/Noturno
Carga horária	3h
Quantidade de participantes	20
Resumo	Oficina de introdução à Língua Brasileira de Sinais (Libras) adaptada para o contexto educacional.
Palavras-chave	Libras. Oficina.
Programação	Fundamentos da Libras; Alfabeto; Sinais básicos para apresentação; Sinais utilizados no contexto escolar.
Objetivos	Introduzir os participantes aos conceitos fundamentais e à importância da Libras como uma ferramenta de inclusão. Ensinar sinais básicos e expressões comuns em Libras que facilitam a comunicação com estudantes. Sensibilizar para a importância de uma comunicação inclusiva na escola. Estimular o uso de Libras como um recurso de acessibilidade.
Resultados esperados	Conscientização sobre a inclusão de pessoas com deficiência auditiva. Aprimoramento da comunicação em

	Libras. Melhoria do ambiente educacional e acadêmico.
3º DIA	
Título	Tecnologias Assistivas no ensino: Ferramentas para acessibilidade
Dia/turno	Sexta-feira/Vespertino
Carga horária	4h
Quantidade de participantes	20
Resumo	Palestra que busca apresentar as principais tecnologias assistivas que facilitam a aprendizagem e inclusão de estudantes com deficiência, explorando recursos tecnológicos que podem ser implementados no contexto escolar para melhorar a acessibilidade e a autonomia dos estudantes.
Palavras-chave	Tecnologia assistiva. Acessibilidade.
Programação	Introdução ao conceito de tecnologia assistiva; Tipos de tecnologia; Apresentação das ferramentas de tecnologia assistiva; Demonstração de utilização das ferramentas.
Objetivos	Apresentar diferentes tipos de tecnologia assistiva e suas aplicações práticas no ensino. Demonstrar o impacto positivo que essas ferramentas podem ter na autonomia, participação e desempenho dos estudantes. Incentivar o uso de recursos de tecnologia assistiva para um ambiente educacional e acadêmico mais inclusivo.
Resultados esperados	Conscientização sobre tecnologias assistivas. Conhecimento de ferramentas práticas. Promoção da inclusão no contexto educacional a partir do uso de tecnologias assistivas.
3ª OFICINA	

Título	Produção de materiais acessíveis: Transcrição em braille e audiodescrição
Dia/turno	Sexta-feira/Noturno
Carga horária	3h
Quantidade de participantes	20
Resumo	Oficina de elaboração de materiais acessíveis para pessoas com deficiência visual, com foco em transcrição para Braille e audiodescrição.
Palavras-chave	Transcrição. Braille. Audiodescrição.
Programação	Introdução ao Sistema Braille; Introdução aos fundamentos da transcrição; Explicação sobre audiodescrição; Aplicação prática dos conhecimentos.
Objetivos	Apresentar as ferramentas e técnicas para transcrição de textos para o Braille. Ensinar os participantes a elaborar audiodescrição de materiais audiovisuais e imagens. Sensibilizar os participantes para a importância da acessibilidade e da inclusão de pessoas com deficiência visual na produção de materiais didáticos e culturais.
Resultados esperados	Desenvolvimento de habilidades práticas na transcrição para o braille e audiodescrição. Aumento da produção de materiais acessíveis. Formação de profissionais que promovam um contexto educacional inclusivo e acessível.

Fonte: Elaboração própria.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Geraldo de. **Surdos, “SURDOS” ou deficientes auditivos?: ideologias linguísticas em conteúdos veiculados em blogues sobre a surdez e os surdos.** 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2019.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional.** Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ANJOS, Hildete Pereira dos. A Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior: Primeiras Aproximações. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães, FILHO, Teófilo Alves Galvão, **O Professor e a Educação Inclusiva: Formação, Prática e Lugares.** Salvador – BA: EDUFBA, 2012. 497 p. 367-383

AUDITIVO, Instituto. **Como funcionam os aparelhos auditivos?** 2021. Disponível em: <<https://www.institutoauditivo.com.br/como-funcionam-os-aparelhos-auditivos/#:~:text=De%20forma%20simples%2C%20os%20aparelhos,faz%20o%20paciente%20ouvir%20melhor.>>. Acesso em: 20 out. 2024.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Brasília: UNESCO, 2011.

