

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM SOCIOLOGIA

CAROLINY DINIZ PITTHAN DAL VESCO

AS PERCEPÇÕES DAS ESTUDANTES DEFICIENTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS: RECONHECIMENTO, INCLUSÃO E PERSPECTIVAS

DOURADOS/MS

2022

CAROLINY DINIZ PITTHAN DAL VESCO

AS PERCEPÇÕES DAS ESTUDANTES DEFICIENTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS: RECONHECIMENTO, INCLUSÃO E PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (FCH/UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Linha de pesquisa: Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo da Silveira Campos.

DOURADOS/MS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

136a	<p>D Dal Vesco, Caroliny Diniz Pittha.</p> <p>As percepções das estudantes deficientes na Universidade Federal da Grande Dourados: reconhecimento, inclusão e perspectivas. / Caroliny Diniz Pitthan Dal Vesco. – Dourados, MS : UFGD, 2022.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Marcelo da Silveira Campos.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Deficiência. 2. Acesso. 3. Cotas. 4. Reconhecimento. 5. Inclusão. 6. Estigma I. Título.</p>
------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

TERMO DE APROVAÇÃO

CAROLINY DINIZ PITTHAN DAL VESCO

AS PERCEPÇÕES DAS ESTUDANTES DEFICIENTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS: RECONHECIMENTO, INCLUSÃO E PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (FCH/UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Aprovado em: 24/10/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo da Silveira Campos

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Orientador e Presidente da banca

Profa. Dra. Alzira Salete Menegat

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro titular interno

Profa. Dra. Rogéria da Silva Martins

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Membro titular externo

Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro titular interno

Dourados/MS

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só se tornou possível graças às mulheres que aceitaram participar, confiando a mim suas histórias de vida, sonhos, perspectivas... Obrigada por dividirem comigo parte de suas vidas. Foi incrível partilhar de suas histórias em meu trabalho.

Gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo da Silveira Campos, que em meio a momentos tão difíceis, sempre esteve presente, mesmo virtualmente, em uma época tão atípica. Obrigada por todos os ensinamentos, palavras de otimismo e toda a compreensão necessária nesse processo.

Também agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFGD, aos secretários, professores e professoras do PPGS por todo o conhecimento compartilhado. Contribuíram com uma enorme transformação intelectual e humana em mim.

A minha tão querida turma de mestrado, que mesmo distante fisicamente se fez tão presente nessa jornada, dividindo angústias, conhecimento e momentos de distração. O carinho e respeito por cada um serão levados sempre comigo.

À servidora do Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Grande Dourados, pela entrevista tão sincera, por todo apoio e material compartilhado.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) pela bolsa concedida, permitindo que eu me dedicasse em tempo integral ao mestrado.

Agradeço a minha família, pai, mãe e irmã por sempre apoiarem e incentivarem que eu estudasse. Por fim, ao meu esposo, Gilberto, o início e a finalização deste trabalho só foram possíveis graças ao apoio incondicional dele, sempre incentivando, tranquilizando e cuidando para que eu tivesse condições de seguir adiante, obrigada por tudo sempre.

DAL VESCO, Caroliny Diniz Pitthan. **As percepções das estudantes deficientes na Universidade Federal da Grande Dourados: reconhecimento, inclusão e perspectivas.** 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

RESUMO

A presente dissertação analisa as percepções das estudantes deficientes da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) sob a ótica do reconhecimento, do sentimento de inclusão e destaca as perspectivas delas sobre sua vida profissional. A pesquisa empírica, em um primeiro momento, se concentrou em dados quantitativos oriundos do Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NUMIAC) da UFGD e do formulário aplicado usando a plataforma Google Forms com as discentes autodeclaradas deficientes, que foram previamente identificadas pelo NUMIAC. Posteriormente, os dados foram tabulados e tratados. Em seguida, foram entrevistadas uma servidora do NUMIAC e algumas alunas que aceitaram participar da investigação. Por fim, as entrevistas foram transcritas, buscando observar pontos de reconhecimento, inclusão e exclusão em suas falas. Por intermédio dos dados cedidos pelo NUMIAC e daqueles coletados no formulário, foi possível constatar o quantitativo de discentes deficientes de cada curso de graduação da UFGD, bem como traçar o perfil dessas acadêmicas, por meio do questionário, e selecionar aquelas para participarem da segunda fase do estudo, utilizando um questionário semiestruturado, que permite uma análise qualitativa. Ressalta-se que as estudantes entrevistadas se sentem pouco incluídas no meio acadêmico, a maioria conhece o NUMIAC e algumas até foram atendidas pelo núcleo, porém, demonstram grande insatisfação com a atuação deste na universidade. Ademais, elas atribuem certo reconhecimento por conseguirem entrar em cursos de graduação de uma instituição federal, em direção oposta ao estigma gerado por serem deficientes proporcionaria.

Palavras-chave: deficiência; acesso; cotas; reconhecimento; inclusão e estigma.

DAL VESCO, Carolyn Diniz Pitthan. **The perceptions of disabled students at the Federal University of Grande Dourados: recognition, inclusion and perspectives.** 2022. 96 f. Dissertation (Master in Sociology) – Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2022.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the perceptions of disabled students at the Federal University of Grande Dourados (UFGD) in terms of recognition and feelings of inclusion and highlights their perspectives on their professional lives. The empirical research, at first, focused on quantitative data from the Multidisciplinary Center for Inclusion and Accessibility (NUMIAC) of UFGD and the form applied using the Google Forms platform with self-declared disabled students who were previously identified by NUMIAC. Subsequently, the data were tabulated and treated. Then, a NUMIAC employee and some students who agreed to participate in the research were interviewed. Finally, the interviews were transcribed, seeking to observe points of recognition, inclusion, and exclusion in their statements. Through the data provided by NUMIAC and those collected in the form, it was possible to determine the number of disabled students in each undergraduate course at UFGD, as well as establish the profile of these students through the questionnaire and select those who would participate in the second phase of the study, using a semi-structured questionnaire, which allows a qualitative analysis. It is important to highlight that the interviewed students feel little included in the academic environment, most of them know NUMIAC, and some have even been assisted by the center, however, they show great dissatisfaction with its performance at the university. Moreover, they attribute some recognition for being able to attend undergraduate courses at a federal institution, in the opposite direction of the stigma created by being disabled would provide.

Keywords: disability; access; quotas; recognition; inclusion, and stigma.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de acadêmicas deficientes por curso⁶⁷

Tabela 2 – Quantitativo de deficiências⁶⁸

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de deficiências68

Gráfico 2 – Idade69

Gráfico 3 – Curso70

Gráfico 4 – Turno71

Gráfico 5 – Ocupação71

Gráfico 6 – Cor/raça72

Gráfico 7 – Estado civil72

Gráfico 8 – Ensino público/privado73

Gráfico 9 – Escolaridade da mãe73

Gráfico 10 – Escolaridade do pai74

Gráfico 11 – Deficiência75

Gráfico 12 – Tempo deficiência75

Gráfico 13 – Existência do NUMIAC76

Gráfico 14 – Oportunidades77

Gráfico 15 – Barreiras77

Gráfico 16 – Entrevistas79

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAED	Faculdade de Educação
FUNDEC T	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso do Sul
GEPE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial
GEPETIC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LAPEI	Laboratório de Acessibilidade e Práticas Inclusivas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação
NUMIAC	Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Grande Dourados
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGFDH	Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partidos dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Metodologia	14
1.2 Percurso metodológico	17
2 TEORIA CRÍTICA, RECONHECIMENTO E ESTIGMA.....	20
2.1 Contextualização da Teoria Crítica	20
2.2 A Teoria do Reconhecimento em Axel Honneth.....	26
2.3 Reconhecimento intersubjetivo: amor, direito e solidariedade.....	28
2.4 Violação, privação de direitos e degradação	35
2.5 Estigma	37
3 GÊNERO E DEFICIÊNCIA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES ANALÍTICAS .	43
3.1 Gênero	43
3.2 Modelo social da deficiência	48
4 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS PÚBLICAS, DILEMAS E PERSPECTIVAS	51
4.1 Deficiência e políticas públicas: a história no Brasil	51
4.2 Inclusão no ensino superior	58
4.3 Universidade Federal da Grande Dourados	62
4.4 Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Grande Dourados (NUMIAC)	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES.....	94
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista – NUMIAC.....	94
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista – Acadêmicas	95
APÊNDICE C – Questionário aplicado pelo Google Forms	96
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	99

1 INTRODUÇÃO

Durante muitos anos pessoas com deficiências físicas e/ou cognitivas foram tratadas de forma injusta, desrespeitosa e até desprezadas em relação aos seus direitos e sua efetiva participação cidadã no meio social. Para que algo começasse a mudar, aconteceram diversos movimentos políticos e sociais no processo brasileiro de redemocratização, após 1988, de tal forma que foram esses avanços, frutos de diversas lutas e com importantes conquistas, que constituem o tema desta dissertação. Ou seja, mesmo sob certa invisibilidade e omissão do Estado, a ampliação de direitos das pessoas com deficiência têm avançado porque ela faz parte (assim como gênero, raça e classe) das lutas por reconhecimento na contemporaneidade.

Há uma quantidade crescente de estudos sobre a temática, principalmente nas áreas de Sociologia e Educação (NOBRE, 2008; HONNETH, 1999; NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018; BRESSIANI, 2013; SOUZA, 2000; ALBORNOZ, 2011; JOAS, 1999; BECKER, 1996), e parte desta ampla bibliografia configura-se em uma busca pelo reconhecimento dos direitos de um conjunto de pessoas consideradas discriminadas e marginalizadas na sociedade. Conjunto este, rico em atores sociais, deficientes, mulheres, negros, homossexuais e trabalhadores que reivindicam seus espaços na sociedade atual vem aumentando suas participações e direitos na esfera social e política. Nesse sentido, a presente dissertação de mestrado trata da temática deficiência sob a ótica das mulheres, procurando suas percepções sobre reconhecimento e inclusão nas universidades.

Nesse contexto, a pesquisa que se desenvolveu está relacionada à temática deficiência no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), mais precisamente na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Os objetivos propostos pela investigação giram em torno das percepções sobre reconhecimento e inclusão das acadêmicas mulheres e deficientes na UFGD. Além disso, foi feito um levantamento sobre o perfil das discentes autodeclaradas deficientes matriculadas nos cursos de graduação da UFGD, como também a apresentação das políticas institucionais do Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Grande Dourados (NUMIAC).

A condução da pesquisa se deu por familiaridade intrínseca com a situação vivenciada pelas acadêmicas deficientes dentro da UFGD. Uma realidade também experimentada pela pesquisadora deste estudo, visto que sou deficiente, uma deficiência física adquirida há quatro anos. Dessa forma, o que motivou a escolha pelo tema foi minha vivência como deficiente e acadêmica, quando durante a graduação universitária enfrentei as barreiras arquitetônicas e

humanas, o que demonstra que, no processo de pesquisa sobre dilemas sociais, ninguém está fora da sociedade, nem mesmo esta pesquisadora.

