

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JOSIANE MARIA DE SOUZA

INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DO/A ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA ESCOLA E
UNIVERSIDADE.

João Pessoa – PB
2026

JOSIANE MARIA DE SOUZA

INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DO/A ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA ESCOLA E
UNIVERSIDADE.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação, como requisito do Curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da profª Drª Nádia Jane de Sousa.

João Pessoa – PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729i Souza, Josiane Maria de.

Inserção e permanência do/a estudante com
deficiência na educação: uma perspectiva autobiográfica
universidade e escola. / Josiane Maria de Souza. - João
Pessoa, 2026.
55 f.

Orientação: Nádia Jane de Sousa.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Pessoa com deficiência. 2. Ensino superior. 3.
Inclusão educacional. 4. Acessibilidade. I. Sousa,
Nádia Jane de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 378(043.2)

JOSIANE MARIA DE SOUZA

**INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DO/A ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA ESCOLA E
UNIVERSIDADE.**

Aprovado em:

João Pessoa, 13 de abril de 2026.

Banca Examinadora:

Nádia Jane de Sousa.
Prof.^a Dra. Nádia Jane de Sousa
Orientadora
Universidade Federal da Paraíba

Elzanir dos Santos
Prof.^a Dra. - Elzanir dos Santos
Universidade Federal da Paraíba

Izaura Maria de A. da Silva
Prof.^a Dra. - Izaura Maria de Andrade da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me sustentado em todos os momentos, com sua infinita misericórdia e bondade, concedendo-me forças nos dias difíceis, coragem para continuar minha jornada e sabedoria para não desistir diante dos desafios. Foi ele quem guiou meus passos, iluminando meu caminho para que eu pudesse chegar até aqui e contemplar a realização deste sonho.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a. Nádia Jane de Sousa, que com muita dedicação, paciência, sensibilidade, soube entender minhas necessidades, dificuldades e meus medos, guiando-me em cada etapa desse trabalho. Sou grata pela disponibilidade em aceitar fazer parte dessa momento tão importante da minha trajetória acadêmica. Minha eterna gratidão.

À banca examinadora nas pessoas das Prof.^a Dr^a. Izaura Maria de Andrade da Silva e Prof^a. Dr^a. Elzanir dos Santos, pela disponibilidade em participar desse momento tão importante da minha formação acadêmica, pelas contribuições que enriqueceram de forma significativa este trabalho.

Aos meus pais, João Manoel e Maria Pereira que, com suas persistências diante dos momentos de adversidades da vida, me ensinaram pelo exemplo a importância de seguir em frente, mostrando que, mesmo diante dos desafios, é possível persistir e buscar meus objetivos.

À minha irmã, Josenita, que, na minha infância teve um papel importante em meu aprendizado, me ensinando com dedicação, sendo fundamental nos meus primeiros passos durante meu processo de escolarização.

Às minhas amigas de curso Ana Paula, Claudenice, Dayane, Yasmim, pelo companheirismo, pela troca de experiências e pelo apoio e paciência durante essa trajetória, tornando essa jornada mais leve e significativa, e com vocês foi mais fácil chegar a esse final.

Ao meu professor e amigo, João Everton, por sua dedicação e por acreditar em mim, quando nem eu mesma acreditava, você foi tão necessário nesse processo de ingresso no curso superior, que palavras não descrevem.

Aos professores, que contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal, compartilhando conhecimentos e ensinamentos essenciais para meu desenvolvimento e conseqüentemente a construção desse trabalho.

Por fim, quero agradecer a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa etapa tão importante da minha vida, meus sinceros agradecimentos a todos e que Deus vos abençoes.

.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo, refletir sobre a inserção e permanência da pessoa com deficiência no ensino Superior: de o relato de minha trajetória estudantil, como pessoa com deficiência física. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, de abordagem autobiográfica, foi realizada a partir das minhas próprias narrativas. A pesquisa foi fundamentada em autores como Souza, et. al. (2012), Booth, Ainscow, 2021, Neto, et. al. (2017), Sassaki, (1999), Mantoan (2023), Costa e Pellizzari, (2020), Legentil (2025), Costa et. al. (2016), Aranha (2001), Freire (1996), além das bases legais como a LDB de (1996), LBI (2015) e a Constituição Federal de (1988). Ao longo do trabalho foi apresentado as dificuldades conquistadas e superação da minha trajetória desde a infância na condição de uma criança com deficiência física e a ausência da sala de aula, ao ingresso em uma instituição de ensino formal, até a conclusão do ensino superior, relacionadas às barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais e o capacitismo velado, dificultando a permanência nos espaços institucionais. Discute-se ainda, a importância de políticas públicas de inclusão e a responsabilidade da escola básica e universidade na garantia do direito a educação para todos. Conclui-se, que o acesso ao ensino de nível superior representa uma conquista significativa para minha jornada acadêmica, porém, marcada por um processo repleto de desafios, e que precisa haver inúmeras transformações, principalmente no que se refere às políticas públicas mais eficazes efetivas.

Palavra-chaves: pessoa com deficiência; ensino superior; inclusão educacional; relato de experiência; acessibilidade.

ABSTRACT

This Course Completion Work has as its objective, to reflect on the insertion and permanence of the person with disability in Higher Education: from the report of my student trajectory, as a person with physical disability. The research is characterized as qualitative, of autobiographical approach, it was carried out from my own narratives. The research was based on authors such as Souza, et. al. (2012), Booth, Ainscow, 2021,), Neto, et. al. (2017), Sasaki, (1999), Mantoan (2023), Costa and Pellizzari, (2020), Legentil (2025), Costa et. al. (2016), Aranha (2001), Freire (1996), besides the legal bases such as the LDB of (1996), LBI (2015) and the Federal Constitution of (1988). Throughout the work it was presented the difficulties, achievements and overcoming of my trajectory since childhood in the condition of a child with physical disability and the absence of the classroom, to the entry in a formal education institution, until the conclusion of higher education, related to the physical, pedagogical, attitudinal barriers and the veiled ableism, making permanence in institutional spaces difficult. It is also discussed, the importance of public policies of inclusion and the responsibility of basic education and university in guaranteeing the right to education for all. It is concluded, that the access to higher education represents a significant achievement for my academic journey, however, marked by a process full of challenges, and that there needs to be numerous transformations, mainly in what refers to more effective effective public policies.

Keywords: person with disability; higher education; educational inclusion; experience report; accessibility.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2. INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO	14
2.1 Legislação e políticas públicas	14
2.2 Conceito de educação inclusiva	17
2.3 Educação especial e evolução história.	19
2.4 Paradigmas sociais de deficiência.....	21
2.5 Pessoa com deficiência no ensino superior: acesso, permanência e conclusão do curso.....	22
2.6 Barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais e institucionais.....	25
2.7 Capacitismo e as barreiras de inclusão no ensino superior	27
3. METODOLOGIA	30
3.1 Tipo de pesquisa	30
4. VIVÊNCIA COMO FONTE DE DADOS	33
4.1 Narrativas autobiográficas da minha trajetória educacional	33
4.2 Meu ingresso em uma instituição formal	38
4.3 A continuidade na trajetória escolar e o ingresso no ensino médio	42
4.4 Ingresso na (UFPB) e os desafios.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	54

INTRODUÇÃO

A temática inclusão, atualmente tem ganhado notoriedade, visibilidade e relevância no meio social e educacional. Gradualmente a sociedade vem ampliando seu entendimento a respeito da necessidade de incluir todas as pessoas no contexto educacional, reconhecendo e respeitando as diferenças, potencialidades e singularidades de cada uma delas. Embora sendo um direito garantido pela legislação, como preconiza a Constituição Federal de 1988, que propõe garantir educação de qualidade e inclusiva nas instituições, a realidade ainda se mostra marcada por inúmeras inadequações. Em muitos casos não há impedimento para matrícula do/a estudante com deficiência, porém, permanecem os diversos desafios para que a participação desse/a aluno/a seja de fato efetiva no ambiente educacional, refletindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando a necessidade de mudanças estruturais pedagógicas e atitudinais para que a inclusão ocorra plenamente.

Nesse sentido, as instituições de ensino, mesmo que busquem se adequar para que possam viabilizar condições de acessibilidade, ainda enfrentam dificuldades que tornam essas adequações insuficientes, levando a algumas falhas relacionadas à infraestrutura, recursos pedagógicos, formação continuada dos docentes ou práticas inclusivas, para que aconteça a inserção, a permanência e conseqüentemente o aprendizado dessas pessoas. Com isso inclusão não deve estar apenas nos documentos legais, mas que deve ocorrer na prática, e que alcance cada indivíduo com ações educativas mais abrangentes, e comprometidas com a justiça social.

Meu interesse pela temática, “a pessoa com deficiência e a educação inclusiva”, surgiu através das experiências vivenciadas por mim ao ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), período que marcou significativamente minha trajetória educacional. Sou residente da cidade de Conde, localizada no litoral sul do Estado da Paraíba e por ser uma pessoa com deficiência física, paraplégica e fazer uso de cadeira de rodas, essas condições influenciaram diretamente no meu percurso acadêmico, principalmente no que se refere ao acesso à instituição de ensino, que por sua vez está localizada em João Pessoa, capital do Estado da Paraíba.

A partir do momento que me deparei com inúmeras barreiras que dificultaram meu processo formativo, tanto de acesso quanto de permanência na instituição de ensino superior. Esses obstáculos se manifestam das mais diversas formas, desde as dificuldades para meios de transportes acessíveis e a falta de políticas de inclusão na minha cidade de origem. Embora o município oferecesse transportes para os estudantes, este serviço não se estendia de forma que atendesse as demandas de uma pessoa com deficiência. No meu caso, paraplégica e utilizando cadeira rodas, seria indispensável um ônibus com plataforma de acessibilidade.

Outro aspecto que é importante enfatizar, diz respeito à estrutura arquitetônica das instituições por onde passei que muitas vezes também não atendia às minhas necessidades como pessoa com deficiência física, devido à existência de calçadas quebradas, rampas íngremes, banheiros com ausência de equipamentos de acessibilidade adequados. Na UFPB, especificamente no Centro de Educação (CE), os longos períodos sem iluminação dos banheiros forçavam o deslocamento para outros centros, em condições mais satisfatórias.

Também no CE, a inadequação do mobiliário das salas de aula, a ausência de mesas adequadas para quem usa de cadeiras de rodas, tendo disponíveis apenas carteiras com braços, a falta ou a insuficiência de recursos de acessibilidade, como elevador para andares superior, dificultou o processo de aprendizagem.

As barreiras atitudinais também se fizeram presentes em minha trajetória na UFPB, manifestando-se por meio de atitudes vindo tanto de colegas quanto de docentes, que em determinados momentos expressaram discursos capacitistas colocando em xeque minha capacidade em razão da minha deficiência. Do mesmo modo, por parte de docentes, também evidenciaram limitações no que se refere à compreensão das necessidades de acessibilidade da universidade. Situações como essas foram, vivenciadas ao longo da minha jornada acadêmica, nas quais serão apresentadas no decorrer deste trabalho. Foram essas e outras situações que contribuíram para meu interesse pela temática.

Diante dessas experiências, percebi que o ambiente universitário ainda não está totalmente preparado para a garantia de uma educação de fato inclusiva. Foram essas vivências que me levaram a refletir criticamente sobre

as políticas de inclusão, como também, nas práticas educacionais adotadas pela Instituição de Ensino Superior. Para tratar dessa questão, partirei de minha trajetória desde o processo de escolarização na minha infância, atravessando todo meu percurso formativo, compreendendo que minha jornada enquanto estudante usuária de cadeira de rodas foi marcada por inúmeros desafios, resistências e aprendizado, presentes em toda a minha trajetória estudantil e marcadamente, foco desse estudo, o período de minha formação acadêmica no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tais obstáculos, conquistas e resistências levaram-me a refletir não apenas sobre minha trajetória acadêmica, mas a respeito de todo meu percurso educacional.