BOULITREAU, Paula Roberta Paschoal; BARROS, José Batista de; ROSA, Adriana Letícia Torres da; MACEDO, Bárbara Cristina Oliveira. Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 261, p. 521-542, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812021000200521&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 set. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, Thiago Henrique. **A efetividade dos direitos fundamentais: a pessoa com deficiência - novos paradigmas.** 2021. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. Brasília, Distrito Federal, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992.** Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, DF, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação 2001- 2010. Brasília, Distrito Federal, 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 set. 2023.

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, Distrito Federal, 2015.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla.** 4. ed. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica | 2023:** notas estatísticas. – Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica | 2022:** notas estatísticas. – Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021.** – Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/r

esumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior**. – Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial**. Brasília, Distrito Federal, 1994. Disponível em: <https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Distrito Federal, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3(2), 77-101, 2006.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Successful qualitative research: A practical guide for beginners**. Los Angeles, CA: Sage, 2013.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. Family support: The quiet revolution. In S. Kagan, D. Powell, B. Weissbourd, & E. Zigler (Eds.). **American's family support programs**. New Haven, CT: Yale University Press, 1987.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. The Bioecological Model of Human Development. In: DAMON, William; LERNER, Richard M. (Eds.). **Handbook of Child Psychology**. New York: John Wiley & Sons, 2006.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of Ableism: The Production of Disability and Aabledness**. Palgrave Macmillan, 2009.

CÂNDIDO, Flávia Ramos. **Trajetórias familiares e escolares de estudantes com deficiência visual no Ensino médio do Distrito Federal**. 2023. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

CANUTO, B. S; SANTA JUNIOR, C. A. ; ARAUJO, H. F. ; LOURENCO, K. R. C. **Práticas de interpretação tátil e comunicação háptica para pessoas com surdocegueira**. Petrópolis: Ed. Arara Azul, 2019.

CARNEIRO, Relma Uriel Carbone. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANILOLO, Leandro Osni; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CARVALHO, E. N. S. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência múltipla**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_multipla_1.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

CRESWELL, John Ward. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

DE LACERDA, Cristina BF. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 68-80, 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/>>. Acesso em: 1 nov. 2024

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, 17(36), 21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2024.

DIAS, Juliana Dutra. **Capacitismo e Identidade**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DUSSEL, Enrique. **The Invention of the Americas: Eclipse of "the Other" and the Myth of Modernity**. New York: Continuum, 1993.

FACIOLA, Rosana Assef. **A escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento: um estudo dos fatores de risco e proteção**. 2012. 192 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

FERREIRA, Louani Queiroz Alves. **Trajatórias de inclusão no Ensino Superior: uma análise na perspectiva de um grupo de jovens universitários com deficiência**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.

FLICK, Uwe. Qualidade na pesquisa qualitativa. In: **Qualidade na pesquisa qualitativa**. 2009. p. 196-196.

FRANCIS, Leslie. Understanding Autonomy in Light of Intellectual Disability. In: BROWNLEE, Kimberly; CURETON, Adam (Eds.). **Disability and Disadvantage**. New York: Oxford University Press, 2009, p. 200-214.

FRANÇA, Tiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10550>>. Acesso em: 12 nov. 2024.

FRASER, Nancy. **Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition**. New York: Routledge, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional .** Secretaria de Planejamento, Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2005. Disponível em: <https://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/planodesenvinstitucional/PDI_FUB-2002-2006.pdf>. Acesso em 21 de ago. 2024.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Diretoria de Acessibilidade.** Diretoria de Acessibilidade. Disponível em: <https://www.acessibilidade.unb.br/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Política de Acessibilidade da UnB.** Brasília/DF, 2018. Disponível em: <https://accessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=40&Itemid=712>. Acesso em 21 de ago. 2024.

GARCIA, Fabiane Maia; BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 622-641, 2020.

GARCIA, Valéria Paiva Casasantia. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação diádica em sala de aula.** 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

GAUDINO, Marco Antonio. Deficiência e direitos humanos: Reflexões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 9, n. 25, p. 116-128, 2004.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa.** Bookman Editora, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GONÇALVES, Wellington; GONÇALVES, Verana Maria Fornaciari; FIRME, Lilian Pittol. Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro , v. 24, n. 93, p. 866-889, dez. 2016 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000400866&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 set. 2023.