O grande incentivo de curiosidade por parte da pesquisadora decorreu das experiências vivenciadas, pois queria entender se as outras acadêmicas passavam por situações parecidas. Como assinala Wacquant (2002, p. 31) sobre a observação participante dele sobre o boxe nos EUA, “[...] não se pode elucidar o significado e o enraizamento do boxe na sociedade norte-americana contemporânea sem se examinar a trama das relações sociais e simbólicas que se tecem no interior e ao redor do salão de treinamento, meio e motor oculto do universo do pugilismo”. Cabe destacar, nesse sentido, as diversas e inúmeras barreiras arquitetônicas oferecidas pela UFGD para os deficientes. Os blocos de salas de aulas são, por vezes, muito distantes dos estacionamentos, e alguns ainda não contam com cobertura para dias muito ensolarados ou chuvosos. Devido a minha dificuldade de locomoção, era obrigada a usar as passarelas até os blocos como caminho para o carro me levar até a porta do bloco, despertando o questionamento de como faziam aqueles que usavam transporte público e paravam nos estacionamentos. Chegando no prédio, algumas aulas eram no andar superior e nem sempre (muitas vezes, aliás) o elevador estava funcionando; isso me obrigava a depender da ajuda de alguém para subir as escadas.

Minha trajetória e interesse no tema, portanto, ocorreu devido a minha própria deficiência adquirida no quadril. Em virtude disso, o meu tempo de permanência — em pé ou sentada — devia ser relativamente curto. No decorrer das aulas era necessário levantar várias vezes e fazer uma breve caminhada para alongar as pernas e me movimentar. Essas caminhadas durante as aulas geravam certo desconforto na comunidade acadêmica (claro que sem expressá-lo). Esse sentimento e os olhares, por vezes, faziam com que brotasse um sentimento de estar atrapalhando o andamento da aula, fazendo barulho para levantar com as muletas. Confesso que ficava muitas vezes muito constrangida com essa situação.

O olhar de muitas pessoas para nós é quase sempre de pena, compaixão, dó. Como Goffman (1987) nos ensina, o conceito de estigma refere-se indubitavelmente “[...] aos sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava” (GOFFMAN, 1987, p. 11). Lembro-me de um grupo de estudantes que passou por mim em um dia que resolvi caminhar até o estacionamento, voltando das aulas, eram três que riam e conversavam. Porém, quando seus olhos cruzaram com o meu caminhar lento, apoiada em minha inseparável muleta, suas expressões mudaram instantaneamente, o riso deu lugar a olhares de dó.

A partir de muitas situações cotidianas vivenciadas como essas foi que resolvi entender o que as demais acadêmicas sentiam, pensavam, expressavam, subjetivavam aquilo tudo. Esse é o objetivo central desta dissertação. E, em um segundo momento, comecei a refletir (e este é um segundo objetivo do presente texto) sobre qual é o papel que a universidade desempenha em nossas vidas. Compartilhar experiências, sonhos, metas de vida, estigmas. Todas essas experiências, na verdade, são para entender o que se passa com elas e, claro, poder compreender a minha própria trajetória.

A urgência desta dissertação é evidenciar a constante luta para que as pessoas com deficiência possam desfrutar de oportunidades iguais em vários setores da sociedade, o que exige um árduo empenho para assegurar e ampliar as condições políticas e legais favoráveis à efetiva inclusão, especialmente em relação às barreiras que devem ser quebradas — as barreiras comportamentais que geram o estigma — que as pessoas têm a respeito daqueles com deficiência nos diferentes espaços, neste caso, nas universidades públicas.

Visando compreender e discutir melhor os resultados que se busca com esta pesquisa, em um primeiro momento foi feita a escolha das teorias que vão contemplar os aspectos mais relevantes e introdutórios sobre a Teoria Crítica (NOBRE, 2008). Esse passo teórico será necessário para uma segunda ação: apresentar a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (2003) e o conceito de estigma (GOFFMAN, 2019). Essa segunda junção teórica — reconhecimento e estigma — é realizada pelo próprio Honneth na Teoria do Reconhecimento. Nesse sentido, esses dois conceitos e autores são fundamentais para a construção da análise e da discussão dos dados e resultados obtidos por meio desta dissertação.

Em seguida será revisitada uma discussão em torno de gênero. Abordaremos as autoras-chaves que tratam de gênero (Scott (1989), Butler (2021); no Brasil, Louro (2007)) para sinalizar que a nossa preocupação e o enfoque empírico é com as mulheres que possuem deficiências e trajetórias nas universidades.

Por fim, consideraremos os avanços e as perspectivas de inclusão dos deficientes em termos de políticas públicas, especialmente na área de educação e do ensino superior. Esses três aspectos são considerados fundamentais na construção do trabalho no entendimento de que eles são elementos essenciais à pesquisa.

Ademais, dedicaremos um capítulo ao percurso da educação inclusiva, apresentando o contexto da educação brasileira desde a época do Império, e acontecimentos nacionais e internacionais que influenciaram o processo de tornar a educação mais inclusiva. Serão apontados programas governamentais que contribuíram nos últimos anos para alavancar a inclusão no ensino, no percurso até a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições

de Ensino Superior (IES), contextualizando também a criação do NUMIAC. Este último item é importante para a construção do trabalho, visto que a existência daquele espaço visibiliza a perspectiva do reconhecimento, e busca formar pessoas, diminuir os estigmas e pratica a inclusão dos discentes na universidade.

1.1 Metodologia

A pesquisa e os seus resultados são repercussões de escolhas metodológicas. Nesse sentido, optou-se pela pesquisa qualitativa: foram realizadas entrevistas individuais com roteiro semiestruturado (GASKELL, 2002) com seis mulheres. Através do NUMIAC foram identificadas as acadêmicas autodeclaradas deficientes ingressantes nos cursos de graduação da UFGD do ano de 2020, ao todo 63. No entanto, apenas cinco se dispuseram a participar do estudo. Uma servidora do NUMIAC também foi entrevistada, a fim de conhecer melhor a rotina e o funcionamento do Núcleo, e como ele participa e colabora com o processo de inclusão das estudantes deficientes na vida acadêmica.

Os conceitos que serão abordados no decorrer da dissertação foram cuidadosamente pensados e escolhidos com o intuito de gerar um entendimento amplo sobre o objeto da pesquisa que se propõe, a inclusão. Não há como pensar na pesquisa sem uma vasta revisão de todo o processo que ocorreu até a atualidade, começando com as bases na Teoria Crítica, passando por todo o processo brasileiro de democratização. A deficiência, apesar de todo avanço na educação, ainda é estigmatizada, esse é um fato inegável e vivenciado pela própria pesquisadora. As demandas por reconhecimento serão demonstradas no percurso da escrita.

Buscando justificar a metodologia empregada nesta pesquisa, será realizada uma breve revisão de literatura sobre alguns textos de metodologia de pesquisa aplicada nas ciências sociais. Tais textos foram discutidos nas aulas de Metodologia Científica, ministradas no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFGD, em 2020.

As ciências sociais emergem no século XIX como um produto do mundo moderno e seu desenvolvimento pode ser inserido no contexto de um processo de evolução, de autonomia e especialização do saber ocidental. Foi um processo, uma necessidade de um saber social associado a uma exigência metodológica, na qual informações pudessem ser verificadas, discutidas e até mesmo refutadas em relação ao mundo empírico, com a pretensão de desenvolver um conhecimento sistemático do real e válido empiricamente (PIRES, 2012).

De acordo com Pires (2012), a concepção clássica das ciências da natureza foi posta em questão gerando um período importante de transição entre as ciências da natureza e as

ciências sociais. Uma das principais preocupações e o objetivo das ciências da natureza era a neutralização dos interesses políticos e éticos do cientista, com a finalidade de atingir uma realidade objetiva. Buscava-se a neutralidade. Hoje, é mais importante produzir conhecimento de fato útil, mas orientado para a eticidade, visando a solidariedade, criatividade e harmonia e não um conhecimento neutro da realidade objetiva.

A forma de chegar a uma validade empírica nas ciências sociais foi alvo de discussões, e pode ser tangenciada em dois planos: o epistemológico e o metodológico. No primeiro plano as discussões eram sobre as *estratégias de conhecimento* adotadas pelo pesquisador a fim de construir um conhecimento “objetivo” ou “verdadeiro”. E no segundo plano a discussão girava em torno da *natureza dos dados* (PIRES, 2012).

Para Bourdieu, Chamboredon e Passeroni (1999), cabe ao cientista um grande papel na sociedade, o de refutar as pré-noções e o senso comum, além de buscar compreender as relações, os modos de vida presentes na sociedade. Pode-se dizer que o sociólogo possui um compromisso com a sociedade: o de produzir conhecimento a fim de melhorar a vida cotidiana.

Ainda de acordo com os autores, foi preciso um trabalho de ruptura com o senso comum, e houve a reformulação dos instrumentos teóricos através de um contínuo engajamento com a pesquisa empírica, pois “[...] sem teoria, não é possível regular um único instrumento, interpretar uma única leitura” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERONI, 1999, p. 49). A utilização da teoria na pesquisa empírica se tornou imprescindível, o uso de ferramentas teóricas na investigação de fatos sociais é o que permitiria o cientista social ver além, e não somente o que dados empíricos costumavam mostrar.

Em Sociologia, os “dados”, até mesmo os mais objetivos, são obtidos pela aplicação das grades (faixas etárias, de remuneração, etc.) que implicam pressupostos teóricos e, por esse motivo, deixam escapar uma informação que poderia ter sido apreendida por outra construção dos fatos (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERONI, 1999, p. 50).

Pode-se destacar que a principal diferença entre o conhecimento social e o senso comum é a capacidade de enxergar as estruturas sociais não palpáveis/invisíveis presentes na sociedade, que influenciam diretamente a vida dos agentes, sujeitos sociais. O conhecimento social é pautado e leva em consideração essas estruturas. O uso da teoria aliado ao conhecimento empírico, nas ciências sociais, pode ser fundamentado na necessidade de romper com o “senso comum” e de construir um objeto mais “aceitável” e ligado a causas de certas condutas sociais.

Um dos instrumentos de pesquisa mais utilizados nas ciências sociais, a entrevista, por um lado, é visto como um valioso recurso que possibilita compreender as realidades sociais, constituindo-se como a principal vantagem sobre as ciências da natureza, que se interessam por objetos desprovidos de palavras. Por outro, ter contato com um objeto que “fala” apresenta o risco de confusão nas interpretações que os atores sociais dão sobre a realidade ou, ainda, múltiplas interpretações produzidas pelos discursos (POUPART *et al.*, 2008).

Contudo, é preciso antes compreender a finalidade da pesquisa qualitativa: “[...] pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 68). Existem diversas técnicas dentro da pesquisa qualitativa, e aqui será utilizada a entrevista. Segundo Gaskell (2002), no mundo social empírico a entrevista é uma metodologia de coleta de dados muito usada, que ajuda a escolher, explicar pontos de vista ou perspectivas sobre determinados fatos.

A compreensão desse mundo social no qual determinada pessoa ou grupo está inserido é imprescindível para a pesquisa, pois pode fornecer compreensão de diversos aspectos e servir para a construção de um referencial para investigações futuras, além de fornecer material para o teste de hipóteses e expectativas.

Como justificativa para a escolha e o uso das entrevistas do tipo qualitativa, Poupart *et al.* (2008) apresenta três argumentos: de ordem epistemológica, em que a entrevista desse tipo propicia uma profunda exploração da perspectiva dos atores sociais, resultando em uma maior compreensão das condutas sociais; de ordem ética e política, pois abre a possibilidade de conhecer e compreender internamente as questões e os dilemas vividos pelos atores sociais; de ordem metodológica, pois a entrevista do tipo qualitativa disponibiliza “ferramentas de informação” que visam elucidar as realidades sociais e ainda oferece acesso à experiência dos atores.