Diante disso, surge o seguinte questionamento: De que maneira minha trajetória escolar e acadêmica enquanto pessoa com deficiência física evidencia os desafios e contribuições das políticas de inclusão para a inserção e permanência da pessoa com deficiência no contexto da escola e universidade?

Nessa perspectiva, o presente trabalho, construído a partir do meu relato de experiência tem como objetivo geral, refletir sobre a inserção e permanência da pessoa com deficiência no ensino Superior: de o relato de minha trajetória estudantil, como pessoa com deficiência física. A partir dele, apresento os objetivos específicos: verificar as condições das Instituições de Ensino Superior para garantir o acesso e permanência da pessoa com deficiência; Identificar as principais barreiras que limitam a permanência da pessoa com deficiência nas instituições de ensino; refletir sobre os desafios enfrentados ao longo da minha trajetória educacional e as aprendizagens adquiridas durante esse percurso.

Para alcançar esses objetivos, fez-se necessário uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter narrativo-descritivo, baseado no relato de experiências, uma vez que sua proposta é apresentar e analisar minhas próprias vivências pessoais relacionadas ao processo de ingresso permanência no ensino superior, mais precisamente na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na condição de estudante com deficiência física. Para o desenvolvimento desse trabalho e a investigação do tema, foi necessário dividi-lo em etapas. Na primeira, na introdução, foi apresentado o tema, que versou sobre educação inclusiva, os objetivos, geral e específicos, além da sua

pergunta norteadora. Na segunda parte, o capítulo apontou questões relacionadas ao tema da inclusão da pessoa com deficiência na educação, baseado em autores que pesquisam e estudam a temática em questão, além das bases legais como a LBI (2015) e a Constituição Federal de (1988). Na terceira parte foi desenvolvida a seção metodológica a qual foi apresentado o tipo de pesquisa, os relatos de experiências em torno da minha trajetória educativa, a discussão e análise das mesmas. Por fim, as considerações finais, e a retomada do tema de forma reflexiva. Concluo o trabalho com as referências que deu embasamentos à sua construção.

2. INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, traz uma abordagem acerca da pessoa com deficiência e educação inclusiva, com ênfase em minha trajetória como estudante com deficiência e os desafios relacionados ao acesso, a permanência e a conclusão no ensino superior. Para tal, vamos estabelecer um diálogo com autores que argumentam sobre os direitos educacionais e as políticas de inclusão, bem como as bases legais e os documentos oficiais que tratam do direito à equidade no contexto educacional. Esse aporte teórico possibilita compreender os obstáculos históricos, sociais, institucionais enfrentados pelos estudantes com deficiência, ao mesmo tempo em que embasa uma análise crítica referente à inclusão, contribuindo para a construção reflexiva e comprometida com a justiça social e com a efetivação da educação como direito para todos.

2.1 Legislação e políticas públicas

A Constituição Federal de 1988 representa um marco relevante na garantia dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil. Ao declarar em seu Art. 205, que “a educação é um direito de todos e dever do Estado, visando o pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania e o preparo para o trabalho”. No Art. 208, inciso III, ela assegura que o atendimento educacional especializado, deve acontecer de preferência na rede regular de ensino, reforçando o princípio da inclusão e transpondo as práticas de segregação

Dessa maneira, a Carta Magna fundamenta as políticas públicas educacionais inclusivas, e direciona a construção de ações que garantam igualdade de acesso, e oportunidades educacionais em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, a Constituição estabelece a educação como um instrumento fundamental de igualdade de direitos, ao valorizar a diversidade humana e a necessidade de eliminar as barreiras que historicamente se puseram como obstáculos para a plena participação das pessoas com deficiência no sistema educacional.

Ao atribuir a responsabilidade do poder público à oferta de serviços educacionais, a legislação reitera a obrigatoriedade de investimentos em acessibilidade, formação dos profissionais e materiais adaptados para os educados. Assim, entende-se que a inclusão não se restringe apenas ao de

inserir o estudante no contexto institucional, mas envolve as condições para que ocorra sua participação ativa no ambiente escolar, resultando na aprendizagem e o desenvolvimento, conforme os princípios da dignidade humana e da igualdade de direitos.

Em consonância com a Constituição, Brasil (1996), reforça que a educação especial deve estar em todas as modalidades e níveis de ensino, conforme os artigos 58 e 59. A LDB atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de garantir currículos, recursos, métodos, organização pedagógica adequada às demandas do educando com deficiência, reforçando o compromisso com a inclusão educacional, incluindo também o ensino superior.

Nesse sentido, a legislação aumenta a compreensão de que a inclusão deve acontecer por meio da flexibilização das práticas pedagógicas e das políticas institucionais que garantem condições de equidade no acesso, permanência e no desenvolvimento, a LDB orienta as instituições a promoverem ambientes devidamente preparados, com adaptações necessárias, atendimento educacional personalizado e apoio contínuo ao aluno com deficiência com objetivo de promover o desenvolvimento acadêmico e social do indivíduo.

Dessa forma, entende-se que a educação inclusiva é um dever coletivo e contínuo, que perpassa toda a trajetória educacional do aluno e isso depende do comprometimento dos sistemas de ensino na construção de ambientes de educacionais democráticos e acessíveis.

Brasil (2015) amplia esse entendimento ao assegurar à educação como direito fundamental, em igualdade de condições como qualquer pessoa. O art. 27 determina que a educação inclusiva precisa estar presente em todas as etapas e modalidades visando à garantia do seu pleno desenvolvimento e participação social, sendo responsabilidade do Estado, da família e da sociedade assegurar esse direito, proibindo qualquer ato discriminatório no ambiente educacional. Além disso, determina a garantia de acessibilidade, adaptações, tecnologia assistiva, e apoio necessário para a garantia o acesso e a permanência dos aprendizes com necessidades especiais ao longo do período em que estiver na instituição de ensino.

Dessa forma, a legislação auxilia no desenvolvimento de um sistema educacional mais justo e inclusivo, reconhecendo as diferenças e buscando extinguir os obstáculos que ao longo da história dificultaram o direito da participação da pessoa com deficiência nas instituições educacionais.

Nesse contexto, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) cria sua Política de Inclusão e acessibilidade através da Resolução nº 34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI), um marco normativo próprio da instituição alinhado aos princípios constitucionais, Brasil (1988), Brasil (1996) Brasil (2015). Esse documento tem como objetivo assegurar o acesso e participação plena, autonomia e equidade da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento entre outras necessidades específicas no ambiente da Universidade, entendendo a inclusão como um processo contínuo e de forma coletiva às atividades de ensino.

A resolução nº 34/2013, fundamenta-se em princípios como respeito à diversidade humana, igualdade de direitos, visando combater toda e qualquer forma de discriminação, promovendo a acessibilidade em todos os aspectos – arquitetônica, pedagógica, atitudinal, comunicacional, e tecnológica. A política de inclusão entende a importância da eliminação de barreiras é dar condição essencial para garantir o direito à educação superior com oportunidades iguais, reforçando o compromisso da UFPB com a construção de um sistema inclusivo, democrático e socialmente responsável.

Diante disso, o Comitê de Inclusão e Acessibilidade, é um órgão responsável pela implementação, acompanhamento e avaliação das ações inclusivas na dependência da universidade, conforme a resolução do Art. 4º da resolução 34/2013 da UFPB, que diz:

Para atender as demandas oriundas da Comunidade Acadêmica, além dos membros consultores, o CIA contará com um quadro permanente de servidores composto pelas seguintes categorias: secretário executivo, técnico administrativo, psicólogo, assistente social, psicopedagogo, pedagogo, intérprete de LIBRAS, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e fonoaudiólogo podendo ser incluídos outros profissionais, conforme as demandas.

A CIA atua junto a diversos setores institucionais, com intuito de promover práticas inclusivas que assegurem o acesso, a permanência como também o êxito dos estudantes com deficiência, bem como todos os servidores da Instituição. Assim, a política de inclusão da UFPB é um instrumento

essencial para a democratização do ensino para a construção de uma Universidade socialmente comprometida e alinhada às demandas da comunidade acadêmica bem como com todos/as usuários/as dos seus serviços.

2. 2 Conceito de educação inclusão.

Sob esse olhar, as ações institucionais são de suma importância para compreender que a educação inclusiva é constituída como um modelo educacional, ético e político que orienta a forma de organização do sistema de ensino a partir do momento em que o direito à educação seja reconhecido para todos, sem qualquer discriminação. De acordo com os autores, Souza et. all... (2012), a educação inclusiva pode ser definida como uma ação em que todos podem ser protagonistas do seu aprendizado, independentemente de suas habilidades, deficiência, condições econômicas e culturais em ambientes institucionais, as necessidades do aluno devem e precisam ser supridas.

A Lei de Brasileira de Inclusão (LBI), em seu Art. 27, reforça que a educação é um direito fundamental da pessoa com deficiência e deve ser garantida por meio do sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Ao assegurar ao aprendiz o direito ao desenvolvimento ao longo da vida, o sistema reconhece que cada estudante é dotado de características, interesses específicos, o que exige práticas pedagógicas flexíveis e ambientes mais acessíveis que se adéquem às suas peculiaridades. Dessa maneira, é responsabilidade do Estado e das instituições de ensino, promover meios que oportunizem o desenvolvimento pleno das potencialidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais desses sujeitos/as, possibilitando a participação equitativa nos contextos social e educacional.

Nessa perspectiva, torna-se de suma importância o aprimoramento do sistema educacional, que deve buscar meios para atender as diferentes demandas, visando à garantia das condições de acesso, permanência, participação e da aprendizagem do indivíduo. E isso é possível pela oferta de serviços e recursos acessíveis, capazes de eliminar as barreiras e promover a inclusão. Brasil, (2015).

De acordo com Booth e Ainscow (2002), a inclusão inicia-se com o reconhecimento de todos, visando à garantia plena de todas as pessoas,

a inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida estas diferenças. Isto pode implicar mudanças profundas no que acontece nas salas de aula, nas salas de professores, nos recreios e nas relações com os pais (Booth; Ainscow, 2002, p. 8).

Com isso, vale enfatizar a importância de focar nas potencialidades e nas condições que favorecem a inclusão das pessoas com deficiência, e não apenas nas suas dificuldades. Dessa forma, torna-se possível a construção de uma sociedade verdadeiramente justa e acolhedora para todos/as tendo ou não deficiência, (Neto et. all... 2017).

Desse modo, pensar sobre inclusão exige perceber em cada sujeito seu próprio modo de aprender, interagir e participar dos mais diversos espaços sociais e educativos. A instituição de ensino, enquanto espaço democrático de formação precisa comprometer-se com a promoção de práticas pedagógicas mais flexíveis, e acessíveis, fundamentada no respeito à diversidade humana.

Para isso, se faz necessário investir em formação continuada para os docentes, adequação de recursos e em políticas institucionais voltadas para a garantia não apenas do acesso, mas também da permanência e da plena participação dessas pessoas. Assim, a inclusão deixa de ser um conceito abstrato e passa a ser constituída como uma prática diária, contínua e sustentada por ações concretas e comprometida com a equidade, (Sassaki, 1997).

Compreender a inclusão como um processo contínuo de transformação social e educacional, reforça também que a responsabilidade pela participação não deve recair apenas sobre o educando com deficiência, e sim sobre a instituição de ensino. Ao ser inserido no contexto educacional o aluno passa a ser tratado como se estivesse apto ao ensino regular, sendo mantido por meio de adaptações, enquanto a instituição permanece com sua estrutura sem qualquer preocupação de transformação, reforçando mecanismo de exclusão velada.