HADDAD, Sérgio. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação.** Portal Geledés, 2009. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/relatoria-nacional-para-o-direito-humano-a-educacao/>>. Acesso em: 26 ago. 2023.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux; IDHID, 2009.

HONORA, M.; FRIZANCO, E.; LOPES, M. **Livro Ilustrativo da Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Conceituando a surdocegueira**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/nucleos-de-atendimento-especializado/NAEPS/conceituando-a-surdocegueira>. Acesso em: 30 set. 2023.

KITTAY, Eva Feder. **The Ethics of Care, Dependence and Disability**. Ratio Juris, v. 24, p. 49-58, 2011.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. **O desafio das diferenças nas escolas**, v. 4, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Do sentido... pelos sentidos... para o sentido**. Intertexto. Niterói, 2002.

MEAD, George Herbert. **Mind, Self, and Society**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

MELLO, A.G. Especificidades da violência contra pessoas com deficiência auditiva. In.: Violência contra pessoas com deficiência. **Caderno Estudos**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014.

MELLO, Mariana; PEREIRA, Lucas. Capacitismo internalizado: uma análise das consequências psicológicas da linguagem capacitista. **Revista de Psicologia Social**, 2020.

MINAYO, M. C. DE S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIOTTO, Ana Cristina Felipe. As práticas curriculares no contexto da sala de aula inclusiva: avanços e impasses na inclusão dos educandos com deficiência visual. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 1, p. 34-49, 2010.

MUCCHIELLI, R. **Les Méthodes Qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

OLIVEIRA, Émile Assis Miranda; DE OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso Lessa. O espaço de sinalização na libras tátil: The signal space at Tactile Libras. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. 51, n. 1, p. 263-282, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966.

Disponível em:

<<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas**

Portadoras de Deficiência. Guatemala, 1999. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guate-mala.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2023.

PEREIRA, Maria Fernanda; ALVES, Renato Ribeiro. Dinâmicas familiares e deficiência: um olhar inclusivo. **Revista Brasileira de Estudos da Deficiência**, 2021.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010.

PRYCHODCO, Robson Celestino. **Influência dos modelos biomédico, social e biopsicossocial nas concepções e práticas de intervenção direcionadas à inclusão escolar**. (Tese de doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas em cocutela com Universidade do Porto / Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Campinas, SP, 2020.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

SÁNCHEZ RUBIO, David. **Fazendo e desfazendo direitos humanos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2018.

SÈVE, Lucien. **Marxismo e teoria da personalidade**. Tradução de Maria Luísa Godinho. Vol. I, II e III. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

SILVA, Felipe Bento da. **A inclusão educacional de alunos com deficiência visual: contribuições das tecnologias assistivas para o processo de**

escolarização. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

SMITH, D. D.; TYLER, N. C. **Introduction to Special Education: making a difference**. 7. ed. New Jersey Columbus/Ohio: Merrill, 2010.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: Conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, 71 (2): 51-67, 2019.

SOUZA, Raquel Carvalho; SILVA, Maria Eduarda. A culpa internalizada e o capacitismo: uma análise crítica. **Psicologia & Sociedade**, 2019.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, 23(2), 469-484. 2005. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/13_artigo_ivo_tonet.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

THOMAS, Carol. Disability and Identity: The Importance of Self-Identification. **Disability and Society**, v. 26, n. 6, p. 731-743, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução da Câmara de Extensão nº 01/2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://fe.unb.br/images/extensao/resolucoes-e-documentos/ANEXO_II_-_Resolu_da_Cmara_de_Extensao_n_01-2020.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas - Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. - Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488p. e-Book. ISBN: 978-65-87438-31-3.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. **Educação em Revista**, v. 27, p. 197-218, 2011.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

BLOCO I - INFÂNCIA

- I. Como foi sua trajetória de vida na infância?
- II. Como você se descreveria na infância?
- III. Quais eram os seus sonhos durante a infância?
- IV. Quais memórias escolares você tem durante a infância?
- V. Quais desafios você vivenciou no período escolar durante a infância?
- VI. Como a educação contribuiu com a sua infância?