Somando o argumento de ordem epistemológica ao de ordem ética e política, Poupart *et al.* (2008) expõe que a entrevista é vista como um privilegiado instrumento de denúncia, pois por meio dela é possível mostrar os preconceitos sociais, as práticas discriminatórias, de exclusão, as iniquidades vistas de dentro, que certos grupos (“diferentes”, “marginais”, doentes mentais, homossexuais, detentos, deficientes, minorias étnicas, dentre tantos outros) se tornam alvos. A entrevista, em profundidade, permite mostrar o que essas pessoas vivenciam no cotidiano.

Para que se tenha de fato uma resposta positiva ao uso da entrevista em uma pesquisa, alguns pontos precisam ser respeitados e previamente orientados. São fases, como *preparação*

e planejamento, seleção de entrevistados, número de entrevistas que serão utilizadas, dentre outros pontos. Cabe aqui ressaltar que uma eficiente entrevista precisa de um roteiro prévio, uma prévia organização, para que se chegue de fato ao objetivo de pesquisa (GASKELL, 2002).

Pode-se afirmar que o objetivo da entrevista individual é fazer um convite ao entrevistado, para que se sinta à vontade e fale longamente, com palavras próprias e no seu tempo, sem pressão, lembrando que toda entrevista é um processo social, de interação, cooperação, uma troca de ideias, significados, onde várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas (GASKELL, 2002).

Para contrabalançar estas tendências compreensíveis e encorajar o entrevistado a falar longamente, a se expandirem aspectos de sua vida e ser sincero, o entrevistador deve deixar o entrevistado à vontade e estabelecer uma relação de confiança e segurança, o que se costuma chamar de *rapport* (GASKELL, 2002, p. 74).

Para construir o objeto de pesquisa, o cientista social deve adotar uma postura sistemática e ativa, para elaborar um sistema coerente de relações, perceber as particularidades do objeto, seria romper com o senso comum, “[...] o objeto analisado não é independente do ato de conhecimento e da ciência que o realiza. E ainda: o objeto científico possui influência direta na sociedade, e por isso merece rigor ao ser elaborado” (SCARTEZINI, 2011, p. 29).

Por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, só pode ser definido e construído em função de uma *problemática teórica* que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERONI, 1999).

A problemática que se propõe nesta pesquisa é: quais são as percepções das estudantes deficientes na UFGD sobre reconhecimento, inclusão e suas perspectivas? Ademais, seu objeto é a inclusão.

As conclusões e os dados do estudo serão apresentados no decorrer dos capítulos, e buscou-se dialogar com conceitos teóricos e empiria, através das falas das acadêmicas e da servidora entrevistadas.

1.2 Percorso metodológico

Em um primeiro momento, a pesquisa seria realizada na UFGD, as entrevistas seriam marcadas no campus da universidade, em um local confortável e agradável onde as participantes se sentissem à vontade para conversar, de forma individual. No entanto, vivenciamos uma época atípica, de pandemia, que durou mais de dois anos, com resquícios de uma doença que ainda se encontra em nosso meio. Devido ao risco de contágio do novo coronavírus por encontros presenciais, optou-se pelo cuidado com a vida das alunas. Assim, as entrevistas foram realizadas por meios eletrônicos, WhatsApp e Google Meet, poupando, assim, a saúde e a vida de todas.

Com a aplicação das entrevistas, em formato semiestruturado, buscou-se compreender quais eram as percepções das discentes na UFGD sobre o que contemplava questões concernentes a reconhecimento e inclusão, e quais eram as perspectivas dessas estudantes. Em entrevista com a servidora do NUMIAC, a intenção foi conhecer um pouco da história e do funcionamento do Núcleo.

Visando preservar a identidade das entrevistadas, e como forma de oferecer um certo conforto e confiança para falarem, elas foram nomeadas como: entrevistada 1, entrevistada 2, entrevistada 3, entrevistada 4, e entrevistada 5. Os roteiros de entrevista foram formulados levando em conta aspectos relativos à problemática, aos objetivos propostos e ao objeto da pesquisa, a inclusão.

O passo inicial da investigação foi o contato com o NUMIAC, feito por e-mail. Vale mencionar que o momento era delicado, pois havia sido decretada a pandemia do novo coronavírus em abril de 2020, e as atividades da universidade estavam todas suspensas de modo presencial. Conversamos com uma servidora do NUMIAC, porque a intenção era conhecer o Núcleo pessoalmente, mas infelizmente não foi possível.

Devido ao contexto imposto pela pandemia, obtivemos algumas informações, enviadas por e-mail. Nestas havia os nomes dos acadêmicos autodeclarados deficientes dos cursos de graduação da UFGD no ano de 2020, ao todo eram 145 acadêmicos, e 63 eram mulheres. Com esses dados preliminares foi possível quantificar o total de estudantes deficientes por curso e quais eram suas deficiências.

A primeira entrevista foi realizada em julho de 2021, com a servidora do NUMIAC. Trocamos alguns e-mails, apresentei-me, falei sobre a pesquisa, marcamos de nos falarmos via Google Meet. Antecipadamente foi feito o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o roteiro semiestruturado que havia sido elaborado para a entrevista. A finalidade disso foi o prévio conhecimento sobre o que íamos conversar, e se tivesse algo que a incomodasse também para ser apontado.

A ideia, desde o início, sempre foi conhecer as duas realidades, a do NUMIAC e das acadêmicas, e entender essa dinâmica, compreender se ela realmente funcionava para ambos os lados, “[...] as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras” (POUPART *et al.*, 2008, p. 216). Para isso, no dia da entrevista, comecei contando a minha história e demonstrando meu interesse no tema que estava pesquisando.

Das 63 acadêmicas que receberam o convite para responder ao formulário pelo Google Forms, apenas 10 responderam e, destas, somente cinco aceitaram ser entrevistadas posteriormente. Destas, obtive retorno de quatro para agendarmos as entrevistas. As entrevistas começaram a ser feitas em março de 2022 e, por preferência das entrevistadas, as questões abordadas em um roteiro semiestruturado foram respondidas por meio de áudio no WhatsApp. Pelo contexto da pandemia e pelos compromissos pessoais de cada entrevistada, as entrevistas ocorreriam pelo Google Meet, no entanto, vários horários foram marcados e desmarcados. Uma forma que encontrei para facilitar e obter as entrevistas, foi realizá-las por áudio no WhatsApp, pois enviava as questões e sempre iniciava com um áudio explicando os detalhes. Ao final, as entrevistas foram todas transcritas.

2 TEORIA CRÍTICA, RECONHECIMENTO E ESTIGMA

Este capítulo versará sobre as teorias que irão atravessar a discussão teórica do presente estudo. Em um primeiro momento será apresentada uma pequena contextualização da Teoria Crítica, que contribuiu para a elaboração da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (1999, 2003), os padrões de reconhecimento intersubjetivo apresentados pelo autor foram provenientes mais precisamente dos escritos do Jovem Hegel e George Mead, são eles: amor, direito e solidariedade, que serão mostrados em uma seção do capítulo. Em seguida, serão abordados os padrões de desrespeito intersubjetivo: violação, privação de direitos e degradação. Posteriormente, a contextualização de uma narrativa sobre estigma, permeada pelo autor Erving Goffman.

2.1 Contextualização da Teoria Crítica

A Teoria Crítica teve seu marco inaugural com a obra de Karl Marx (1818-1883), e ficou consagrada como o pensamento de uma das muitas vertentes do marxismo. Para Marx, o centro do mercado capitalista é a mercadoria, e é a lógica da troca mercantil que determina o comportamento dos agentes do mercado, logo o trabalho humano se tornou mercadoria, a força de trabalho. No final do século XV, com a Revolução Industrial na Inglaterra, a sociedade se dividiu estruturalmente em duas partes: capitalistas, a minoria que detinha o dinheiro e comprava, e os proletários, que vendiam sua força de trabalho em troca de salário, tornando o mercado um poderoso mecanismo de manutenção das desigualdades (NOBRE, 2008).

O mercado não realizava a liberdade e igualdade nas sociedades capitalistas, o capitalismo criava uma estrutura de ilusão socialmente necessária de que havia liberdade e igualdade. A Teoria Crítica surgiu justamente com o intuito de não criar sociedades utópicas, ideais, mas pretendia simplesmente realizar aquilo que o capitalismo prometia e não realizava. A partir dos escritos e das análises de Marx, Max Horkheimer (1895-1973) começou os escritos dos pilares da Teoria Crítica, que são a perspectiva da emancipação da sociedade com o cumprimento da liberdade e igualdade prometidas pelo capitalismo e a manutenção do comportamento crítico na realidade presente (NOBRE, 2008).

A teoria crítica não pretende apresentar uma “explicação mais adequada” do funcionamento do capitalismo. Pretende entender o tempo presente em vista da superação de sua lógica de dominação. Daí seu caráter *crítico* justamente:

“entender” como “as coisas funcionam” é já aceitar que essas “coisas” são assim e não podem ser radicalmente de outra maneira (NOBRE, 2008, p. 20).

Ainda de acordo com o autor, uma característica forte da perspectiva crítica é o seu apoio real na sociedade, a produção de diagnósticos do tempo, a sua constante renovação, a sua capacidade de analisar o momento histórico presente. A Teoria Crítica só ganha vida se for constantemente mutável, vista, reformulada e pensada no contexto de novas condições históricas. Não existem teses fixas as quais os autores devem aderir se quiserem fazer parte do campo crítico.

Vê-se já que a teoria crítica tem sempre como uma de suas mais importantes tarefas a produção de um determinado *diagnóstico* do tempo presente, baseado em tendências estruturais do modelo de organização social vigente, bem como em situações históricas concretas, em que se mostram tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação quanto os obstáculos reais a ela. Com isso, tem-se um diagnóstico do tempo presente que permite então, também, produção de prognósticos sobre o rumo do desenvolvimento histórico. Esses prognósticos, por sua vez, apontam não apenas para a natureza dos obstáculos a serem superados e seu provável desenvolvimento no tempo, mas para *ações* capazes de superá-los (NOBRE, 2004, p. 6).

Conhecido como o fundador da Teoria Crítica, Horkheimer foi quem primeiro formulou a ideia como forma de conceito opondo-se à teoria tradicional, pois, para ele, a Teoria Crítica é um movimento político e intelectual de compreensão e transformação da sociedade. Para Horkheimer, teórico crítico é todo aquele que pretende dar continuidade à obra de Marx, reconhecendo os pontos que não podem mais ser utilizados para entender o momento presente, exigindo do teórico crítico atenção às mudanças sociais, políticas e econômicas e uma constante avaliação e renovação das análises de acordo com o tempo presente (NOBRE, 2008).

Seus escritos mais relevantes abrangem as décadas de 1930 e 1940, que coincidiram com o período de atividade intensa no Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923, em Frankfurt, o qual Horkheimer presidiu de 1930 a 1958. Compreendendo o período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), entre os anos de 1933 e 1950, o Instituto foi obrigado a se exilar na Suíça (1933), na França (1934) e nos EUA (1934-1950). A partir desse contexto, Horkheimer procurou entender o momento histórico que vivia, apontando dois elementos decisivos para seu diagnóstico de tempo e a criação de seus modelos críticos (NOBRE, 2008).