De acordo com Mantoan (2003), essa prática não elimina a lógica excludente, pois não promove mudanças estruturais e pedagógicas nos sistemas de ensino, mantem-se o ambiente com modelo de integração. Ao contrário da inclusão, a integração apenas busca meios de adaptar o indivíduo/a no contexto educacional, enquanto a educação inclusiva propõe

transformação do ambiente para atender as demandas de todos os alunos. Essa lógica integradora se relaciona diretamente ao modo como, historicamente, a pessoa com deficiência foi criada e tratada pela sociedade.

2. 3 Educação especial e evolução história.

A compreensão a respeito da pessoa com deficiência passou por inúmeras transformações ao longo da história, sendo marcada por período de exclusão e preconceito. Assim, “Historicamente, a pessoa com deficiência foi excluída da dinâmica da vida social comum, tendo por séculos sua existência ignorada”. (Costa; Pellizzari, 2020, p.33). A trajetória da pessoa com deficiência foi marcada por profundas transformações, refletindo em mudanças nos valores sociais, culturais e educacionais ao longo do tempo. Durante a idade média predominou a concepção de relacionar à deficiência a doença, incapacidade e marginalização, sendo inclusive interpretada como castigo divino ou manifestação de espíritos malignos, (Costa et. all...2016). Nesse contexto, esses indivíduos eram considerados um peso para seus familiares e para a sociedade, o que resultava em práticas de abandono, isolamento e até sacrifício, dessa forma, não existia a necessidade de se preocupar com cuidados ou direitos básicos.

Nesse período histórico, a força física e a produtividade eram altamente valorizadas, o que reforça ainda mais a exclusão daqueles que não se enquadram nesses padrões como afirma Legentil, (2025). Observa-se a ausência de políticas públicas de proteção a essas pessoas, negando-lhes o direito de que pudessem ter vida social, educacional como também de participar das atividades comunitárias. Essa concepção excludente deixa claro que a deficiência não era compreendida como uma condição, mas como algo que tornava o indivíduo imprestável, ao ponto de que deveria ser eliminado ou ocultado, marcando profundamente a forma de como essas pessoas foram tratadas historicamente,

as pessoas com necessidades especiais no decorrer da história foram vítimas de um processo de exclusão total, onde os mesmos eram considerados indignos da educação escolar. Na Idade Média as pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade visto como doentes e incapazes principalmente na área do saber” (Costa, et all... 2016, “n.p.”).

Com isso, percebe-se que a exclusão das pessoas com necessidades especiais da educação esteve enraizada, por um longo período, nas concepções sociais, religiosas e científicas que marcaram diferentes épocas da história. Como apontam Costa et. al... (2016), a deficiência era percebida como doença, castigo, ou incapacidade, compreensão que só fortalecia as práticas excludentes e isoladoras, afastando essas pessoas dos espaços sociais e, sobretudo, educacionais. Nesse período, a educação se destinava apenas aquelas pessoas consideradas “normais e aptas” ao aprendizado, excluindo deliberadamente qualquer sujeito que não coubessem nos padrões estabelecidos pela sociedade.

Ainda de acordo com, Costa, et. al.(2016), com a chegada da modernidade, mas precisamente a partir do século XVIII, gradualmente surgiram mudanças na forma de compreender a deficiência, e essas mudanças foram impulsionadas pelo desenvolvimento das ciências médicas e pedagógicas. Embora esse período tenha avançado em relação à exclusão total, predominou o modelo assistencialista e clínico, passando a tratar a pessoa com deficiência em instituições especializadas, dessa forma, mantinha-se, a prática de segregação do ensino regular. Período esse, que se consolidou como um sistema educacional não diferente do anterior que seguiu reproduzindo a idéia de que esse sujeito não fizesse parte da escola comum.

Somente no século XX, com o avanço de informações e os debates sociais, esse entendimento foi gradativamente crescendo, dando lugar a grandes conquistas, inclusive dentre elas a integração escolar, nessa fase de evolução, apenas o ingresso era oferecido, mas não garantia às condições para que o indivíduo permanecesse no ambiente de ensino. Com isso, isentava a instituição de qualquer responsabilidade, deixando o/a aluno/a como responsável pela sua adaptação às normas e estruturas escolares já existentes, assim como destacam os autores, Costa et al. (2016); Mantoan (2003).

Posteriormente surge a inclusão escolar, um modelo de educação que propõe superar as práticas excludentes construídas ao longo da história. A educação inclusiva tal como compreendida na sociedade contemporânea, é resultado de um processo de luta que no decorrer da história foi passando por inúmeras mudanças sociais, culturais e políticas acerca da pessoa com

deficiência, em busca de romper paradigmas da exclusão a fim de garantir o acesso e a permanências da pessoa com deficiência no sistema educacional de ensino, respeitando suas diferenças e potencialidades. Desde então, observa-se um esforço contínuo para o aprimoramento e democratização da educação inclusiva.

2. 4 Paradigmas sociais de deficiência.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, estabelece que a educação seja direito de todos e dever do Estado e da família, diante disso, a legislação deixa claro que a educação é algo direcionado a todo/a indivíduo/a sem fazer distinção independente de suas especificidades.

Alinhado á esse princípio constitucional o paradigma social da deficiência compreende a deficiência não como um problema individual ou estritamente biológico, mas compreende como uma construção social, resultante das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais impostas pela sociedade. Nesse ponto de vista, a limitação não está na apenas na pessoa, mas no ambiente que não se organiza para atender a individualidade de cada indivíduo.

Nesse contexto, Aranha (2001), traz uma abordagem sobre os paradigmas de inclusão, ao evidenciar que tal perspectiva transfere a responsabilidade do/a indivíduo/a para a sociedade, ao reconhecer que é necessário eliminar as barreiras a fim de garantir a plena participação das pessoas com deficiência nos espaços sociais. Segundo a autora,

assim cabe à sociedade oferecer os serviços que os cidadãos com deficiência necessitam (nas áreas físicas, psicológicas, educacional, social, profissional). Mas lhe cabe, também garantir lhes o acesso a tudo de que dispõe, independente do tipo de deficiência grau de comprometimento apresentado pelo cidadão (Aranha, 2001, p.19).

Embora haja divulgação de discursos sobre inclusão, na prática ainda não garantem as condições necessárias para que de fato essa efetivação seja real e significativa. A falta de investimentos necessários e adequados, profissionais devidamente preparados, insuficiência de recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como o preconceito persistente e atitudes discriminatórias, são fatores que comprometem a efetivação do direito à inclusão. Não adianta promover igualdade de oportunidades, se a sociedade

não garantir o acesso da pessoa com deficiência a essas oportunidades, (Aranha 2001).

Desse modo, a inclusão se torna muitas vezes restrita a meros discursos vazios e proposital, sem garantir ao indivíduo com deficiência participação pleno, a autonomia e o reconhecimento de suas habilidades, deixando evidente a distância que existe entre os princípios do paradigma de inclusão e sua concretização no cotidiano social e educacional.

De acordo com Mantoan (2003), as instituições inclusivas propõem um modelo de organização do sistema educacional considerando as necessidades de todos/as alunos/as e que é estruturado em função dessas necessidades.

Esse entendimento baseia a educação inclusiva, ao reconhecer que a diversidade é parte integrante da condição humana e que a instituição de ensino precisa se adaptar ao sujeito, e não ao contrário. Nessa perspectiva, alinha-se às bases como a Constituição Federal, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases e a Lei Brasileira de Inclusão, LBI, que asseguram o direito à participação plena e em igualdade de condições das pessoas com deficiência na sociedade.

2. 5 Pessoa com deficiência no ensino superior: acesso, permanência e conclusão do curso.

O acesso da pessoa com deficiência no ensino superior está correlacionado ao processo formativo ao longo da educação básica, etapa fundamental na vida acadêmica do/a indivíduo/a, uma vez que é nesse nível que se constroem ou se fragilizam as bases do processo de escolarização, do desenvolvimento acadêmico e da participação social. Nessa concepção, Souza et all. (2012) defendem que “a escola se constitui em um espaço democrático no qual a diversidade seja o lastro de igualdade e de oportunidades”, destacando o papel da escola em reconhecer a necessidade de todos os estudantes desde os anos iniciais.

Entretanto, apesar dos avanços legais e das políticas voltadas para a educação inclusiva, a realidade da educação básica ainda revela inúmeros entraves no que diz a respeito à garantia de práticas pedagógicas acessíveis, formação continuada, a eliminação de barreiras estruturais, atitudinais. E esse conjunto de fragilidades contribui para os índices elevados de fracasso escolar

e a evasão de estudantes com deficiência ao longo da educação básica, resultando negativamente no processo formativo, causando interrupções e conseqüentemente inviabilizando a chegada ao ensino superior. Nesse contexto, (Brasil 1996) ressalta que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando/a, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, evidenciando que a ausência de uma educação básica inclusiva, compromete diretamente a continuidade dos estudos em níveis mais elevados.

Assim, essas lacunas refletem não somente no ingresso, mas o desempenho acadêmico dos alunos/as que conseguem continuar nos estudos deixa claro que o acesso ao ensino superior não pode ser analisado de forma isolada, pois, os obstáculos encontrados ao longo do caminho refletem em sua jornada educacional e influenciam nas condições de permanência do/a indivíduo/a. Sendo resultado de um percurso educacional marcado por desigualdade é um processo excludente.

Embora o acesso se estabeleça com um avanço significativo na garantia do direito à educação, principalmente para estudantes com deficiência que historicamente foram excluídos do sistema educacional, garantir o acesso não assegura que o indivíduo se mantenha e alcance o objetivo final que é a conclusão do curso. Ainda de acordo com a legislação brasileira por meio de Brasil, (2015) é necessário um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo explicitamente o ensino superior. Nesse sentido, a legislação reforça que é de responsabilidade das instituições de ensino superior a garantia do acesso e a permanência dessas pessoas nas universidades. Segundo Martins et. all.,

a inclusão educacional deve ser tomada como uma ação política, social e pedagógica, que garante não só direitos de acesso à educação, mas promove espaços mais igualitários de comunidades de aprendizagem, participação e formação integral de todos os que se encontram nos espaços educativos, [...] (Martins et all. 2024, p. 428).

Nesse sentido, é importante compreender o acesso, a permanência e a conclusão do curso como etapas que não só estão interligadas, mas que fazem parte do mesmo processo educativo.

Além disso, a educação inclusiva compreende que o acesso precisa ser acompanhado de condições propostas pelas instituições que favoreçam a permanência de qualidade do educando no ambiente de ensino superior. Isso implica na eliminação de barreiras, arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e comunicacionais, conforme Brasil (2015), a ausência destas condições resulta no comprometimento ao processo formativo e contribui para o alto índice de desistência, revelando que a exclusão ocorre muitas vezes de forma sutil e imperceptível, mesmo após ingressar na universidade.

Segundo Mantoan (2003),

por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos (Mantoan, 2003, p. 16).

Ainda de acordo com Mantoan (2003), a inclusão estabelece uma ressignificação das práticas pedagógicas e institucionais, transferindo a lógica da adaptação do estudante para mudanças da própria instituição. A permanência está diretamente relacionada à oferta de apoio pedagógico, acessibilidade curricular, recursos de tecnologia assistiva e políticas de assistência estudantil, são elementos fundamentais para garantir a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o ensino superior inclusivo necessita de formação dos profissionais comprometidos com a diversidade, capaz de reconhecer as diferenças como constitutivas do espaço universitário e não como dificuldade à aprendizagem.

A conclusão do curso se configura como o final de um percurso formativo que assegura condições equitativas de aprendizagem e avaliação. E essa etapa no ensino superior, para muitos estudantes público da educação especial, significa que a instituição foi capaz de promover práticas inclusivas que respeitam a singularidade e garantem o desenvolvimento acadêmico do/a estudante/a na dependência de suas instituições.