BLOCO II - ADOLESCÊNCIA

- VII. Como foi sua trajetória de vida na adolescência?
- VIII. Como foram seus relacionamentos pessoais durante sua adolescência?
- IX. Como você se descreveria na adolescência?
- X. Quais eram os seus sonhos durante a adolescência?
- XI. Quais memórias escolares você tem durante a adolescência?
- XII. Quais desafios você vivenciou no período escolar durante a adolescência?
- XIII. Como a educação contribuiu com a sua adolescência?

BLOCO II - FASE ADULTA

- XIV. Como é a sua trajetória de vida na fase adulta?
- XV. Como são seus relacionamentos pessoais durante a fase adulta?
- XVI. Como você se descreve atualmente?
- XVII. Quais são os seus sonhos atualmente?
- XVIII. Quais experiências foram memoráveis para você dentro da universidade?
- XIX. Quais desafios você vivenciou ou vivencia dentro da universidade?
- XX. Como a educação contribui atualmente para sua vida?
- XXI. O que você pretende fazer quando concluir essa sua etapa no ensino superior?

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOECONÔMICO DO(A)
ENTREVISTADO(A)**

1. Informações Demográficas:

a. Nome: _____

b. Idade: _____

c. Gênero: _____

d. Estado civil: _____

e. Cidade de nascimento: _____

f. Raça/cor/etnia: _____

g. Tipo de deficiência: _____

2. Educação:

a. Nível educacional mais alto concluído:

- Ensino Médio
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

b. Curso/área de especialização em andamento:

c. Durante a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) frequentou qual tipo de estabelecimento de ensino?

- Apenas escola pública
- Apenas escola privada
- Escola pública e privada

3. Ocupação:

a. Ocupação atual: _____

b. Setor de trabalho:

- Privado
- Público
- Autônomo
- Desempregado
- Outro (especificar) _____

c. Tempo de experiência na ocupação atual: _____

4. Renda:

a. Renda mensal média da residência:

- Menos de 1 salário mínimo
- 1 a 2 salários mínimos
- 2 a 3 salários mínimos
- Mais de 3 salários mínimos

b. Fontes de renda (marcar todas as aplicáveis):

- Salário/Contracheque
- Renda de negócios próprios
- Pensão
- Renda familiar
- Outras (especificar)

5. Moradia:

a. Tipo de moradia:

- Própria
- Alugada
- Cedida
- Outra (especificar) _____

b. Local de residência atual: _____

c. Tempo de residência no local atual: _____

d. Com quem compartilha a residência?

- Moro sozinho(a)
- Moro com familiares
- Moro com amigos
- Outros (especificar) _____

6. Acesso a Serviços:

a. Acesso à internet:

- Sim
- Não

b. Acesso a serviços de saúde:

- Público
- Privado
- Não possui acesso

c. Meio de transporte utilizado com mais frequência:

- Carro
- Transporte público
- A pé
- Outros (especificar) _____

7. Participação em Programas Sociais:

a. Participa de programas sociais do governo?

- Sim
- Não

b. Se sim, quais? _____

8. Considerações Finais:

a. Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua situação socioeconômica que não foi abordado neste questionário?

- Sim
- Não

b. Se sim, o que?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Trajetórias educacionais do ensino básico ao ensino superior de estudantes com deficiência visual e/ou auditiva do *campus* Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília”, de responsabilidade de Camila Alves Lima Gomes, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender, a partir das narrativas de estudantes com deficiência visual e/ou auditiva da Universidade de Brasília, como foram dadas as relações entre educação, inclusão e direitos humanos em suas trajetórias no ensino básico e no ensino superior e quais os impactos causados por esses três objetos. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com um roteiro de perguntas previamente elaboradas e serão mediadas, quando necessário, por um intérprete de libras de sua preferência ou indicado pela Diretoria de Acessibilidade da Universidade de Brasília. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa compreender como a educação, a inclusão e os direitos humanos dialogam no processo escolar e acadêmico de estudantes com deficiência visual e/ou auditiva.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98645-7297 ou pelo e-mail camilaa.alves.ss@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de material com audiodescrição, em carácter ampliado ou em braile, atendendo às necessidades e preferências dos participantes, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de 2024.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação, Inclusão e Direitos Humanos na Educação Básica e Superior: Trajetórias dos estudantes com deficiência visual e/ou auditiva da Universidade de Brasília