Existia uma grande diferença entre a produção científica de Marx e a de Horkheimer, que investiu no Instituto, criando uma grande variedade multidisciplinar, aumentando o número de especialidades e disciplinas científicas, criando o *materialismo interdisciplinar*, usando a teoria de Marx, na qual diversas áreas de conhecimento trabalham juntas buscando

uma crescente especialização no sentido crítico, com o intuito de “[...] produzir uma imagem da sociedade capitalista em seu conjunto, simultaneamente organizada em torno da valorização e dotada de potenciais de superação dessa mesma denominação do capital” (NOBRE, 2008, p. 49).

Muitos novos temas e disciplinas foram incorporados ao trabalho coletivo. A Teoria Crítica é uma proposta de oposição direta à tradição racionalista, os pensadores acreditavam que o uso da razão extrema, como era feita desde o Iluminismo, não gerava mais progresso humano e nem emancipação. A ciência e a tecnologia passaram por diversas transformações em instrumentos de dominação, associadas a questões econômicas e políticas que regeram a sociedade. A Teoria Crítica foi sendo moldada a partir dos escritos de Marx, mas reformulada por diversos outros nomes no decorrer do tempo. Os objetivos metodológicos resultaram em um reconhecimento franco e programático das ciências especializadas. “A utilização sistemática de todas as disciplinas de pesquisa da ciência social no desenvolvimento de uma teoria da sociedade foi o principal objetivo da teoria crítica” (HONNETH, 1999, p. 505).

Até aqui podemos constatar que a Teoria Crítica tem suas particularidades que a diferem da então teoria tradicional, é o pensamento que surgiu apoiado em uma das muitas vertentes do marxismo, que busca compreender o funcionamento da sociedade capitalista, em como as coisas realmente são a partir da perspectiva de como deveriam ser. Ademais, consegue enxergar o mundo e a sociedade a fim de alcançar sua plenitude, apontando para a prática como a realização de seus potenciais emancipatórios, e observar dentro dessas sociedades as suas tendências estruturais, os papéis desempenhados pelos agentes do mercado, família, religião, Estado, etc.

A razão instrumental¹ havia tornado as pessoas passivas em diferentes contextos e de certa forma incapazes de questionar valores e circunstâncias da vida moderna. Alguns pensadores estudavam mais aspectos políticos, uns mais culturais, mas todos questionavam e analisavam a questão da razão instrumental nos diversos aspectos da sociedade. Os filósofos começaram a entender a separação entre indivíduo e sociedade como resultado da divisão de classes e analisaram a sociedade pela ótica do sistema econômico de troca, porque, para eles, o capitalismo mobilizou as sociedades modernas para o autoritarismo e implantou um discurso ideológico a partir da indústria cultural e da própria industrialização, que acompanha

¹ A razão instrumental pode ser definida no contexto da Teoria Crítica como o estado em que os processos racionais são operacionalizados, na utilização do conhecimento como forma de criar condições materiais para a conservação de vida humana, baseando se na ideia de utilidade para mensurar o valor das coisas (HONNETH, 1999).

vários aspectos da sociedade, inclusive nas relações de trabalho. Além disso, identificaram na sociedade moderna a manipulação dos interesses e das vontades por meio da mecanização do trabalho e da padronização da cultura, impedindo pouco a pouco o pensamento livre, que eles acreditavam transformar a sociedade em instrumento de acomodação e repasse de ideologias (HONNETH, 1999).

Ainda de acordo com Honneth (1999), a Teoria Crítica é fortemente baseada na análise dos meios de comunicação de massa, fazendo com que o principal avanço da tecnologia moderna se tornasse símbolo da sociedade moderna e, ao mesmo tempo, símbolo de que a racionalidade humana era utilizada para fins instrumentais. A massificação coloca a razão em segundo plano, seja na educação, economia, trabalho, deixando de lado a capacidade da população exercer livremente sua existência, empobrecendo a subjetividade. Pode-se concluir que a sociedade ideal, de acordo com os estudos desses pensadores, era aquela na qual a razão fosse utilizada de forma menos instrumental e mais humanitária.

Apesar dos esforços apresentados por Horkheimer, Adorno, Foucault e Habermas, seus antecessores na escrita de uma Teoria Crítica da sociedade, Honneth (1999) acredita que qualquer pessoa que fosse tentar partilhar dos objetivos originais de Horkheimer se depararia com a estagnação dos critérios ao acesso teórico. Com análise que explica tanto as estruturas da dominação social quanto os recursos sociais para a recuperação prática, ele reconhece que esses autores fizeram grandes contribuições na tentativa de desenvolver uma Teoria Crítica, porém nenhum deles conseguiu de fato desenvolvê-la (BRESSIANI, 2013).

Tendo em mente os principais erros e contribuições desses autores, Honneth (2003) escreve seu primeiro capítulo de *Crítica do poder*² se voltando para as origens da Teoria Crítica. “Horkheimer compreende o desenvolvimento social como um processo racional de aprimoramento da dominação da natureza pelo homem por meio do trabalho [...]” (BRESSIANI, 2013, p. 259), e isso levaria ao estabelecimento de uma sociedade com suas necessidades plenamente garantidas. Uma sociedade independente, com base nessa compreensão é que Horkheimer pode criticar as interações de produção do capitalismo, como forma de bloqueio à independência da sociedade, “Afinal, na medida em que limitam o processo de desenvolvimento das forças produtivas, as relações de produção do capitalismo bloqueiam o desenvolvimento do potencial racional inscrito na sociedade” (BRESSIANI, 2013, p. 259).

2 Foi dedicado à reconstrução do modelo teórico elaborado por Horkheimer.

Honneth (2003) conclui que é preciso “[...] reconstruir a normatividade das relações sociais e diagnosticar, indicando suas distorções, os bloqueios existentes a emancipação [...]” (BRESSIANI, 2013, p. 262), refutando Adorno e Horkheimer. Para fazer isso, ele retoma os estudos de Habermas, autor que “[...] rejeita que o desenvolvimento da sociedade dependa como um todo de um sistema de poder que age sobre os sujeitos e procura compreender parte do desenvolvimento social da perspectiva de uma teoria da ação”. A partir disso reconstruiu-se um conceito difícil de racionalidade, mediante dois tipos de ação:

- a) instrumental: a racionalidade instrumental existe como uma segunda forma de racionalidade, não implicando em uma atitude de dominação, e sim de entendimento;
- b) comunicativa: a racionalidade comunicativa, segundo Habermas, seriam os critérios normativos que permitiriam identificar elementos de emancipação e regressão da contemporaneidade (BRESSIANI, 2013).

Habermas pretende mostrar que a evolução histórica-social das formas de racionalidade leva a uma progressiva diferenciação da razão humana em dois tipos de racionalidade, a *instrumental* e a *comunicativa*, iminentes a duas formas de ação humana. A ação instrumental é aquela orientada para o êxito, em que o agente calcula os melhores meios para atingir fins determinados previamente. Esse tipo de ação é aquele que caracteriza para Habermas o trabalho, vale dizer, aquelas ações dirigidas a dominação da natureza e à organização da sociedade que visam a produção das condições materiais da vida e que permitem a coordenação das ações, isto é, possibilitam a reprodução *material* da sociedade. [...] Em contraste com esse tipo de racionalidade, surge a racionalidade própria da ação do tipo comunicativo, quer dizer, aquele orientado para o *entendimento* e não para a manipulação de objetos e pessoas no mundo em vista da reprodução material da vida [...] é aquela que permite, por sua vez, a reprodução *simbólica* da sociedade (HONNETH, 2003, p. 13).

Pode-se afirmar que houve uma reabertura, uma virada comunicativa, do domínio social, antes reprimido por Adorno e Horkheimer:

O paradigma normativo desenvolvido por Habermas permite o estabelecimento de um novo acesso teórico ao interesse emancipatório presente na sociedade e possibilita, agora de forma embasada, a elaboração de um diagnóstico de patologias sociais. Afinal, ao partir das condições necessárias a uma comunicação racional não distorcida, Habermas pode identificar tudo aquilo que impede sua plena realização como um bloqueio emancipatório (BRESSIANI, 2013, p. 265).

Honneth (2003) reconhece a importância dessa virada comunicativa e, a partir dela, começou a desenvolver seu modelo teórico. No entanto, ele relata que apesar da virada comunicativa de Habermas, este não trouxe ferramentas conceituais suficientes para a realização do projeto de Teoria Crítica. O complexo conceito apresentado por Habermas se encontra vinculado a uma teoria social dupla, apontando para uma problemática em duas esferas sociais, uma delas referente ao sistema, formado por dois subsistemas, de burocracia

estatal e economia, independentes de orientação para a ação das pessoas, e a outra do mundo da vida, cuja execução seria por meio da ação comunicativa e dependeria da orientação para a ação das pessoas (BRESSIANI, 2013).

Para Habermas, na modernidade, os imperativos sistêmicos vinculados à economia e a burocracia estatal tendem a interferir no mundo da vida, distorcendo os processos comunicativos dos quais depende sua reprodução não patológica. Tendo em vista, ele afirma que as patologias sociais próprias à modernidade correspondem a distorções da racionalidade comunicativas causadas pela interferência dos imperativos funcionais do sistema (BRESSIANI, 2013, p. 264).

Apesar do reconhecimento de Honneth a essa virada comunicativa de Habermas, o mesmo não acreditou que ele teria conseguido superar o déficit sociológico da Teoria Crítica e nem reproduzido um paradigma que fosse adequado à comunicação. A reprodução da sociedade depende de uma atividade social comunicativa e sua reprodução precisa ser o centro de uma teoria que supere o déficit sociológico da Teoria Crítica, para entender de forma adequada as inúmeras estruturas de dominação social.

Habermas teria que se atentar para as condições sociais necessárias, não pelo entendimento linguístico, e sim para a autorrealização. Para Honneth, a tendência de emancipação construída por Habermas não se sustenta, pois seu objetivo seria a aquisição do entendimento racional, o que não seria forte o suficiente para justificar o fato das pessoas agirem conforme argumentos considerados melhores por elas. Mesmo reconhecendo as contribuições de Habermas, Honneth, se opôs a ele, pois “[...] defende que a interação social se dá de forma conflituosa e visa a obtenção do reconhecimento e não a do entendimento” (BRESSIANI, 2013, p. 266).

Para Honneth (2003), era preciso reformular tudo aquilo já apresentado por Horkheimer, Adorno, Habermas, entre outros, agregando o que julgava correto desses pensadores e excluindo o que considerava inviável, a fim de sanar os déficits sociológicos e motivacionais da Teoria Crítica. Para isso, era preciso desenvolver o conceito de uma luta social de Foucault³ dentro de uma construção normativa das relações sociais, desenvolvendo uma luta moral por reconhecimento. Seu objetivo era dar continuidade ao projeto iniciado por Horkheimer através de uma combinação de *insights* habermasianos e foucaultianos,

3 Autor que desenvolveu uma teoria na qual a luta social assume um papel de centralidade, passou a desenvolver uma análise propriamente social das relações de poder e das lutas sociais. Foucault se aproximou do projeto da Teoria Crítica, desenvolvendo uma teoria social em que lutas estratégicas assumem uma posição de centralidade e compreendeu o funcionamento e desenvolvimento da sociedade como o produto de lutas ininterruptas por poder. Para Honneth, embora Foucault tenha compreendido a dinâmica conflituosa das relações sociais, não se atentou para o caráter normativo e emancipatório, não se abrindo ao social e reconstrução de suas dimensões normativas (BRESSIANI, 2013).

elaborando uma teoria normativa de lutas sociais como lutas por reconhecimento (BRESSIANI, 2013).