Conforme Freire (1996), ensinar exige criar possibilidades para a construção do conhecimento, o que se faz necessário reconhecer o educando como sujeito ativo no processo educativo, capaz de se comunicar e pensar criticamente sobre a realidade. Sob essa ótica, não se pode compreender a

inclusão e a permanência do curso como responsabilidade individual do educando, mas como resultado de práticas pedagógicas e ações institucionais comprometidas com a equidade e o respeito às diferenças.

2. 6 Barreiras física, pedagógica, atitudinais e institucionaisl.

Para que a educação inclusiva seja deveras concreta, é necessário a eliminação de diferentes obstáculos que ao longo da história foram empecilhos para o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no ambiente educacional. Conforme preconiza a Brasil (2015), barreiras são todos e quaisquer entraves que impeçam ou dificultem a participação social da pessoa com deficiência e isso inclui aquelas presentes nos espaços educacionais. Nesse sentido, as barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais e institucionais, são obstáculos que precisam ser retirados para que haja a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Como isso, podemos destacar as barreiras físicas, que também podemos chamar de barreiras arquitetônicas, refere-se aos obstáculos presentes nas instituições de ensino, esses entraves se manifestam por meio de inadequação dos espaços causando transtornos aos estudantes/as com deficiência, com a ausência de rampas, elevadores, banheiros acessíveis e sinalização (Brasil, 2015), esses obstáculos limitam o direito de ir e vir comprometendo a participação dos/as educados/as nas atividades acadêmicas, configurando-se como uma forma de exclusão estrutural.

As barreiras pedagógicas estão relacionadas às práticas de ensino que não levam em consideração as diversas formas de aprendizagem. Métodos rígidos, currículo inflexível, padronização das avaliações e carência de recursos pedagógicos acessíveis, configuram barreiras ao processo de aprendizagem dos/as educados/as da educação especial.

Mantoan (2003), afirma que a inclusão implica em transformação na perspectiva educacional, com isso, propõe práticas de ensino abrangentes, incluindo aqueles que não se enquadram em padrões estabelecidos. Nesse sentido, à flexibilização curricular e adoção de práticas inclusivas, garantem o direito à aprendizagem de todos.

As barreiras atitudinais consideram-se as mais complexas, pois se referem aos preconceitos, estigmas, estereótipos, e atitudes discriminatórias presentes nas relações sociais e educacionais. São barreiras que se manifestam através de baixas expectativas em relação ao desempenho dos/as indivíduos/as com deficiência, da superproteção ou negação de suas potencialidades. Recebendo rótulo de limitados e incapacitado/a, afastando-os/as de atividades em que é possível de realizar, (Ribeiro; Nunes e Paiva, 2017). Nessa perspectiva, as atitudes discriminatórias sustentam outras barreiras, o que resulta na falta de decisões pedagógicas e institucionais. No ensino superior as barreiras institucionais, vão além de normas e regulamentos formais, elas se manifestam na maneira como as instituições se organizam, acolhem e acompanham os/as educandos/as com deficiência ao longo de sua trajetória acadêmica. As barreiras muitas vezes estão presentes na falta de ações voltadas à inclusão, por falhas nos serviços de apoio e a ausência de articulação entre os setores responsáveis pelo atendimento ao/a estudante.

Outro aspecto relevante das barreiras institucionais refere-se à cultura organizacional das instituições de ensino superior que em muitos casos estão pautadas em padrões antigos de ensino e avaliação. São práticas engessadas, que por sua vez desconsideram a diversidade humana e reforçam práticas excludentes, mesmo quando há discursos favoráveis à inclusão. Para (Mantoan, 2003, p.16), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

De acordo com Brasil (2015), no art. 28, inciso v, destaca a necessidade da,

a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino”. (Brasil, 2015, p.17)

Diante disso, se faz necessário investir em políticas inclusivas, formação continuada, acessibilidades e escutas ativas dos estudantes, a fim de compreender cada anseio, é fundamental para construir uma universidade mais humana e democrática e socialmente comprometida.

Diante do exposto, é nítido que a educação inclusiva é um direito assegurado por leis e políticas públicas, mas que ainda enfrentam inúmeros desafios para sua efetivação no cotidiano educacional. Mesmo com os avanços legais, ainda persistem as barreiras que comprometem o acesso, a permanência e a participação das pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino.

2. 7 Capacitismo e as barreiras de inclusão no ensino superior.

A discussão acerca da inclusão da pessoa com deficiência no Ensino superior vai além da compreensão do conceito de Capacitismo, entende-se como uma lógica social, que eleva ou hierarquiza corpos e mentes que consideram-se padrão, ou “normal”. Segundo (Santos et.al. 2024, p.297) “O conceito de capacitismo refere-se ao preconceito relacionado às pessoas com deficiência, numa visão que valoriza indivíduos/as e corpos com base em padrões considerados “normais”. Com isso, atribui menor valor social, pondo em xeque a capacidade da pessoa com deficiência, sustentado pela idéia que corpos ditos “perfeitos” e suas funcionalidades são superiores a outros. Trata-se, portanto, de um preconceito estrutural que produz exclusão em diversos espaços sociais, inclusive no ambiente acadêmico. Para Santos, *et all...*,

a percepção do sujeito com deficiência com fundamento numa perspectiva pré-concebida da limitação da natureza biológica, provém de uma concepção sócio-histórica com base em vários preconceitos. Essa base ideológica resulta em preconceitos disseminados em várias esferas sociais, impactando negativamente todos os indivíduos com deficiência”. (Santos et. al. 2025, p. 292).

Assim, a exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência decorre das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, e atitudinais, que limitam sua plena participação.

No que se refere à condição da pessoa, o capacitismo está relacionado às construções sociais atribuindo significados negativos a essa condição, são crenças que sustentam preconceitos, estigmas e estereótipos, atitudes que influenciam diretamente outras áreas, práticas pedagógicas bem como decisões institucionais. Nesse sentido, o problema não está na pessoa com deficiência, mas nas barreiras impostas pela sociedade, restringindo sua participação efetiva.

No contexto educacional o capacitismo se manifesta através das barreiras atitudinais, caracteriza-se por baixas expectativas quanto ao desempenho acadêmico, superproteção, infantilização, ausência de atividades sob a justificativa de incapacidade. Para Mantoan (2003), a inclusão requer mudanças de paradigma na instituição de ensino, em que exige superação de práticas excludentes que ao longo da história segregam alunos com deficiência. Essas atitudes discriminatórias afetam a autoestima e autonomia do estudante, reforçando ainda outras barreiras. Ainda de acordo com Mantoan (2003), as mudanças precisam e devem ocorrer na escola, pois a educação é um direito de todos, considerando a diversidade humana, isentando o aluno/a dessa responsabilidade.

Pode-se destacar as barreiras institucionais, em que se manifestam na organização da instituição, com ausência de políticas de inclusão efetiva, bem como na fragilidade nos serviços de apoio como também a falta de articulações entre setores responsáveis pelo acompanhamento dos/as estudantes com deficiência. Ainda na perspectiva de Mantoan (2003), em consonância com a legislação, o atendimento especializado deve ser disponibilizado em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil, até o Ensino Superior.

Assim, compreende-se que o capacitismo sustenta e legitima a permanência dessas barreiras. Ao naturalizar a idéia de incapacidade, o sistema educacional tende a transferir a responsabilidade da exclusão para o indivíduo/a, desconsiderando a necessidade de transformações nas estruturais e práticas pedagógicas. Nesse sentido,

[...] a educação inclusiva apresenta a igualdade (todos têm os mesmos direitos) e a diversidade (nem todas as crianças devem ser tratadas da mesma maneira, e a escola deve adaptar-se às suas necessidades) como princípios inseparáveis [...] possibilitando a inclusão escolar, por meio de mudanças atitudinais e não somente mudanças legais, sistemáticas, estruturais ou teóricas (Copetti, Bisol 2023, "n.p").

Portanto, para enfrentar o capacitismo no ensino superior, não basta promover adaptações físicas, mas também rever concepções, práticas e políticas institucionais, dando condições de acesso e permanência no ambiente acadêmico às pessoas com deficiência.

Por fim, a educação inclusiva exige mais que simples presença do aluno no espaço educacional, demandando transformação institucional e adoção de

práticas pedagógicas que de fato estejam pautadas nas necessidades dos alunos. Essas ações devem a participação de todos os educando, tornando um ambiente educacional fundamentado na equidade, e justiça social e no compromisso com a reparação histórica das desigualdades educacionais.

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Este estudo se caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, de caráter narrativo-descritivo, baseado em um relato de experiências para (Soares 2019.). Esse tipo de pesquisa o pesquisador/a tem como objetivo buscar e analisar diversas informações e pensamentos, para que através disso, possibilite refletir e compreender determinado acontecimento.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa apóia-se na interpretação de dados e as experiências vividas pelos sujeitos. Conforme afirmam Fiuza e Barros, (2011, p. 2345),

dessa forma, a pesquisa qualitativa desenvolve as percepções e interpretações subjetivas, que surgem da experiência; comportamentos objetivos, que surgem das ações; e o contexto, que envolve os aspectos sociais, culturais, políticos e físicos que rodeiam os sujeitos da pesquisa.

Dessa maneira, a abordagem qualitativa propicia ao investigador/a a oportunidade de fazer análise aos fatos sociais a partir de experiências, entendimento e significados atribuídos pelos sujeitos/a envolvidos/as no processo de investigação levando em consideração também os mais diversos contextos sociais educacionais e culturais nos quais essas experiências constituem-se.

Sob tal perspectiva, esta pesquisa também se caracteriza como uma narrativa autobiográfica, visto que é parte das experiências vividas por mim ao longo de minha trajetória educacional. A narrativa autobiográfica viabiliza ao investigador apresentar reflexões sobre acontecimentos significativos em sua formação pessoal e formativa, permitindo também compreender como essas vivências contribuíram para construção de saberes e identidade levando a uma nova visão a cerca da educação.

De acordo com Nascimento e Hetkowski (2007, p. 65),

do ponto de vista metodológico, a abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e

única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História.

Desse modo, a abordagem autobiográfica considera que a construção de identidade do sujeito ocorre entre o individual e o coletivo, não é possível analisar experiência humana de forma isolada, nem apenas por meio da cultura em que ela está inserida. Sendo assim, o indivíduo se constitui ao longo de sua trajetória de vida, se apropriando de referências do contexto social, histórico e cultural, ao mesmo tempo em que atribui a elas significados próprios, de acordo com suas vivências e percepções. Ainda de acordo com Nascimento e Hetkowski (2007, p. 63),

quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.

Diante disso, evidencia-se que as memórias não se restringem ao individual, pois as lembranças, ainda que pessoais, estão relacionadas ao contexto histórico e cultural em que o sujeito se insere. Ao recordar suas experiências, o indivíduo traz consigo marcas da sociedade, das instituições e do tempo desses acontecimentos. Desse modo, a memória é compreendida como uma experiência subjetiva e, ao mesmo tempo, coletiva, pois reúne as singularidades da trajetória de cada pessoa e os elementos históricos que contribuíram para sua construção.

Nesse sentido, este estudo recorre à pesquisa autobiográfica como instrumento metodológico para refletir sobre minha própria trajetória educacional, desde a infância no Ensino Fundamental até o Ensino Superior, por meio dessas vivências e memórias, foi possível compreender como esse percurso formativo teve influência na minha construção enquanto estudante do curso de Pedagogia.

Esse estudo foi organizado em quatro partes abarcando o meu processo de escolarização, em diferentes etapas da minha trajetória educacional. Inicialmente foi abordado o processo de alfabetização que ocorreu em casa, trazendo destaque das experiências nesse contexto. Em seguida, foi discutida

a etapa do Ensino Fundamental, vivência que ocorreu em um ambiente escolar, evidenciando os desafios e adaptações ao longo do processo.