Pesquisador: CAMILA ALVES LIMA GOMES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66863723.6.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.918.279

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa de dissertação de mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, intitulado "Educação, Inclusão e Direitos Humanos na Educação Básica e superior: trajetórias dos estudantes com deficiência visual e/ou auditiva da Universidade de Brasília" desenvolvida pela mestranda Camila Alves Lima Gomes, objetiva compreender, a partir de entrevistas semi-estruturas com estudantes com deficiência visual e auditiva da UnB, as relações entre educação, inclusão e direitos humanos a partir de suas trajetórias educacionais na Educação básica e superior.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo geral, como descrito nas informações básicas do projeto "Conhecer a efetivação do processo de inclusão e dos direitos humanos de estudantes com deficiência visual e/ou auditiva na educação básica e superior através de suas narrativas" e com objetivos específicos "(1) Conhecer, através da narrativa de estudantes com deficiência visual e/ou auditiva, sua trajetória escolar e acadêmica;(2) Analisar possíveis falhas ou contribuições positivas no processo de inclusão e reconhecimento dos direitos humanos na trajetória desses estudantes;(3) Reconhecer, a partir da posição desses estudantes, possíveis melhorias no processo de inclusão escolar e acadêmica;(4) Conferir a aplicabilidade das políticas inclusivas e de direitos humanos no

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.918.279

cotidiano escolar e acadêmico a partir da trajetória desses estudantes(5) Produzir curso de extensão para educadores, buscando melhorias no processo educacional a partir dos apontamentos positivos e negativos feitos pelos sujeitos entrevistados na pesquisa”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora descreve no seu projeto detalhado, na carta de revisão ética e nas informações básicas do projeto, os riscos e benefícios da pesquisa.

Como riscos apresenta que “Os possíveis riscos da pesquisa proposta são mínimos, envolvendo informações pessoais. Esses riscos serão minimizados através da garantia do sigilo em relação a qualquer informação pessoal, que permita o reconhecimento dos participantes do estudo”. Como benefícios define que “Os benefícios indiretos estão relacionados à divulgação dos resultados do estudo no local de realização do mesmo e no âmbito científico, com o intuito de oferecer subsídios para o aprimoramento das práticas inclusivas e de direitos humanos”.

Cabe destacar que seria relevante indicar que caso os/as pessoas entrevistadas se sentirem emocionalmente abaladas por lembranças ou dificuldades vivenciadas pelas perguntas que a pesquisa visa realizar, que elas podem ser direcionadas para o atendimento psicológico que a UnB oferece aos seus estudantes. Bem como que a pesquisa pode contribuir para aperfeiçoar a política de direitos humanos da UnB, assim como das ações da recente Camara dos Direitos Humanos criada pela instituição.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatórias estão de acordo com Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares, incluindo a carta de aceite institucional da UnB.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.918.279

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2078549.pdf	26/01/2023 23:37:57		Aceito
Outros	CARTA_DE_REVISAO_ETICA.pdf	26/01/2023 23:37:18	CAMILA ALVES LIMA GOMES	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	26/01/2023 23:28:31	CAMILA ALVES LIMA GOMES	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Camila_Alves_Lima_Gomes.pdf	26/01/2023 23:28:18	CAMILA ALVES LIMA GOMES	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO.pdf	26/01/2023 23:22:13	CAMILA ALVES LIMA GOMES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ACEITE_INSTITUCIONAL.pdf	26/01/2023 23:14:28	CAMILA ALVES LIMA GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_Camila_Alves.pdf	26/01/2023 23:13:48	CAMILA ALVES LIMA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	26/01/2023 23:08:13	CAMILA ALVES LIMA GOMES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISA.pdf	26/01/2023 22:57:25	CAMILA ALVES LIMA GOMES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_CEP_assinada.pdf	26/01/2023 22:54:32	CAMILA ALVES LIMA GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 01 de Março de 2023

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br