2.2 A Teoria do Reconhecimento em Axel Honneth

Axel Honneth tem uma vasta bibliografia publicada, e um dos livros considerados como o mais importante, ou de maior destaque de suas obras é *Luta por reconhecimento a gramática moral dos conflitos sociais* (2003). Este será o livro utilizado como base para a escrita da teoria que permeará as principais discussões desta dissertação.

[...] lançado em 1992, livro em que há a sistematização dos aspectos mais capitais do pensamento honnethiano, constitui-se como obra fundamental para a entrada de Honneth no contexto da tradição de teoria crítica, principalmente por trazer à tona (juntamente com outros pensadores contemporâneos) o potencial teórico-conceitual do reconhecimento como estrutura intersubjetiva que proporciona a análise das condições da integração social e da lógica dos conflitos e mudanças sociais, além de prover padrões de normatividade próprios da interação social, ou seja, o reconhecimento como importante ferramenta para a compreensão da realidade social [...] (RAVAGNANI, 2009, p. 55).

Honneth (2003) faz na terceira geração da Escola de Frankfurt uma mudança muito importante para a Teoria Crítica, na produção do diagnóstico de dominação social em relação à segunda geração e uma renovação da história da Teoria Crítica atual. As críticas que faz a Habermas serão compartilhadas por diversos autores da terceira geração. Ele chama a atenção fundamentalmente para a ideia de colocar na produção do diagnóstico de tempo uma certa noção de dominação que possa ser vista de baixo para cima, na visão da experiência dos próprios sujeitos sociais. De acordo com Honneth (2003), Habermas e demais autores da segunda geração sofreram o chamado “déficit sociológico”, pois não conseguiram enraizar as ideias apresentadas nas novas formas de dominação e possibilidades emancipatórias da política, na vida social e não conseguiram evidenciar a importância da experiência para que, a partir dali, pudessem enriquecer uma certa noção de emancipação e dominação. O reconhecimento está diretamente atrelado ao cotidiano das pessoas, seja na política ou na sociedade. Esse é o ponto de partida da teoria de Honneth (2003), antes mesmo de elaborar sua teoria. A ideia era incorporar uma noção mais enriquecida de experiência social na Teoria Crítica, unindo essas perspectivas aos interesses da Teoria Crítica (HONNETH, 2003).

De acordo com Souza (2000), “reconhecimento” era objeto central no projeto do jovem Hegel, e apresentava uma conciliação entre o tradicional pensamento político antigo e a modernidade com a sua liberdade. No pensamento hegeliano, “[...] a cada nova forma de reconhecimento social, o indivíduo aprende a conhecer e realizar novas dimensões de sua

própria identidade” (SOUZA, 2000, p. 135). É essa dinâmica de reconhecimento que apresenta novos conflitos e lutas por reconhecimento, sendo que a centralidade desse processo acarreta em respectivo conflito e reconciliação.

[...] O sujeito deve ser visto como alguém que, precisamente através da aceitação por parte de outros sujeitos de suas capacidades e qualidades, sente-se reconhecido e conseqüentemente em comunhão com estes, possibilitando sua disposição de também reconhecer o outro em sua originalidade e singularidade [...] a luta por reconhecimento não se limita a autopreservação física, mas antes à aceitação intersubjetiva das distintas dimensões da subjetividade humana, sendo esta, precisamente, o substrato ético da vida social enquanto tal. [...] o conflito é um elemento constitutivo da vida social, na medida em que possibilita a constituição das relações sociais cada vez mais desenvolvidas, refletindo o processo de aprendizado moral da sociedade em cada estágio. O conflito deixa de ser algo negativo e transitório e passa a indicar o momento positivo de formação e desenvolvimento do processo social, que de outro modo permaneceria opaco e inconsciente, sendo o próprio motor da lógica do reconhecimento (SOUZA, 2000, p. 135).

Honneth (2003) acredita que existem alguns elementos que são fundamentais na sociabilidade e na formação da identidade. Pensou, então, no reconhecimento como uma expectativa recíproca de comportamento e de ação, de interações práticas. Existem diferentes esferas sociais e, nestas, há expectativas de ação, de comportamento que são recíprocas, e uma vez que essas expectativas não se realizam, produzem um tipo de dinâmica de conflito, que Honneth (2003) chamou de luta por reconhecimento (HONNETH, 2003).

O autor começou a elaborar a sua versão do reconhecimento através dos padrões de sociabilidade e de interação, que carregam algum tipo de normatividade, quando nas relações/interações sociais as expectativas não são preenchidas, elas geram conflitos.

O objetivo de Honneth poderia ser definido como uma tentativa de desenvolver em toda consequência um conceito de sociedade, e especialmente de mudança social, a partir da dinâmica de uma luta por reconhecimento. Seriam as motivações morais das lutas de grupos sociais que enquanto tentativa coletiva, permitem a progressiva institucionalização e aceitação cultural das várias dimensões do reconhecimento recíproco (SOUZA, 2000, p. 152).

Com a pretensão de traçar um caminho mais alternativo, a fim de propor uma estratégia mais receptiva às ciências empíricas e intersubjetiva, Honneth (2003) encontrou em Mead inspiração. Na psicologia social de Mead ele encontrou uma teoria moderna, orientada para a formação da identidade humana a partir da noção de reconhecimento coletivo, “[...] o sujeito só se percebe como ator a partir da representação simbólica da perspectiva do outro” (SOUZA, 2000, p. 151). É a assimilação das expectativas de comportamento normativo, permitindo ao indivíduo generalizar e participar de interações normativas da sociedade onde

está inserido, tendo a capacidade de identificar as expectativas que deve atender ou exigir (SOUZA, 2000).

Portanto, com a inclusão da psicologia social de Mead, a ideia que o jovem Hegel traçou em seus escritos de Jena, com rudimentos geniais pode se tornar o fio condutor de uma teoria social de teor normativo; seu propósito é esclarecer os processos de mudança social reportando-se as pretensões normativas estruturalmente inscritas na relação de reconhecimento recíproco (HONNETH, 2003, p. 155).

O ponto inicial da teoria Honnethiana, a teoria da sociedade deveria ser feita pelo princípio fundamental de Mead em junção com o princípio do jovem Hegel que, de acordo com Honneth (2003, p. 155), era “[...] a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais”. Hegel desenvolveu a Teoria do Reconhecimento de maneira “idealista”, e Mead de forma mais “materialista”, ambos deram à luta social uma concepção que a permitiu se tornar uma força estruturante no crescimento moral da sociedade (HONNETH, 2003).

Segundo Honneth (2003), em termos gerais, Hegel defendia que o reconhecimento recíproco de dois indivíduos se dava quando estes se viam confirmados em sua autonomia por seu respectivo oposto, acarretando um entendimento de si, como pessoas autônomas e individuados. Partindo da teoria da intersubjetividade, de acordo com Hegel, existiam inúmeras formas de reconhecimento recíproco, distinguindo-se umas das outras através do nível de autonomia gerado em cada indivíduo. Nas várias obras Hegelianas se destacam três: “amor”, “direito” e “eticidade”, ou seja, três formas de reconhecimento recíproco capazes de gerar nos indivíduos autonomia e individuação (ALBORNOZ, 2011). A partir dessas três formas de reconhecimento recíproco é que a próxima seção será estruturada.

2.3 Reconhecimento intersubjetivo: amor, direito e solidariedade

A psicologia social de Mead está relacionada ao “interacionismo simbólico” que Honneth (2003) acredita ser o mais correto para continuar e complementar as três dimensões de reconhecimento recíproco, pensadas por Hegel, pois suas categorias ajudam a compreender como se dá a formação da autoconsciência e do reconhecimento das pessoas, que nos apresenta Hegel. A teoria de Mead, no tocante ao reconhecimento intersubjetivo, seria uma ponte entre a ideia do jovem Hegel e um modo de pensar mais moderno, com a tradução da

teoria Hegeliana da intersubjetividade numa linguagem pós-metafísica. “A teoria de Mead, como a de Hegel, desembocaria na distinção de três formas de reconhecimento recíproco: primeiro, a esfera da dedicação emotiva, segundo a das relações amorosas e das amizades; da qual, em terceiro se distinguem a esfera do reconhecimento jurídico e do ‘assentimento solidário’” (ALBORNOZ, 2011, p. 135).

A partir das teorias do reconhecimento nas três dimensões da interação social, contidas na filosofia dialética idealista de Hegel e na psicologia social materialista de Mead, Honneth busca uma formulação complementar da intuição desses autores; para tanto, volta a pensar as três dimensões do reconhecimento como algo que se diferencia conforme se realize na rede dos afetos, na dos direitos ou na da solidariedade (ALBORNOZ, 2011, p. 136).

Antes de dar continuidade às formas de reconhecimento recíproco, é importante entender um pouco sobre o “interacionismo simbólico” em Mead. Em termos bem gerais, o “interacionismo simbólico” pode ser visto como a interação das pessoas na sociedade pós-industrialização, a interação parte da ideia da troca, feita por símbolos que acabamos internalizando no cotidiano, e o entendimento que o indivíduo adquire desses símbolos os fazem ter sentido. Agir, pensar, falar, a linguagem é um símbolo, assim como a ação em determinados momentos. É a interação entre os indivíduos de uma sociedade que os fazem ter certos costumes, jeitos.

Mead se tornou uma figura estratégica na Escola de Chicago, “Outra vertente explorada em Chicago foi a de psicologia social. O filósofo George Herbert Mead foi aqui muito influente. Mead era um filósofo não um sociólogo, e um de seus interesses era a relação entre a mente, o *self*, e a sociedade [...]” (BECKER, 1996, p. 183), encarando uma simples inversão da relação entre coletivo e individual, investigando o tipo de situação de ação, as noções da adoção de papéis, do eu, do outro e do outro generalizado, constituindo uma nova interpretação da constituição do objeto físico, da imagem do corpo e da temporalidade subjetiva (JOAS, 1999).

De acordo com Joas (1999), Mead tinha em mente problemas de ação interpessoais, em que em situações sociais, o indivíduo passa a ser uma fonte de estímulo para o outro, devendo estar atento ao seu modo de ação, pois esses estímulos fomentam reações do outro, se tornando condições de continuidade de suas próprias ações.

Baseado em uma teoria de origem na comunicação e sociabilidade humanas, Mead elaborou a possibilidade de autorreflexividade, chegando por volta de 1910 aos fundamentos de uma teoria de interação simbolicamente mediada que, de acordo com Joas (1999, p. 139),

Sustenta que a transformação de fases de ação em signos gestuais capacita o ator a reagir às próprias ações e, portanto, a representar com elas as de outros; assim, suas ações são antecipadamente influenciadas pelas reações virtuais do público. O comportamento humano se volta para as reações possíveis dos outros: por meio de símbolos, são elaborados esquemas e expectativas mútuas de comportamento que, entretanto, continuam mergulhados no fluxo de interação, de verificação de antecipações.