Posteriormente foi analisado o período do Ensino Médio, levando em consideração as dificuldades, bem como as vivências e transformações ocorridas nesse percurso formativo. Por fim foi apresentando análise referente ao Ensino Superior, refletindo sobre toda trajetória acadêmica e o processo de formação que contribuíram para minha construção de identidade, uma construção que não se formou de forma linear, mas que foi sendo construídos a partir das minhas vivências, desafios enfrentados e das superações enquanto pessoa e estudante com deficiência na Universidade Federal da Paraíba.

4. VIVÊNCIA COMO FONTE DE DADOS

Neste subtópico apresento aspectos da minha infância, destacando as condições sociais e familiares que marcaram os primeiros anos de vida, os obstáculos enfrentados no início do meu percurso educacional. Ao revisitar esse período em minhas memórias, busco evidenciar como as dificuldades influenciaram diretamente meu acesso à escola, no processo de escolarização e na minha interação social, tornando minha infância diferente quando comparada as de outras crianças.

Além disso, apresento discussões sobre as barreiras que dificultaram minha ida à escola, relacionadas tanto às condições financeiras da minha família quanto às limitações estruturais e à ausência de apoio adequado para uma criança com deficiência. Essas experiências permitem entender que o ingresso no ambiente escolar não depende apenas do indivíduo, mas, também das oportunidades e condições oferecidas pelo sistema educacional, revelando que, desde a infância, meu percurso educacional foi marcado por obstáculos que refletiram diretamente no acesso ao ambiente escolar, resultando em uma infância e adolescência fora do ambiente escolar.

4. 1 Narrativas autobiográficas da minha trajetória educacional

Nasci no ano de 1986, na capital João Pessoa, sou a terceira filha e sexto(a) filho(a) dos meus pais, agricultores, recém-chegados de outro Estado. Minha mãe, uma mulher negra, analfabeta e sem condições financeiras, e cinco crianças para cuidar onde o único provedor era meu pai. Em decorrência de complicações no parto nasci com deficiência física, meu nascimento modificou profundamente suas vidas, levando minha mãe a buscar tratamentos na capital João Pessoa. Sem orientações adequadas, pouco conhecimento, ela tentou manter meu tratamento, mas não conseguiu por muito tempo, a ausência de recursos financeiros, fez com que ela parasse esses tratamentos aos meus dois anos de idade. Desse momento em diante tive apenas os cuidados básicos como qualquer outra criança. Essa evidencia como afirma Mantoan (2003), que a exclusão escolar da pessoa com deficiência não acontece por suas limitações, mas pela falta de preparo do sistema educacional e pela falta de políticas públicas que garantam o acesso e

condições de igualdade. Diferentemente das demais crianças, cuja infância é marcada por experiências escolares, minha vivência foi bem restrita no que diz realidade contraria o que está assegurado na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, estabelece a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, devendo ser promovida sem qualquer forma discriminatória. Diante desse exposto, esse direito não se concretizou na minha infância, revelando a distância entre o que está previsto na legislação e o que respeito à escolarização, limitando o acesso aos processos formais de aprendizagem.

Embora a legislação estabeleça que seja dever dos pais ou responsáveis a matrícula escolar da criança, minha inserção no ensino formal não decorreu por omissão dos meus pais. Essa situação esteve relacionada, sobretudo, à falta de conhecimento sobre os direitos e deveres educacionais garantidos pelas bases legais, uma vez que meus pais eram analfabetos e sem quaisquer informações que os orientassem acerca de participação de todas as crianças no ambiente educacional.

Além disso, a realidade insere-se no contexto sociocultural mais amplo, considerando as concepções historicamente enraizadas principalmente nas gerações mais antigas, que segundo as quais pessoa com deficiência, seria incapaz ou não teriam a necessidades de estarem em um ambiente educativo. Trata-se em uma forma de pensar construída socialmente e naturalizada ao longo do tempo, práticas excludentes que seguem sendo reproduzidas e conseqüentemente resultando na negação do direito a educação desses indivíduos.

Na minha infância, pouco ou nada se ouvia falar em políticas de inclusão, ou sobre o direito da pessoa com deficiência à educação em condições de igualdade. No contexto educacional da época ainda estava em início às práticas inclusivas que hoje orientam os trabalhos pedagógicos nas escolas. Assim, não haviam diretrizes, profissionais capacitados e políticas públicas voltadas para a garantia do acesso e permanência dessas pessoas, deixando evidente um cenário marcado pela invisibilidade e pela exclusão.

Diante da impossibilidade de freqüentar a escola meu processo de aprendizagem ocorreu de forma domiciliar, fora do espaço formal de ensino, sendo conduzido por uma irmã mais velha. Esse processo, marcado por circunstâncias específicas, não substitui a importância do contexto escolar,

evidenciando que o aprendizado acontece em diversos lugares desde que haja interação, mediação e condições favoráveis que promova o desenvolvimento. Mas ainda assim, vale salientar que é na escola que ocorre a organização de forma sistematizada, intencional e socialmente compartilhada, indispensáveis para formação do sujeito/a.

Nesse sentido, ainda que minha família tenha buscado promover ações pedagógicas que favorecessem o ensino e aprendizagem, a atitude da minha família foi de suma importância nesse período. Contudo, a ausência da participação de uma criança no espaço formal da sala de aula configura-se como um fator limitante deste processo. Tal limitação ocorre, sobretudo, porque a aprendizagem infantil não é constituída isoladamente, mas acontece por meio das interações sociais estabelecidas entre crianças e os adultos nos mais diversos contextos. Conforme afirma Lopes (2013, p.152) “As relações entre pares se concretizam com a entrada da criança na escola, sendo este o segundo sistema de socialização, no qual a criança começa a compartilhar com seus companheiros de estudo e ser influenciada por eles”.

Para Vygotsky, (2010, p.16). “O desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura”. Isso reforça a importância de ambientes educativos ricos em estímulos, diálogo, afeto e intencionalidade pedagógica, com adultos ativamente comprometidos no processo de desenvolvimento da criança.

Apesar das limitações impostas pela falta de estar em um ambiente escolar, alguns fatores foram determinantes em minha trajetória. Recordo-me de que uma prima, que trabalhava em uma das escolas da localidade onde morávamos, desempenhou um papel significativo nesse período da minha infância. Ao perceber que eu dispunha apenas de um caderno e alguns lápis como recursos para estudar, sensibilizaram-se com minha situação e decidi me presentear com diferentes materiais escolares. Entre eles, vieram livros didáticos, e outros recursos pedagógicos, ainda que usados, mas fundamentais para meu processo de alfabetização. Assim, por volta dos meus sete e oito anos de idade já sabia ler e escrever. Mais do que simples objetos, aqueles materiais representaram oportunidades, incentivo e reconhecimento da minha capacidade de aprender.

Nesse contexto, vale salientar que no período em que minha irmã me ensinava, ela não tinha qualquer formação, ainda estava no processo de conclusão da oitava série, era apenas uma adolescente. As “aulas” também não eram contínuas, aconteciam ocasionalmente, ainda assim, fez toda diferença em minha formação, sem elas provavelmente minha aprendizagem teria sido ainda mais tardia, ou talvez não tivesse acontecido.

Ainda que este processo tenha acontecido de forma não convencional, sempre me dediquei aos estudos, ainda sendo uma criança e não tendo a capacidade de entender a situação na qual estava ao meu entorno, compreendia que não havia outra forma para que pudesse aprender ler e escrever sentia como se aquela fosse à única oportunidade da vida na qual não podia deixar passar. E esse momento, embora repleto de desafios, também foi marcado com muito esforço e dedicação.

Diante disso, percebe-se a ausência de políticas de inclusão, uma vez que, mesmo sendo uma criança residente na localidade, não havia qualquer iniciativa por parte dos órgãos governamentais no sentido de mediar ou garantir meu ingresso em uma instituição de ensino. Tal omissão evidencia a fragilidade nas ações institucionais voltadas para a promoção do direito à educação, principalmente no que se refere ao atendimento de pessoas em situação de vulnerabilidade e com necessidade de atendimento específico, para assegurar o acesso à escolarização.

Como preconiza Brasil (2015) que a educação inclusiva precisa está em todas as etapas para garantir a plena participação, sendo dever do Estado, da família e da sociedade assegurar esse direito.

Anos mais tarde, minha irmã mais nova, iniciou sua vida escolar, e isso também direito. Contribuiu significativamente para meu processo de escolarização, na escola em que ela estudava havia um projeto denominado como “Livros em Roda”, no qual crianças em fase de alfabetização recebiam livros de literatura infantil, com objetivo de estimular a leitura. Embora minha irmã não demonstrasse muito interesse pelos livros, ela levava os livros para casa. Eu sendo mais velha e já alfabetizada, lia todos os exemplares que ela trazia o que resultou positivamente no meu desenvolvimento, uma vez que ampliou ainda mais minhas habilidades de leitura. Percebo que esse contato

freqüente com os livros foi de suma importância, pois fortaleceu meu interesse pela leitura e estimulou de forma significativa minha vontade de aprender.

Após esse período, passei a acreditar que os conhecimentos que possuía eram suficientes. No entanto, mesmo sabendo ler e escrever tinha consciência que ainda faltava algo, pois não possuía histórico escolar que comprovasse minha escolarização. Dessa forma, ainda que alfabetizada, me considerava analfabeta no ponto de vista formal.

Essa vivência dialoga com práticas que historicamente são responsáveis pela marginalização das pessoas com deficiência, fundamentadas em concepções assistencialistas, em que essas pessoas eram vistas como doentes e incapazes. Legentil (2025). Na minha trajetória essa lógica se revela na ausência de expectativas em relação à minha escolarização e na naturalidade da minha permanência fora do ambiente educacional. Tal perspectiva resultou na negação do acesso a educação comum, limitando oportunidades, desenvolvimento e participação social. Como destaca Legentil, (2025, p. 189) “Para muitas pessoas com deficiência, o acesso à educação era tido como algo impossível, pois acreditava que estas eram incapazes de socializar-se com o meio a sua volta”.

Ainda de acordo com Legentil (2025), compreende-se que a exclusão da pessoa com deficiência continua presente na sociedade contemporânea, não ocorrendo como um fato isolado, mas como o resultado de uma construção histórica sustentada nas concepções sociais produtividade e normalidade. Durante minha infância, o valor social atribuído ao sujeito estava condicionado aos padrões considerados “normais”. Nesse contexto, entende-se que a exclusão educacional da pessoa com deficiência não se configura como uma problemática atual, ou pontual, mas como um resultado de um processo histórico no qual esses sujeitos viveram a margem da sociedade. Ao longo da história a pessoa com deficiência esteve afastado das instituições formais de ensino, sob um olhar marcado pela incapacidade e pela anormalidade.

Conforme afirmam Costa et al. (2016),

as pessoas com necessidades especiais no decorrer da história foram vítimas de um processo de exclusão total, onde os mesmos eram considerados indignos da educação escolar. Na Idade Média as pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade

visto como doentes e incapazes principalmente na área do saber. (Costa et. al. 2016. "n.p.").

Com base nas reflexões de Legentil (2025), evidência que nos primórdios, as pessoas com deficiências eram vistas como incapazes de sobreviver no meio social, sendo freqüentemente excluídas ou abandonadas. Tal perspectiva histórica contribui para a compreensão de que a privação da escolarização formal em minha trajetória não pode ser entendida apenas como experiência individual marcada por dificuldades específicas, mas como expressão de práticas estruturais que, ao longo da história, negaram às pessoas com deficiência o direito ao saber e participação social.