Segundo Honneth (2003), os padrões de reconhecimento intersubjetivo são o amor, o direito e a solidariedade, os quais tem certo desenvolvimento, lógico e genético, uma formação saudável da identidade, podendo ou não permitir que outros modos de reconhecimento na vida social e pública sejam positivamente realizados. Os padrões de desrespeito serão apresentados na próxima seção: violação, privação de direitos e degradação.

Para começarmos a tratar de “amor”, antes de mais nada precisamos nos despir de todo e qualquer pré-conceito ou julgamento existente, e ser o mais neutro possível, pois por “relações amorosas” recomenda-se compreender que são todas as relações primárias, ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, relações de pai e filho, amizades, e não relação sexual entre homem e mulher. São formas primárias de reconhecimento.

Para Hegel, o amor representa a primeira etapa de reconhecimento recíproco, porque em sua efetivação os sujeitos se confirmam mutuamente na natureza concreta de suas carências, reconhecendo-se assim como seres carentes: na experiência recíproca da dedicação amorosa, dois sujeitos se sabem unidos no fato de serem dependentes, em seu estado carencial, do respectivo outro (HONNETH, 2003, p. 160).

A constituição da nossa identidade é sempre intersubjetiva e ocorre desde o começo de nossas vidas. Essa constituição da identidade do ser humano é permeada de conflitos, e a constituição do nosso *self*⁴ depende da relação com o outro. A dependência mútua do outro e a possibilidade da construção da nossa autonomia geram um equilíbrio instável que forma nossa identidade. Precisamos de uma simbiose⁵ com o outro, fundamental para que nossa autonomia seja constituída, formando uma luta constante entre dependência e autonomia. É dessa forma que nossa personalidade é criada de um ponto de vista intersubjetivo, sendo luta que constitui a nossa personalidade. A relação da construção do meu próprio *self* em relação ao do outro, em que o outro precisa lidar com a minha necessidade de autonomia, é recíproca (HONNETH, 2003).

O amor vai determinar o padrão fundamental para toda a sociabilidade futura e formação da personalidade, Honneth (2003) busca essa ideia do jovem Hegel. É o ser si mesmo em um outro, na constituição da nossa personalidade e identidade. A minha vontade

4 Indivíduo representado em sua própria consciência, como se conhece.

5 Interação entre espécies, associação entre indivíduos.

livre é voltada para o ser em si mesmo no outro, sempre remediada em uma relação intersubjetiva (HONNETH, 2003).

Ainda de acordo com o autor, nas relações públicas/sociais é possível ter autonomia e constituição da sua liberdade em relação ao outro, pois nem tudo que se faz é concebido do ponto de vista da sua liberdade intrínseca, sempre vai depender do outro. O amor está pautado nas relações primárias, entre mãe e bebê e isso constitui nossa personalidade. Honneth (2003) examina esses processos de formação da criança, a começar pela relação entre mãe e bebê, a fim de apoiar a sua tese nesses pressupostos. Ele analisa as primeiras experiências de interação, a maneira como a criança se descentraliza da relação com a mãe, a separação carregada de uma série de conflitos e distúrbios entre mãe e criança. O autor quer entender como essa relação e os conflitos são de certa forma saudáveis na construção da personalidade e da identidade do indivíduo, as experiências de interação na primeira infância, a capacidade para o equilíbrio entre simbiose e autoafirmação. Não existe uma medida exata, mas existe um processo de conflito, que vai proporcionar o equilíbrio entre simbiose e autoafirmação.

O que distingue de imediato da abordagem da tradição ortodoxa da psicanálise é uma percepção que pode ser inserida comodamente no quadro teórico formulado por Hegel e Mead: em seus primeiros meses de vida, a criança pequena depende a tal ponto da complementação prática do seu comportamento pelos cuidados maternos que ela representa uma abstração errônea quando a pesquisa psicanalítica a considera um objeto de investigação independente, isolada de qualquer pessoa de referência. A assistência com que a mãe mantém o bebê em vida não se conecta ao comportamento infantil como algo secundário, mas está fundido com ele de uma maneira que torna plausível supor, para o começo de toda a vida humana, uma fase de intersubjetividade indiferenciada, de simbiose, portanto (HONNETH, 2003, p. 164).

Se trata de um processo de luta constitutiva da formação da identidade e personalidade, e a gênese do reconhecimento está posta nesta tensão constante entre dependência e autonomia, não podendo existir nem dependência absoluta nem autonomia absoluta. A dependência absoluta está vinculada à assistência e ao cuidado, visto que o autor entende a necessidade do acolhimento, sem transformá-lo em uma patologia, de dependência do filho pela mãe. Por outro lado, uma independência precária geraria o risco de uma desadaptação gradativa, um desligamento que produzisse total egoísmo. Uma sociedade totalmente egoísta e individualista é a manifestação patológica de um desequilíbrio nesse processo formativo de simbiose e autoafirmação, nem autonomia egocêntrica e a nem simbiótica absoluta geraria um bom resultado. Quando há equilíbrio será produzido o padrão do amor, que tem a ver com a autoconfiança (HONNETH, 2003).

Honneth (2003) vai analisar a experiência do amor vivenciada na primeira infância, que ele acredita que pode ser a raiz da possibilidade do amor de si mesmo e da autoconfiança. Ele usou como referência principal as ideias do psicanalista Donald W. Winnicott (1896-1971), que tinha experiência em distúrbios psíquicos e de comportamento. Winnicott buscava estabelecer parâmetros sobre as condições de socialização de crianças pequenas (ALBORNOZ, 2011). De acordo com Winnicott o processo de amadurecimento infantil é uma tarefa que só pode ser resolvida com a cooperação intersubjetiva entre mãe e filho, pois ambos estão incluídos no início da vida de uma criança, em uma interação, são mãe e filho, e não só a criança. Essa primeira fase, logo após o nascimento, ele denomina de “dependência absoluta”, pois mãe e filho precisam aprender no outro como se diferenciar em seres autônomos (ALBORNOZ, 2011). “A primeira fase é marcada por alta dependência recíproca. O filho ainda não consegue comunicar necessidades e a mãe sente uma compulsão interna a dedicar-se integralmente ao bebê. Esta é a fase do ‘colo’” (SOUZA, 2000, p. 153).

Em seguida, o segundo estágio de interação foi chamado de “dependência relativa”. Essa é uma fase importante, pois é a partir dela que passos decisivos rumo ao desenvolvimento da capacidade infantil para a relação intersubjetiva são construídos, aqui se o amor de mãe é confiável e duradouro, a criança se torna capaz de desenvolver uma confiança na satisfação social de suas demandas ditadas pela carência, desenvolve a sua autoconfiança e a capacidade de estar só, abrindo caminho para a descoberta da sua própria vida pessoal (ALBORNOZ, 2011).

De acordo com Souza (2000), é nessa segunda fase, da dependência relativa, que é comum o “ataque físico” da criança à mãe, como forma de independência, justamente a “não vingança” da mãe que permitirá à criança uma existência na sociedade ao lado de outros com igual direito. Essa é a primeira e mais primária das lutas por reconhecimento. A criança ama a mãe sem fantasias, uma mãe que não se “vingou” retirando a atenção e o carinho, gerando a autoconfiança.

Um ponto importante do reconhecimento do amor é a precedência lógica ou genética do amor, havendo uma discussão do quanto pessoas nas suas relações primárias conseguem encontrar algum tipo de equilíbrio saudável entre autonomia e independência em relação ao outro, se essas pessoas no âmbito da vida pública também identificam do ponto de vista dessa gramática moral do reconhecimento, a necessidade da luta pelo respeito recíproco, pela justiça.

Relações saudáveis na esfera do amor e da amizade podem produzir, do ponto de vista da vida pública, a moral da injustiça e a necessidade da luta por reconhecimento, sendo esse um forte pressuposto,

[...] visto que essa relação de reconhecimento prepara o caminho para uma espécie de autorrelação em que os sujeitos alcançam mutuamente uma confiança elementar em si mesmos, ela precede, tanto lógica como geneticamente, toda outra forma de reconhecimento recíproco: aquela camada fundamental de uma segurança emotiva não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos, propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes do autorrespeito (HONNETH, 2003, p. 177).

A experiência intersubjetiva do amor é o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras possibilidades de reconhecimento posteriores. Aquele que luta pelo reconhecimento social e moral encontra o equilíbrio razoável entre autonomia e dependência. Na dimensão do amor, as relações são primárias, envolvendo poucas pessoas, numa esfera íntima, situação diferente do caso do direito e da solidariedade, quando a perspectiva muda para uma participação autônoma na vida pública.

O direito é uma forma de reconhecimento recíproco, um componente importante e reflexivo da formação da identidade, no entanto, diferente do amor. No domínio público, naquelas relações não distorcidas, estas implicam em outro tipo de identidade, em que é considerado o outro e vice-versa, configurando um conjunto de membros de uma comunidade jurídico/política na qual todos possuem os mesmos direitos. O portador de direitos também se constitui de um ponto de vista intersubjetivo, não apenas algo formal, mas voltado à necessidade das interações na comunidade jurídico/política, espaço em que os demais também precisam ser considerados como pessoas de direito igualmente respeitado. Assim, todo cidadão necessita ser reconhecido socialmente como membro de uma coletividade (HONNETH, 2003).

Direitos e reconhecimento estão totalmente vinculados. O reconhecimento público tem duas gramáticas distintas, uma pela universalidade, e a outra pela particularidade e diferença. Acentua-se no padrão do direito a universalidade, *status* universalmente conhecido, um tipo de reciprocidade no portador de direito, quem não o possuir não será reconhecido como cidadão de igual valor e passa a ser excluído diante dos que possuem seu *status* reconhecido. No direito é preciso ser reconhecido universalmente e, dessa forma, o *status* de portador de direitos está totalmente vinculado à noção de autonomia, assim como na capacidade de decidir, ter sua autonomia individual, ser um sujeito moralmente imputável, responsável, pressupondo que cada pessoa de direito tem a capacidade de agir e decidir de maneira

autônoma. Quem está excluído disso, a partir dessa definição, também está excluído da condição de ser autônomo (HONNETH, 2003). Tudo isso produzirá o autorrespeito, o reconhecimento da universalidade do *status*, levando o sujeito adulto a possibilidade de conceber a sua ação como manifestação da própria autonomia, sendo respeitado por todos os outros, mediante a experiência do reconhecimento jurídico.

A segunda dimensão é a solidariedade, e está pautada não no respeito do *status* da pessoa de direito, mas da estima social, pela sua diferença específica, do outro concreto. A estima social é sempre a valoração intersubjetiva das pessoas, sendo ou não aceitas e valorizadas por uma comunidade, fazendo com que as possibilidades plurais de vida que disputam espaços de reconhecimento levem a valorizar e estimar as diferenças. Honneth (2003) se preocupou com as sociedades tradicionais que tendem a bloquear a estima dos grupos mais diversos, diferentemente do que se espera da sociedade moderna, que tenderia a se abrir mais, valorizar e estimar seus indivíduos. De um lado está o pluralismo social e, do outro lado, uma ordenação hierárquica e rígida de valores. O reconhecimento social, no caso da solidariedade, é a possibilidade de valorizar as capacidades que compõem a história de vida e autorrealização dos indivíduos. Quando a autoestima é bloqueada, social e culturalmente, e valores negativos são atribuídos a ela, determinados modos de manifestação pública são prejudicados, os quais envolvem as dimensões de classe, gênero, raça, sexualidade, dentre outros (HONNETH, 2003).

Nesse contexto, foi notável o entusiasmo da entrevistada 3 (2022) quando foi questionada sobre o que representou para ela e sua família o ingresso dela na UFGD. Foi nítida a percepção sobre ter sido desacreditada por causa de sua deficiência e a felicidade por ter conseguido algo que a “sociedade” já havia julgado não ser para ela:

Nossa! Uma vitória! Uma vitória, nunca imaginei que eu chegaria passar na primeira chamada da faculdade na federal. Por ser uma pessoa, uma mulher com deficiência eu encarei muito problema de aceitação principalmente que eu tive ano passado num período aí na escola eh do próprio da própria professora humilhar e falar que não tem capacidade, de médico também por eu ter deficiência e falar que olha, ela vai reprovar muito, ela não vai ter um acompanhamento igual, né? Dos outros demais, vocês vão ter que ter paciência e eu consegui quebrar todas essas barreiras, nunca reprovei, nunca peguei recuperação, passei direto em todos os anos. Passei de primeira na federal, na primeira chamada, né? E foi uma vitória, foi uma grande conquista pra mim. E muito gratificante, né?

O mesmo sentimento de orgulho e entusiasmo foi percebido na fala da entrevistada 4 (2022): “Eu sempre quis entrar nessa faculdade, porque muitos me falaram que era muito boa. E o que representou para mim, minha família o meu ingresso nessa universidade, assim orgulho, né? Orgulho e determinação porque eu consegui”.

A estima social é um dos espaços de maior potencial de disputa pública, classe, gênero, raça, sexualidade, e geralmente são elementos que tendem a ser bloqueados do ponto de vista da estima social, a depender dos referenciais de cada sociedade. É a luta constante para ser reconhecido e respeitado na diferença, no modo de vida, o qual pode entrar em conflito com outros modelos de vida, mais plurais ou tradicionais. Sociedades modernas tem uma tendência a aumentar o potencial de conflito da estima social. As diferenças vão procurar expressão pública e lidar cada vez mais com a diversidade e disputas públicas em possibilidade da sua autorrealização (HONNETH, 2003).

Concluindo, na esfera do direito do reconhecimento existe o padrão universal baseado na igualdade e na esfera da solidariedade, segundo o autor, sendo a particularidade dos modos de vida e do reconhecimento dos sujeitos evidenciados pela sua especificidade e diferença. Os depoimentos mostram a luta dessas acadêmicas pelo reconhecimento, a luta e conquista de uma mudanã intersubjetiva nelas e consequentemente naqueles que as desacreditaram.

2.4 Violação, privação de direitos e degradação

Nesta seção trataremos de como os sujeitos vivenciam a questão do desrespeito, a falta do reconhecimento no seu cotidiano. As experiências de desrespeito vão produzir uma linguagem moral com aqueles que vivenciam o desrespeito. A linguagem moral pode ser compreendida do ponto de vista normativo, a partir de padrões morais que são pressupostos que, conforme a teoria honnethiana, tem como ponto fundamental se preocupar com o momento que ocorre. Quando o reconhecimento não se realiza, os sujeitos precisam lidar cotidiana e sistematicamente com o desrespeito nas interações sociais (HONNETH, 2003).

As experiências de desrespeito estão vinculadas a uma intuição moral, que tem a ver com o reconhecimento denegado, com o que foi bloqueado na esfera da desigualdade e da estima. Honneth (2003) debate a relação entre experiência de desrespeito e luta, experiência e motivação moral para luta. Os sujeitos produzem uma força motivacional de resistência para luta e conflito, porque estão vinculadas de maneira forte às experiências negativas, o que ocasiona forte motivação para transformar a condição de reconhecimento negado.

Para cada um dos padrões de reconhecimento, o autor chama a atenção para os seus parceiros negativos. O amor (uma relação com ausência de amor) está relacionado às formas de maus-tratos e violação, ambos possuem um forte poder de deturpar uma personalidade que poderia ser saudável, bem-sucedida. O direito está relacionado à privação de direitos, e da exclusão da vida política, civil e social desses direitos, fere o pressuposto de *status* em que

cada sujeito de direito é parceiro de interação de igual valor na comunidade, fere a igualdade moralmente justificada. A ausência de solidariedade é atingida pela degradação e ofensa, é um tipo de rebaixamento pessoal, que se refere negativamente a valores que são socialmente reconhecidos, depreciação das diferenças e dos modos de vida coletivos, racismo, homofobia, violência contra a mulher, sexismo (HONNETH, 2003).

Uma fala que chamou bastante a atenção foi da entrevistada 2. Pelo áudio, foi perceptível seu tom embargado, as pausas, e foi quase palpável a emoção na voz. Como já mencionado, sobre a privação de direitos, degradação, ofensa, um rebaixamento pessoal, é possível encontrar esses elementos na fala da discente:

Minha maior dificuldade pra mim chegar até onde eu cheguei são várias eu perdi tudo eu só não perdi a minha dignidade a força de vontade de crescer, de lutar por mim e pelos meus filhos, mas quase perdi minha vida e a vida do meu bebê. Sofri anos de violência doméstica, durante a gestação foi bem pior. Tive um bebê prematuro. Fui abandonada, fui trocada por dinheiro. Meu esposo nos abandonou, nos roubou, nos deixou sem nada. Mas praticamente no relento. Tive ordem de despejo de onde eu morava porque a empresa o funcionário era ele. Não éramos nós. Como não existia mais vínculo de o de casamento. Eu não podia mais ficar, fui despejada. Pedi ajuda aos meus pais que são pessoas de condições financeiras. Muito boa. Sabe? uma condição financeira muito boa perante a sociedade. Fui ignorada simplesmente eu ouvi da boca da minha mãe deveria de ter ficado com o marido porque a sociedade vai discriminar você com um monte de filhos e sozinha sem nada. Pobre. Na minha casa não tem espaço pra você. Porque os seus filhos vão sujar a minha casa. Eu disse tudo bem. O meu pai ainda tentou me ajudar por um período, mas depois foi descoberto por irmão pela minha mãe que ele me ajudava. Mais uma vez eu perdi o lugar aonde eu morava com os meus filhos, meu pai não pôde mais pagar e eu fiquei de um lado pro outro pedindo ajuda pra um, pra outro, mas aos poucos Deus vem me mostrando qual é o caminho e Deus tem nos honrado muito e Deus coloca pessoas boas em nossas vidas que não tem vínculo de sangue certo? Mas tem vínculo de amor de Deus, de empatia pelo próximo e eu tenho superado. Falta pouco pra mim me formar e eu vou vencer. Quero ver todos os meus filhos bem sucedidos e formados na vida. Não queremos, heranças, dinheiros na terra. Queremos apenas ter uma vida tranquila, poder ajudar o próximo e o dia que nós partimos daqui deixar um bom legado. São muitas situações que vem acontecendo né? Recentemente meu ex-esposo descobriu onde eu residio com os meus filhos que é um lugar bem afastado da cidade certo? e infelizmente ele me bateu, me machucou muito e hoje eu preciso de três implantes dentário, não tenho condições. Não vou sair pedindo em rede social e nem nada que eu cansei de ser motivo de deboche, de sarro e de chacota. Eu imaginava que eu tinha amigos. Mas na hora que eu mais precisei eu pude contar nos dedos quem eram os meus amigos. Eu não desejo a ninguém que passe fome, que passe necessidade porque dói muito.

O sofrimento físico que essas degradações causam aos sujeitos podem ser equiparados aos prejuízos na personalidade dos indivíduos, pois elas podem representar de maneira exata a base motivacional afetiva na qual está ancorada a luta por reconhecimento, a manifestação pelo conflito e pela luta de uma expectativa de reconhecimento que é bloqueada, ou acúmulo de experiência negativa. As formas de desrespeito, a vergonha, a humilhação, a injustiça, segundo o autor, são experiências sociais que atravessam o sujeito e revelam algo mais, a

indignação, que é moralmente construída e também uma fonte de motivação para uma forma de resistência e lutas sociais. O acúmulo dessas experiências ruins pode gerar as lutas sociais, os movimentos sociais, e esses grupos de movimentos sociais têm pautas que estão diretamente ligadas a essas formas de desrespeito, como, por exemplo, as lutas feministas (HONNETH, 2003).

O autor nos mostra um novo enfoque, quando se trata do desenvolvimento da sociedade voltado para a compreensão dos movimentos sociais. O reconhecimento permite aos sujeitos meios de autorrelação positiva, que possibilita autoestima, autorrespeito, autoconfiança, gerando a percepção de um sentimento de autonomia que o sujeito vivencia. Uma sociedade digna seria aquela na qual seus membros teriam condições que buscar aquilo que consideram uma vida justa, por meio dos princípios de reconhecimento. Esse seria o ideal do processo de inclusão, sujeitos participando de forma mais efetiva da vida social.

Posto isso, as discentes foram questionadas sobre inclusão, o que significava a inclusão para elas, e as respostas foram as seguintes:

É liberdade e aceitação né? De você ser tratada como qualquer uma outra pessoa e você ter acesso também a tudo que é aquilo que tem (ENTREVISTADA 3, 2022).

Inclusão e acessibilidade pra mim é uma forma de vencer barreiras perante a sociedade (ENTREVISTADA 2, 2022).

Acessibilidade e inclusão para mim é uma pessoa, assim, vou te dar um breve exemplo. Uma pessoa que tem uma deficiência auditiva, tipo eu, uma inclusão na sociedade, tipo a gente não ser excluído, ter nossos direitos mais apurados, ter um pouco mais de vantagem, porque se a pessoa tem uma deficiência tanto auditiva quanto visual, não tão a física, né nesse caso, mas física ainda assim é preciso muito mais atenção, porque pessoas assim eu não vou falar normais, todos nós somos normais, mas vamos falar normais, tem um livre arbítrio melhor. E quem tem deficiência sim, é olhado assim com uma com olhar diferente. É bem complicado e acessibilidade, a forma de uma pessoa conseguir fazer as coisas sozinho tem uma independência, entendeu? (ENTREVISTADA 4, 2022).

Pra mim é quando o meio ele se adapta pra receber todos os tipos de pessoa. Todos os corpos. É pessoas com deficiência, pessoas sem deficiência, homens, mulheres, independente do que seja. Então, o ambiente, ele se adapta pra receber esse tipo de pessoa, né? A nossa universidade ela tem a tem o lema, né? De que é universidade para todas as pessoas. Então, no caso como seguindo o lema né? Ela deveria incluir todos os tipos de pessoas, se adaptar pra receber todos os tipos de pessoa (ENTREVISTADA 5, 2022).

2.5 Estigma

De acordo com Goffman (2019), há mais de uma década são apresentados diversos trabalhos e estudos sobre a temática estigma: a situação do sujeito que estaria inábil para a plena aceitação social. O termo estigma foi originalmente criado pelos gregos, com a

finalidade de explicar os sinais corporais de algo extraordinário ou mau sobre determinado sujeito e seu *status* moral, sinais esses feitos com fogo ou cortes no corpo, que evidenciavam que a pessoa era um escravo, criminoso ou traidor, alguém de quem as pessoas deveriam manter distância, evitada principalmente em locais públicos. Anos mais tarde, mais especificamente na era cristã, dois novos níveis de metáfora foram acrescidos ao termo: o de sinais corporais como graça divina, e como uma alusão médica, sinais que apresentavam algum distúrbio físico. Na atualidade, o termo ainda é usado para designação semelhante, no entanto, mais a própria desgraça de alguém. Não foram feitos estudos suficientes que explicassem as precondições de estrutura do estigma ou uma definição mais fiel de seu conceito.