4.2 Meu ingresso em uma instituição de ensino formal.

Diante disso, no ano de 2016, vivenciei um momento decisivo em minha trajetória educacional: aos 30 anos de idade, decidi iniciar formalmente o processo de escolarização. Em busca de orientações, procurei uma colega que atuava como secretária em uma escola da minha cidade de origem, a fim de entender quais procedimentos seriam necessários para o ingresso no sistema educacional. A partir dessa conversa, fui orientada a ir até a instituição para obter mais informações.

Ao chegar à escola, conversei com a equipe gestora e fui aceita, fiz a matrícula. No entanto, não possuía histórico escolar, visto que, minha escolarização havia ocorrido informalmente. Diante dessa realidade, a equipe da escola buscou alternativas que garantisse o direito à educação. Como está proposto em Brasil (1988), bem como Brasil (1996) que propõe o acesso e a permanência do aluno na instituição de ensino, considerando suas especificidades.

Após analisarem minha situação, ficou acertado que eu poderia participar das aulas na turma do 6º ano do Ensino Fundamental, ofertada no período noturno, na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas quais as séries acontecem por meio de ciclos. Apesar disso, permanecia a necessidade de regularização do histórico escolar referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foi proposto estudo orientado para a realização de avaliações correspondentes em todas as etapas do Ensino Fundamental, objetivando a conclusão oficialmente das séries iniciais.

Levando em consideração minha trajetória marcada pela negação do acesso à escolarização, a proposta da instituição de ensino, de realizar estudo orientado com avaliações correspondente a cada etapa do Ensino Fundamental, compreende-se como um movimento institucional de reparação de um direito historicamente negado. Essa medida alinha-se ao princípio constitucional, que diz que a educação é direito de todos, Brasil (1988), bem Brasil (1996). No entanto, de acordo com Mantoan (2023), nem toda iniciativa que promove o ingresso ao ensino regular, compreende-se como inclusão. Muitas vezes tais ações configuram-se como práticas de integração.

pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares, (Mantoan, 2003, p.16).

Nesse contexto, minha inserção na modalidade Educação De Jovens e Adultos (EJA), que é organizada em ciclos, anualmente é ofertada duas séries; com isso no ano de 2016, foi possível concluir o ciclo III, referente ao 6º e 7º ano, avançando posteriormente para o ciclo IV, referente ao 8º e 9º finalizando assim o Ensino Fundamental. Esses dois anos nos quais estive nessa escola, foi um período que me marcou profundamente, já que tive experiências que me impulsionaram a dar continuidade aos estudos e outras que me levaram a pensar na desistência. Inicialmente enfrentei questões com transportes, visto que um amigo que me levava diariamente para a escola passou a não mais fazê-lo devido mudança no seu horário de trabalho. Nesse momento pensei seriamente em desistir.

Após conversar com a gestão da escola e expor a necessidade de parar os estudos, fui orientada a ir à busca de apoio junto a Secretaria de Educação a fim de conseguir assistência pela secretaria municipal da minha cidade. Indo até lá, fui bem atendida pela secretária de educação que prontamente disponibilizou transporte para minhas idas à instituição de ensino.

No que diz respeito na minha permanência na sala de aula, as dificuldades também eram freqüentes, pois, embora eu já fosse alfabetizada, apresentava atrasos em áreas específicas a exemplo de matemática; mais uma vez recebi o apoio dos profissionais da escola, principalmente do professor

que, percebendo minhas dificuldades, ofereceu sua mesa para que eu ficasse mais próxima dele e assim receber melhores explicações dos conteúdos.

De acordo com Booth e Ainscow (2002) a inclusão é o reconhecer as diferenças entre os alunos/as,

a inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida estas diferenças. Isto pode implicar mudanças profundas no que acontece nas salas de aula, nas salas de professores, nos recreios e nas relações com os pais. Para incluir qualquer criança ou qualquer jovem, temos que estar preocupados com toda a pessoa, na sua globalidade (Booth e Ainscow, 2002, p. 8).

. Diante disso, percebe-se que a escola em questão, teve a preocupação de criar estratégias para minha permanência no contexto educacional e isso está diretamente ligado ao que diz Brasil (2015) que o sistema educacional deve adotar medidas individualizadas e coletivas para que aumente e desenvolvimento do/a estudante com deficiência a fim de favorecer o cesso, a permanência, a participação e a aprendizagem na instituição de ensino. Diante desse cenário, possibilitou minha continuidade aos estudos, resultando na conclusão do ensino fundamental no final do ano de 2017. Isso só foi possível graças ao apoio recebido pela escola e pela Secretaria de Educação do meu município de origem, evidenciando a importância da articulação entre todas as partes envolvidas, cujo resultado tende a ser positivo e satisfatório.

Diante do exposto nesta parte da minha trajetória, a compreensão acerca da escola inclusiva demanda situá-la em um cenário marcado por grandes transformações sociais, políticas e educacionais, colocando em dúvidas as concepções historicamente naturalizadas a respeito da normalidade, diferença e aprendizagem. Ao longo dos anos, as instituições de ensino foram organizadas sobre uma perspectiva padronizadora, fundamentada em desempenho homogêneo e em expectativa linear, desconsiderando as mais diversas formas de aprendizagens. Nesse contexto, as pessoas que não correspondiam aos padrões eram considerados “inadequados” para Mendes (2006), os indivíduos que não conseguiam avançar, eram vistos como incapazes e conseqüentemente excluídos dos ambientes de ensino, sendo direcionados a espaços segregados ou até mesmo sendo privada de acesso a escolarização. Ainda de acordo com Mendes (2006,

p. 387). “A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”.

Minha trajetória educacional demonstra como essa lógica histórica impacta de forma concreta a vida do/a sujeito/a. O fato de ter iniciado o ensino formal, apenas aos trinta anos de idade, não se compreende como uma escolha, mas como reflexo de barreiras historicamente construídas, nas quais foram fatores limitantes no meu processo de escolarização. Ao ingressar na modalidade da (EJA) com a necessidade de regularizar minha vida escolar por meio de estudo orientado, vivenciei uma prática que visa à reparação de um percurso educacional interrompido.

Nesse sentido, Uma escola inclusiva não pode ser compreendida como uma escola comum, pois ela se fundamenta em princípios que reconhecem e valorizam as singularidades do educando. Com isso, entende-se o fato de a escola buscar alternativas para garantir minha participação e permanência. Nessa perspectiva, compreende-se também que nem toda ação que possibilita a inserção do estudante, configura-se inclusão. Como afirma Mantoan (2003, p. 31), “ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial.” Trata-se, de uma mudança paradigmática que desloca o foco da limitação individual para as barreiras impostas pelo próprio sistema educacional.

Nessa mesma direção, Secundino e Santos (2023), defendem que a Educação Inclusiva, precisa oferecer uma educação de qualidade, não apenas a inserção física do aluno no ambiente educativo. Sob tal perspectiva, a inclusão rompe com o modelo integracionista no qual o aluno/a precisava adaptar-se às exigências da escola e passa a exigir que a instituição se reorganize estrutural, pedagógica e atitudinal. Em minha trajetória, houve momentos em que precisei me adaptar as exigências do sistema, contudo, a instituição de ensino, como também os órgãos responsáveis pela educação municipal, buscaram se reorganizaram para assegurar meu direito de permanência no ambiente institucional. Para Neto et. al. (2017, “n.p.”) “Tal demanda exige da escola uma reformulação e inovação em todo o seu

sistema, com estratégias de ensino que possibilitem atender a todos/as indivíduos/as”.

Nesse sentido, conforme propõe Mantoan (2003, p. 18),

a inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter à situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos às deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim.

Diante dessas contribuições teóricas, evidencia-se que a educação inclusiva é constituída como um compromisso ético e político que vai além das normas, exigindo da instituição escolar uma reflexão crítica sobre as próprias práticas. Ao tirar o foco das limitações dos alunos para a responsabilidade da escola, reafirma-se que a inclusão envolve transformação estrutural, pedagógica e atitudinal, visando à garantia do direito à aprendizagem e à permanência com qualidade. Com isso, percebe-se que as mudanças que houve nas escolas durante minha trajetória não representam favores ou regalias, mas a materialização de um direito historicamente negada, confirmando que a efetivação da inclusão depende do esforço contínuo e coletivo da escola em se reinventar.

4.3 A continuidade na trajetória escolar e o ingresso no ensino médio.

Ao concluir o Ensino Fundamental, inicialmente não pretendia continuar com os estudos, mas dialogando com alguns professores, percebi que o ideal seria prosseguir estudando; essa fase foi marcada por inúmeros desafios, mas também por importantes conquistas. A conclusão do Ensino Fundamental correu por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e foi um momento que me impulsionou e fortaleceu o desejo de seguir minha trajetória estudantil e buscar novos horizontes que somente a educação pode proporcionar. De acordo com Lemos e Cabral (2022). “Pensar em Educação de Jovens e Adultos como um processo humanizador requer que pensemos em uma educação emancipatória, libertadora, histórica-crítica, ou seja, uma educação para a vida”. Para Freire (1967), a educação se configura como uma prática de liberdade, pois possibilita ao sujeito a capacidade de pensar criticamente e

atuar na transformação de sua realidade. A partir desse entendimento, pude perceber que diante de todas as minhas vivências durante minha trajetória educacional, seria necessário vivenciar novas etapas do processo formativo, independente de quaisquer dificuldades que viriam a surgir.

Foi nesse contexto de continuidade dos estudos que se deu o ingresso no Ensino Médio e essa fase trouxe diversos obstáculos, principalmente referente à acessibilidade. A instituição apresentava rampas íngremes, batentes nas entradas das salas de aula, banheiros inadequados e ausência de recursos apropriados. Embora tivesse piso tátil para pessoas com deficiência visual, esse piso foi removido pelas funcionárias no momento da limpeza, pois, segundo elas, não havia pessoas com deficiência visual na instituição. No entanto, Brasil (2015) determina que as escolas devam promover acessibilidade, oferecendo tecnologia assistiva, adaptações para que garanta a acessibilidade e a permanência do estudante com deficiência.

Diante do que estabelece a legislação a evidenciou-se o despreparo, na estrutura da instituição de ensino. Com isso, a consolidação da educação de fato inclusiva, exige não o que está escrito nos documentos legais, demanda a efetivação desses serviços, resultando em práticas inclusivas bem como profissionais qualificados e comprometidos com os princípios da inclusão. Como ressalta Neto et. al. (2017, “n, p.”),

a escola é um ambiente multicultural, diversificado, que atende um público com objetivos, ideologias e necessidades diferenciadas. Enfim, essa é uma característica própria, que acolhe indivíduos com aspectos múltiplos, sejam religiosos, políticos, sociais, entre muitos outros. A escola é responsável pela transformação do indivíduo, o que corresponde a um conjunto de alterações comportamentais que se tem por aprendizagem.

Diante disso, o autor destaca que a escola precisa e deve estar preparada para atender o educando/a e suas especificidades, levando em consideração a diversidade humana.

Durante o processo formativo nessa instituição vivenciei momentos marcantes, alguns positivos e outros negativos. Um bem significativo, aconteceu no terceiro ano do Ensino Médio. No momento, a turma na qual eu fazia parte foi colocada em uma sala localizada após a rampa íngreme, dificultando meu acesso de forma autônoma à sala de aula, contrariando o que propõe a Associação Brasileira de Normas Técnicas, 9050 (2020) que diz:

“Para garantir que uma rampa seja acessível, são definidos os limites máximos de inclinação, os desníveis a serem vencidos e o número máximo de segmentos”, o que não acontece de fato, pois se percebe que as rampas existem, porém, não se adéquam as necessidades das pessoas com deficiências, contradizendo o que preconiza a Brasileira de Inclusão (LBI, Lei de Nº 13.146 de seis de julho de 2015, quando em seu Art. 3 inciso I que:

acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, [...].

Diante dessa situação, juntamente com alguns colegas de turma, buscamos junto à gestão da escola, uma forma de solucionar essa problemática; a gestão da escola prontamente fez a transferência da turma para uma nova sala sem rampa e sem batente.

No decorrer da minha jornada estudantil, a atuação dos/as professores/as foi de suma importância, não apenas como mediadores/as que estivessem promovendo ações pedagógicas voltadas para meu desenvolvimento, mas também pelo incentivo e encorajamento para que eu fosse mais além, mas também para compreender que esse processo era apenas um caminho rumo a um futuro promissor. Tive diversos/as professores/as que me incentivaram, porém, há sempre um que se destaca, e nessa etapa da minha vida o professor de matemática ganhou esse destaque.

No ano de 2019, com trinta e três anos de idade, ao abrir as inscrições para o pedido de isenção da taxa de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), esse mesmo professor se dispôs a realizar minha inscrição. Essa atitude me fez refletir sobre a importância do professor na vida do educando/a, a importância de não apenas ensinar, mas criar possibilidades para ele aprender, defendida por Freire (1996).

Para Vicentim (2020), o professor exerce um papel fundamental no processo formativo do educando, em que atua como mediador do conhecimento como também nas relações que estabelece socialmente. Nesse sentido, sua função ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, pois promove condições que favorecem a construção significativa da aprendizagem.

Dessa forma compreende-se que o professor desempenha um papel de grande relevância na formação integral do aluno/a.

Posteriormente iniciaram as inscrições para o ENEM e novamente se ofereceu para me auxiliar, embora eu já tenha realizado a inscrição sozinha. Ainda nesse mesmo ano, houve um processo seletivo para cursos técnicos, oferecidos pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Outra vez, o mesmo professor se prontificou em inscrever alguns alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), garantindo também minha participação na seleção. Fui aprovada e contemplada como uma bolsa de estudo para um curso técnico de secretariado. Nessa seleção meu nome apareceu em duas listas: na ampla concorrência e na lista de cotas, evidenciando mais uma vez que a educação de fato amplia de formas significativas as possibilidades na vida de uma pessoa. Apesar dessas conquistas, ainda faltava à realização da prova do (ENEM), que aconteceu em novembro do corrente ano. Cheguei a comentar com o professor que talvez não comparecesse nos dias da prova; ele insistiu para que eu fosse, mas respeitou minha decisão, não deixando de reforçar a importância da minha participação no dia local da prova. Motivada por esse incentivo, fui aos dias de realização das provas. Essa experiência me fez enxergar o mundo de outra forma, como se estivesse realizando coisas que nunca antes tivesse imaginado ser possível. Com o passar dos dias veio à divulgação das notas da prova, consolidando um processo marcado por superação, apoio e novas perspectivas.

No entanto, meu plano inicial não era me inscrever na seleção do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Ainda assim, quando as inscrições foram abertas, resolvi tentar: na primeira opção, escolhi Administração e, na segunda opção, o curso de Pedagogia. Para minha surpresa, quando saiu o resultado, fui aprovada em primeiro lugar no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Confesso que não fiquei feliz naquele momento, apenas por medo, pois sabia que, ao decidir sair de casa para enfrentar o mundo, encontraria obstáculos reais, e não apenas os internos, mas os externos. O que me deixou ainda mais desmotivada foi à falta de incentivo da minha família, que demonstrou pouco contentamento diante da minha conquista, como se ela não tivesse grandes relevância.

Essa reação revelou, ainda que, de forma implícita, marcas do capacitismo presente no contexto familiar, visto que ações capacitistas se expressam por meio da baixa ou nenhuma expectativa em relação “às minhas potencialidades”, como se minhas condições físicas fossem impedimentos para alcançar espaços acadêmicos, ou quaisquer outros ambientes relevantes no meio social. Conforme Santos et. al. (2024, p.289). “o capacitismo é a discriminação em relação às pessoas com deficiências que supõe que as pessoas com deficiências não têm capacidade e que são inferiores às pessoas sem deficiências”. No entanto, mais uma vez, meu professor surgiu como apoio fundamental, pois me ligou perguntando se ele não merecia saber por mim mesma aquela incrível notícia. Sua atitude foi uma verdadeira injeção de ânimo em meio ao meu desespero, ajudando-me a enxergar que aquela conquista tinha um grande valor. De acordo com Freire (1996, “n.p”), “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador/a, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo”. Com isso, Freire destaca que o papel do professor vai além do ensinar os conteúdos das disciplinas “pensar certo”, ou seja, ajudar o aluno a desenvolver consciência, confiança e senso crítico.

A partir daquele momento, passei a compreender que aquela aprovação não era apenas um resultado do meu esforço, mas a materialização de uma jornada marcada pela persistência e pelas mãos que me sustentaram ao longo da minha trajetória. Mesmo tendo receio do desconhecido, percebi o quanto já havia avançado desde que tomei a decisão de retomar os estudos na EJA, passando a compreender que, assim como fui capaz de superar os desafios anteriores, teria a capacidade de enfrentar o que estava por vir no ensino superior.

4.4 Ingresso na (UFPB) e os desafios.

Minha aprovação no ensino superior, de fato, foi um marco importante na minha trajetória escolar. No entanto, após a pré-matrícula, novos obstáculos passaram a surgir, porque o período previsto para o início do curso foi adiado, em decorrência da pandemia do vírus SARS CoV-2, causador da Covid- 19. Diante desse cenário, as aulas passaram a acontecer em formato virtual, o que configurou mais um desafio, tendo em vista que ter acesso ao sistema da

universidade como também às aulas na plataforma *meet*, revelou-se um processo ainda mais desafiador em meu processo formativo, pois não sabia lidar com recursos tecnológicos.

Nesse período passei por crise de ansiedade, sofrimento, sentimento de incapacidade, cheguei a acreditar que não conseguiria realizar as atividades sozinhas. Essa situação se agravou pela ausência de qualquer comunicação com colegas para dialogar e trocar experiências a respeito dos conteúdos propostos pelos professores. Diante disso, houve a necessidade de passar por acompanhamento psicológico por meio do serviço de escuta com psicólogos disponibilizados pela Universidade Federal da Paraíba, aos estudantes foram momentos difíceis que aos poucos foram superados.

Ao retornar às atividades de forma presencial, novos desafios, se apresentaram especialmente no âmbito da Secretaria Municipal da minha cidade, o município do Conde/PB. Embora haja o serviço de assistência aos universitários, esses serviços não contemplam estudantes com deficiências, evidenciando a ausência de acessibilidade nos transportes disponibilizados. Ao questionar o porquê dessa exclusão, fui informada que não haveria necessidade de adaptação, pois segundo os responsáveis nunca houve pessoa usuária de cadeira de rodas cursando Ensino Superior na cidade. Tal justificativa revelou nitidamente um discurso capacitista, demonstrando a falta de Políticas de Inclusão.

Esse posicionamento foi mantido por vários dias, mesmo após ter ocorrido o início das aulas da Universidade. Somente após inúmeros argumentos apresentados pelos funcionários da Secretaria de Educação, foi disponibilizado transporte acessível para que eu pudesse freqüentar as aulas.

No âmbito da Instituição Universitária me deparei com diversas barreiras, especialmente a inadequação das estruturas arquitetônicas. Calçadas, quebradas, rampas íngreme, falta de elevador em determinados espaços, o que inviabilizou minha participação em atividades, por exemplo, no Laboratório de Estudos e Pesquisas, LEP. Outra barreira foi o acesso ao banheiro do Centro de Educação, (CE) com inadequação na estrutura. Além disso, passou mais de um ano sem iluminação. Essa realidade me levou a refletir acerca da discrepância entre o discurso acadêmico e o que acontece de forma concreta no ambiente universitário. Em sala de aula discute-se com

freqüência a importância da acessibilidade, da inclusão e do direito das pessoas com deficiência, destacando a necessidade de construção de uma educação equitativa e acessível a todos. No entanto na prática esses discursos ainda não se materializam efetivamente no cotidiano da instituição, revelando que embora a acessibilidade esteja presente no campo teórico, permanece limitada na prática.

Outro episódio marcante envolve um comentário capacitista vindo de um colega de turma, levando a questionar minha presença no ambiente acadêmico. Diante dessa situação, ao tentar me posicionar e contestar sua fala, fui silenciada por outra colega, demonstrando o quanto a pessoa com deficiência é vista como sujeito de segunda categoria, ao ponto de não ter o direito de se posicionar. Apesar disso, lembrei-me que diante de tudo que havia passado ao longo da minha trajetória não poderia permitir que esse episódio me abalasse.

Em outra ocasião, um professor sugeriu que eu não solicitasse transferência da turma para outra sala, embora a sala em questão apresentasse diversos batentes dificultando minha locomoção. Segundo ele às demais salas disponíveis não eram climatizadas e que a melhor opção seria ficar naquela mesma. Contudo, não atendi seu pedido. Discordei dessa recomendação, encaminhei um e-mail para a coordenação do curso solicitando o remanejamento para outro ambiente mais acessível.

Dentre todas as experiências vivenciadas ao longo da minha jornada acadêmica, nada me marcou tanto negativamente quanto às atitudes dos motoristas da prefeitura de Conde; alguns demonstraram indiferença, enquanto outros agiam grosseiramente. Mas houve um em particular cuja postura fez-me senti ameaçada. Em um momento de insatisfação com seus superiores por estar escalado para a rota em que eu e outra estudante com deficiência também da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) estávamos, ele afirmou que poderia acontecer um acidente e que não sobreviveria ninguém, nem ele próprio. Chorei todo o percurso, ainda falou para seus superiores que todo que falei era mentira. Posteriormente cheguei a ouvir de terceiros que esse mesmo motorista costumava fazer comentários pejorativos, dizendo que odiava levar as aleijadas para a universidade, segundo ele, tinha vergonha de ter as pessoas vendo ele conosco, as alunas.

Essas situações me desencadearam crises de ansiedade, medo de dormir e pesadelos recorrentes. O mais doloroso de tudo isso, foi não poder compartilhar essas situações com minha família, pois temia que insistissem para que eu abandonasse a graduação, que já me encontrava no 5º período.

Diante disso, percebe-se que foram inúmeros desafios enfrentados, para que eu pudesse chegar ao momento de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Refletir sobre minha trajetória no Ensino Superior me levou a compreender que a inclusão educacional ainda enfrenta diversos desafios, especialmente no que se refere à garantia das condições de permanência. Embora o ingresso à universidade represente uma conquista significativa, as vivências evidenciam que estar inserida em um espaço acadêmico não significa, necessariamente, está incluída. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão implica garantir não apenas o acesso, mas também a plena participação dos alunos.

Nesse sentido as barreiras arquitetônicas, a ausência de acessibilidade no transporte e as atitudes capacitistas revelam que a exclusão da pessoa com deficiência ainda se manifesta no cotidiano acadêmico, tirando a autonomia e a participação dessas pessoas. Conforme Santos et.al. (2024) na educação o capacitismo sempre esteve presente, desde a negação do acesso, recusando a realização da matrícula, como também a falta de condições para a participação, a aprendizagem e permanência do educando, aspectos que dificultam a inclusão.

Essas vivências evidenciam também que a deficiência não deve ser compreendida como o fator principal, mas a limitação ocorre pelas barreiras imposta pelo meio social. Para Sassak (1997, “n.p.”), “Inclusão social conceitua-se como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais” nessa perspectiva, evidencia-se que a inclusão torna-se de responsabilidade não do indivíduo, mas deve ser assumida pela sociedade como um todo, que precisam promover adaptações estruturais, pedagógicas e atitudinais capazes de garantir a plena participação, autonomia e igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência.

Ainda no que se refere a minha trajetória, ela se constitui como um processo de resistência e fortalecimento pessoal. Mesmo diante de inúmeras dificuldades, configurou-se como um caminho de muita coragem e determinação, já que mantive minha permanência na universidade. Essa vivência reforça a idéia de que inclusão não pode ser vista como um favor ou benevolência institucional, mas como um direito constitucional, assegurado à todos. Nessa perspectiva, Freire (1996) compreender a educação como prática emancipatória, é capaz de promover no/a indivíduo/a autonomia, consciência crítica e transformação social. Assim, minha trajetória não revela apenas os desafios impostos pelas barreiras sociais, mas também evidência a importância da resistência e na mobilização da construção de uma educação de fato inclusiva, comprometida com a garantia de igualdade em oportunidades, visando não só o acesso, mas a permanência e a participação de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar discussão acerca do acesso e permanência da pessoa com deficiência no contexto educacional, com ênfase no ensino superior, levando em consideração não apenas o acesso, mas as condições de permanência nas instituições para garantir a plena participação desses indivíduos.

Partindo das minhas experiências como pessoa com deficiência física e estudante da educação pública, a fim de apresentar minhas dificuldades, conquistas e aprendizado considerando que tais situações são vivenciadas por diversas pessoas nas mesmas condições.

A partir das reflexões apresentadas, foi possível entender que, as dificuldades não devem ser avaliadas de forma isolada, pois os obstáculos que não se configura como acontecimentos pontuais, e que não se restringe a uma determinada etapa do processo de escolarização. Trata-se de um percurso socialmente construído ao longo da história, e que trazem marcas de concepções que, por um longo período, teve a deficiência associada à incapacidade, à limitação, impactando diretamente as oportunidades educacionais e a forma como essas pessoas são inseridas no contexto social.

A análise evidenciou que ao longo dos anos houve avanços no que diz a respeito às políticas de inclusão para a pessoa com deficiência, com criação de leis que asseguram o direito para a permanência desses/as indivíduos/as nas instituições de ensino. Também demonstram que esses avanços refletem diretamente na forma em que as pessoas têm ganhado espaços, reconhecendo que devem e precisam ter acesso à educação de qualidade e condições de permanência, por que não basta está em uma sala de aula, é necessário que participe ativamente.

Outro ponto relevante, é que mesmo havendo avanços significativos no que se refere às políticas de inclusão e as mudanças estruturais nas instituições para a garantia de acesso e permanência da pessoa com deficiência, ainda existem inúmeras dificuldades, visto que as políticas de inclusão na prática não se concretizam.

Durante minha jornada acadêmica vivenciei dificuldades relacionadas a acessibilidades, o que torna difícil a permanência da pessoa com deficiência

Ensino Superior, mesmo que as instituições busquem se organizar para atender as exigências das políticas de inclusão e garantir que todos os alunos consigam dar seguimento nos estudos com iguais condições de oportunidades. Na prática essas ações não atingem as expectativas do estudante, visto que não basta serem inseridos, mas que consigam continuar seu processo formativo.

Diante disso, durante meu percurso educacional, foi possível identificar que as barreiras se manifestam das mais diversas formas na trajetória de uma pessoa com deficiência, são barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e sociais, e se apresentaram constantemente no meu cotidiano, dificultando minha plena participação no ambiente de ensino.

Essas dificuldades reforçam a compreensão de que não basta ter políticas de inclusão, mas requer ações concretas por parte das instituições de ensino, como profissionais capacitados, acessibilidade e o mais importante mudanças nas concepções acerca da deficiência.

Esse estudo também me fez refletir sobre os desafios enfrentados ao longo da minha trajetória educacional e as aprendizagens adquiridas durante esse percurso. Ao ingressar em uma instituição de ensino superior, percebi que as dificuldades de permanência são continuidade de um percurso que teve início ainda na educação básica, e que as barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas, ultrapassam todos os níveis da educação, deixando evidências que a inclusão, muitas vezes ocorre apenas nos documentos legais, mas, os desafios ainda se apresentam na ausência de ações concretas.

Ao longo do estudo foi demonstrada a necessidade de reforçar a importância da inclusão no ambiente de ensino, pois, precisa ser compreendida como um processo contínuo, que envolve transformações concretas no ambiente institucional. Dessa forma, a narrativa apresentada neste trabalho não se reduz apenas a um relato individual, mas revela a realidade de muitos estudantes que enfrentam obstáculos semelhantes e que, ainda assim, insistem buscando o direito pela educação.

Diante dessas reflexões, conclui-se que a formação no curso de pedagogia alarga minha percepção sobre o papel de educador na construção de uma educação mais inclusiva. Ao me aproximar da conclusão do curso, reconheço que enfrentarei novos desafios, principalmente no que refere à

minha atuação profissional como pessoa com deficiência se comprometendo com a valorização das diferenças e singularidades, em busca da garantia de práticas pedagógicas que considerem as necessidades de todos os/as educados/as.

Sendo assim, percebo que minha experiência como pessoa com deficiência física, usuária de cadeiras de rodas e estudante da educação pública, contribuiu para a construção de um trabalho em uma visão mais sensível às questões relacionadas à educação especial, a acessibilidade e a desigualdade no contexto educacional. Os desafios que se apresentam estão relacionados à necessidade de estar em espaços que, muitas vezes estão inadequados para atender a diversidade, exigindo do docente mais sensibilidade e disposição para lutar por um ambiente institucional com condições mais justas e igualitárias.

Por fim, concluo este trabalho entendendo que a finalização desta graduação não representa o fim da minha trajetória, mas o início de uma nova etapa muito importante, marcada pela responsabilidade de contribuir para a construção de uma educação voltada para todos/as. Diante disso, assumo o compromisso de, em minhas ações profissionais, trilhar caminhos que favoreçam a participação de todos os/as estudantes, no ambiente escolar, principalmente aqueles que, historicamente tiveram seus direitos negados, com isso, contribuir para uma educação especial mais inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS:

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. *Revista, do Ministério Público do Trabalho*, n. 21, p. 160–173, mar. 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 27 mar 2026.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA D E NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2020. Disponível em: https://drive.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/NBR9050_20.pdf.

Acesso em: 15/02/2026.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). 3. ed. atualizada até jan. 2019. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Acesso em: 10/12/2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 dez 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 dez 2025

BOOTH, T; AINSLOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Trad. Mônica Pereira dos Santos, 2002 Disponível em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf. Acesso em 11/12/2025.

COPETTI, Aline Marques; BISOL, Cláudia Alquati. **O capacitismo como barreira para a inclusão escolar**. In: *Anais de Colóquios de Políticas e Gestão da Educação*. n.4, 2023, p.415-419. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1110>. Acesso em: 14/02/2026.

COSTA, Denise Ferreira; MACIEL, Solange Mantanher da Costa; MIGUEL, Eliane Alves; OLIVEIRA, Maria Ferreira da Silva TUCHINSKI, Carla Maria Fernandes; WATHIER, Juliana Costa. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Breve**

Contexto Histórico das Mudanças de paradigmas, Rev, *Científica Acadêmica*, Nov, 2016. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva_breve_contexto_historico_das_mudancas_de_paradigmas.pdf. Acesso em: 27/03/2026.

COSTA, L. S; PELLIZZARI. B. H. M. **Pessoa com deficiência inclusão e acessibilidade**. São Paulo, Ed, Almedina, 2020.

FIUZA, Alessandra Rodrigues; BARROS, Nelson Filice de. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. In: POPE, Catherine; MAYS, Nicholas (org.). **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/download%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/download%20(2).pdf) Acesso em: 22/01/2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-pr%C3%A1tica-da-liberdade.pdf>> Acesso em: 27/03/26.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 16/02/2026.

IVIC, Ivan. Lev Semionovitch Vygotsky. Tradução de José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/ano/mes/90.pdf>. Acesso em: 05/01/2026.

LEGENTIL, Veronica. **A trajetória da pessoa com deficiência através da história**. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 11, n. 2, p. 187–208, 2025. DOI: 10.12957/riae.2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/download/83995/54738/349334>. Acesso em: 05/01/2026.

LEMOES, Ana Paula Munarim Ruz; CABRAL, Gisele de Assis Carvalho. **A vida como fonte de diálogo para construção de uma educação humanizadora na EJA**: cotejos em Bakhtin. In: MIGUEL, José Carlos (org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e políticas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 93–118. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/374/3754/6802?inline=1. Acesso em: 10/01/2026.

LOPES, Daniele Carolina. **Habilidades sociais: contribuições para a compreensão da relação com pares na infância.** *Dialogia*, [S. l.], n. 18, p. 149–158, 2014. DOI: 10.5585/dialogia.N18.4407. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4407> . Acesso em: 28 mar. 2026.

MARTINS. S. E. O; OLIVEIRA. A. L; OLIVEIRA. D. C. **Barreira de Acessibilidade Enfrentada por Estudantes em Situação de Deficiência no Ensino Superior: Estudo de Revisão Sistemática.** *Rev Práticas em Gestão Pública Universitária*, v. 8, n. 2, jul-dez. 2024. Disponível em: [file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/ART+64518%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/ART+64518%20(1).pdf) Acesso em: 17/03/2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér: **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: < <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 17/03/2026.

MENDES, E. G. (2006). **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387–405. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 18/03/2026.

NETO, Silva Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tiamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. **Educação inclusiva: uma escola para todos.** *Revista Educação Especial* | v. 31 | n. 60 | p. 81-92 | jan./mar. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/clenio,+6+Antenor.pdf> Acesso em: 28/03/2026

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde.** 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005. 118 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/7zsVb7qWPqRgZ6Fzm6k4XFX/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18/08/2026.

RIBEIRO, Ernani Nunes; SIMÕES, José Luiz; PAIVA, Fábio da Silva. **Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu.** *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, Guarulhos, v. 5, n. 2, p. 210–226, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/669/252>. Acesso em: 28/03/2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA 1997.

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhães; SANTOS, João Otacílio Libordoni. Educação **especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico**, mês fev, ano, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582/10770>. Acesso em: 28/03/2026.

SOARES. Sebastião Silva. **Narrativas (auto)biográficas, memória e docência**. Cadernos Cajuína, V. 4, N. 1, 2019, p. 08 – 21. Disponível em: <file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/gkafure,+01.pdf> Acesso em: 14/03/2026.

SOUZA. E. G; GUIMARÃES. E. B; PORTO. M. S; URBANO. M. C. Z; SANTOS. M. S. S; VANIN. L. S. **Educação inclusiva: igualdade na diferença**. *Revista Científica do Centro Universitário de Jales (Unijales)*, Jales, v. 5, p. 48–56, 2012. ISSN 1980-8925. Disponível em: <http://reuni2.unijales.edu.br/> . Acesso em: _08/01/2026.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15/03/2026.

SANTOS, Amaya De Oliveira et al.. **O capacitismo em suas diferentes faces na sociedade**. *CONEDU - Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade* (Vol. 02)... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105808> Acesso em: 28/02/2026 23:24.

UFPB — UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Resolução CONSUNI nº 34/2013, de 26 de novembro de 2013: **institui a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB e cria o Comitê de Inclusão e Acessibilidade**. João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia2/wp-content/uploads/sites/79/sites/236/2024/11/RESOLUCAO-QUE-INSTITUI-A-POLITICA-DE-INCLUSAO-E-ACESSIBILIDADE-NA-UFPB-E-CRIA-O-CIA.pdf> Acesso em: 29/12/2025.

VICENTIM, Maria de Nazaré Sales. **O papel do professor no processo ensino-aprendizagem do aluno: uma revisão de literatura**. *Revista Científica Semana Acadêmica*, Fortaleza, n. 193, v. 1, 2020. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/44-nazare-publicacao-1artigo_1.pdf . Acesso em: 28/03/2026.