Enquanto sociedade, nós estabelecemos os meios de categorizar as pessoas e os atributos que consideramos normais para os indivíduos de cada categoria, e nos ambientes sociais são instituídas as categorias de pessoas que tem chance de serem neles encontradas. Acontece quando encontramos um estranho, quando somos apresentados a estranhos, as rotinas de relação em determinados ambientes estabelecidos nos permitem prever a sua categoria e os atributos. Essas preconcepções são transformadas em expectativas normativas, com exigências rigorosas, as quais são naturalizadas nas relações cotidianas até que surge a inquietação, levando a questionar se “essas exigências foram preenchidas”? É nesse momento que nos damos conta de que fizemos algumas afirmações sobre o que o sujeito que está em nossa frente deveria ser. O caráter que estabelecemos ao sujeito pode ser chamado de *identidade social virtual*, e a categoria e os atributos que ele possui na realidade são chamados de *identidade social real* (GOFFMAN, 2019).

Há discrepâncias entre a identidade social virtual e a real, enquanto um sujeito que está em nossa frente apresenta atributos que o torna diferente de outros em uma determinada categoria que ele poderia ser incluído, tornando-o um ser menos desejável. Assim, o reduzimos a um ser estragado, isso é um estigma. Da mesma forma, o contrário pode ser considerado, quando um sujeito antes situado numa categoria socialmente prevista, pode ser colocado em uma categoria diferente, mas igualmente prevista, alterando sua avaliação de forma positiva. Vale ressaltar que nem todos os atributos indesejáveis são postos em questão, apenas aqueles incompatíveis com os estereótipos que criamos para determinados tipos de sujeitos (GOFFMAN, 2019).

O estigma abrange duas perspectivas: a primeira é de a pessoa estigmatizada ser *desacreditado*, e a segunda de *desacreditável*. Na primeira é a situação em que o estigmatizado assume que a sua característica distintiva é imediatamente evidente ou

conhecida, e na segunda, ela não é conhecida e nem imediatamente evidente, perceptível. Na questão do desacreditado podem se destacar três tipos de estigma diferentes:

- a) abominações do corpo: várias deformidades físicas;
- b) culpas de caráter individual: paixões tirânicas, vontade fraca, crenças falsas e rígidas, desonestidade, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio, comportamento político radical;
- c) tribais de raça, nação e religião: transmitidos através de linhagem e contaminar todos os membros de uma família de forma igual.

Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto (GOFFMAN, 2019, p. 15).

Para o autor, aqueles que não se afastam de forma negativa das expectativas de outras pessoas serão por ele chamadas de *normais*. As atitudes que os ditos normais têm para com as pessoas com estigmas tendem a estar carregadas de discriminação. Isso pode ser percebido com o uso de nomes específicos de estigma, como aleijado, bastardo, retardado, termos que costumam ser encontrados em discursos diários, e muitas vezes são pronunciados pelos chamados normais, sem que se deem conta do significado real desses termos.

Pode-se destacar como característica central da vida de um estigmatizado a “aceitação” nas mensagens emitidas por aquelas pessoas de seu convívio, especialmente quando não conseguem lhe dar o respeito e a consideração que haviam acreditado receber por causa daqueles elementos não contaminados de sua identidade social, e como resposta a essa situação as pessoas estigmatizadas, muitas vezes, tentam corrigir diretamente aquilo que julgam como ser a base objetiva de seus defeitos, se submetem a cirurgias plásticas, um analfabeto corrige sua educação, um homossexual faz psicoterapia, entre outros. Muitos são expostos ao que se denomina de “vitimização”: é a exposição aos agentes de transformação, que corrigem a fala, clareiam a cor da pele, oferecem curas pela fé, sendo técnica prática ou fraude, e revelam os extremos que um estigmatizado está disposto a chegar, a angústia que os leva a tais atos (GOFFMAN, 2019).

A pessoa estigmatizada pode também tentar corrigir sua condição de forma indireta, como um aleijado que aprende a nadar, montar; o cego que aprende a esquiar, ou pode ver as privações que sofreu como uma benção na qual o sofrimento pode ensinar sobre a vida ou

sobre outras pessoas. No que se refere a “contatos mistos”, são situações de encontros, conversas, na presença física imediata, na mesma “situação social”, entre estigmatizados e os ditos normais, sempre acarretarão maiores consequências para os estigmatizados, pois se sentem inseguros com a maneira que os normais os identificam e recebem. Essa insegurança é gerada porque não se sabe em que categoria será inserido, é a difícil sensação de não saber o que os outros estão pensando dele (GOFFMAN, 2019). Escreve sobre um aleijado:

À proporção que a vida continuava, eu soube de muitos, muitos tipos diferentes de desvantagens, não apenas físicas, e comecei a perceber que as palavras da garota aleijada no excerto acima (palavras de amargura) bem poderiam ter sido pronunciadas por jovens mulheres que se sentiam inferiores e diferentes por sua feiura, incapacidade de ter filhos, impossibilidade de relacionamento com outras pessoas, ou muitas outras razões (GOFFMAN, 2019, p. 21).

O estigma deve ser visto como um processo que é dinâmico, criado pelas interações sociais, e sofre influência de fatores socioculturais e históricos. Esse processo pode causar diversas consequências pessoais e sociais, seja no âmbito comportamental, afetivo ou cognitivo, no sujeito estigmatizado. De acordo com o autor, “A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (GOFFMAN, 2019, p. 5).

A pessoa estigmatizada sofre com um tipo de “rótulo”, certas realidades são rotuladas, e, nesse caso, nesta pesquisa ficou evidente que, infelizmente, ainda existe o rótulo da deficiência, o deficiente ainda é visto como incapaz, “alguém que dá mais trabalho”, difícil de ensinar e conviver. Uma das entrevistadas explicitou isso quando foi questionada sobre as suas expectativas em relação a sua vida profissional:

As minhas expectativas é ser um profissional em que eu posso mudar através sobre essa parte de acessibilidade de inclusão. Que eu queria montar no mercado de trabalho, mostrando quem eu sou mostrando minhas dificuldades e mostrando também que isso não é um empecilho. Porque eu sendo deficiente auditiva e uso de aparelho auditivo né? Faço a leitura labial, isso não me atrapalha em ser um bom profissional. Não me atrapalha de eu aprender eu aprendo fácil se você me passar certinho eu pego eu vou eu questiono eu busco e pra muitos ele tem visão errada só por ser deficiente, tenho equilibrado, ah não é um ela tem dificuldade pensar tem dificuldade em aprender. E a gente que não escuta bem, mas com aparelho auditivo a gente está no mesmo patamar está no mesmo nível então vou precisar é ter empatia, né? Eu queria, quero quebrar essa barreira que eles criaram, que o deficiente é mais trabalhoso, dá trabalho pra ensinar, dá trabalho pra digamos colocar ele até chegar até que eu chegue igual os outros que tão ali vai demorar muito mais, não é assim a gente tem capacidade, a gente tem condições de chegar com qualquer um e se bem superar até o que estão lá dentro, a gente pode ter uma capacidade melhor certo? (ENTREVISTADA 3, 2022).

Essa discente e as demais entrevistadas conversaram e, na verdade, desabafaram, se sentiram contentes em falar, como se ganhassem um espaço para expressar um pouco de sua realidade, contar suas angústias, problemas, expectativas e um pouco de sua história.

Bom na entrevista eu acabei tendo mais um desabafo do que falando um pouco né? Porque é um grande desafio e não está completamente claro, as pessoas ainda não estão voltadas para a compreensão, as pessoas não estão voltadas pra isso. É um tema bastante profundo que tem que ser mostrado mais, tem que ser falado mais, tem que ser discutido, mas só eu, só um, a pessoa tem deficiência, ela correr atrás a gente não vai ter voto, tem que ter a faculdade, tem que ter o colega, tem que ter o professor e tem aquele tem que ter mais gente, né? Pra poder a gente mostrar que tão capaz de ser como qualquer um que quebrar essa barreira, né? [...] eu sou uma pessoa normal com qualquer uma outra né? Eu só procuro cada desafio, mesmo tendo minha fala triste, né? Porque você tem um desafio que as pessoas colocam, não a gente que impõe o desafio, são as pessoas que colocam o desafio em que a gente acaba se afastando, se isolando e deixando de existir, né? Na forma mais cognitiva e, mas eu tô aqui pra provar que eu posso ser como qualquer outra pessoa, posso ser como minha colega do meu lado, posso ser como qualquer outra pessoa, eu tenho capacidade, eu também posso chegar na onde eu quiser, só basta dar empatia à pessoa, da compreensão, né? E o que ajudar, né? Um ajudar ao outro, né? E as coisas vai indo (ENTREVISTADA 3, 2022).

Na entrevista com outra acadêmica, percebe-se o “medo” de ir a uma entrevista de emprego, por ser deficiente, e o que isso representa em nossa sociedade. No caso, o desfecho foi positivo, e ela atribuiu este fato a sorte, e não como uma prática que deveria ser comum socialmente.

A minha vivência na vida profissional, é a primeira vez que eu fui numa entrevista de emprego eu fui com muito medo, não pelo fato do meu currículo, mas sim pelo fato da minha deficiência. Eu pensei que eu não iria ser valorizada por isso eu iria ser desvalorizada, né? Por conta da minha deficiência. Mas chegando lá eu eu mandei super bem na entrevista. A empresa ela nem me perguntou, não falou nada da minha deficiência. Eles sabiam da minha deficiência. Eu não ocupei eh vaga de cotas né? Então realmente me contrataram por mim mesmo entendeu? E eu não tive não tive problema algum enquanto eu trabalhava, sempre fui incluída, eu tive a sorte grande de ter uma equipe maravilhosa, eu trabalhava numa empresa de geração de energia solar. E então assim eu sempre era incluída, tanto que a pessoa fala assim Mari a gente esquece que você tem prótese a gente esquece que você é uma pessoa com deficiência porque realmente é isso é só um detalhe entende? Então eu nunca fui menosprezada nunca me trataram mal eu não tive não passei por nenhum momento de capacitismo dentro da empresa. Então eu tive muita sorte, muita sorte mesmo (ENTREVISTADA 5, 2022).

Além do estigma da incapacidade para a realização de tarefas corriqueiras, ou no próprio mercado de trabalho, é atribuído com frequência o *status* de “pessoa coitadinha”, “doente”, o olhar de pena, de dó, realidade essa vivenciada pela pesquisadora, como já citado anteriormente.

Mas a maior dificuldade é a questão das barreiras né, de acessibilidade e a questão do capacitismo né, o capacitismo em que as pessoas ainda acham que nós pessoas com deficiência não temos valor suficiente que somos coitadinhos que não damos conta das coisas. Eh o olhar de dó, olhar de pena, acaba machucando muito, ainda me machuca. Eh aquele olharzinho assim, sabe? Olha de cima embaixo quando eu estou de short, é muito diferente do olhar quando eu estou de calça, sabe? Eh é diferente do jeito que as pessoas me olham (ENTREVISTADA 5, 2022).

3 GÊNERO E DEFICIÊNCIA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES ANALÍTICAS

No Brasil, historicamente os sujeitos sociais que são e continuam a ser atingidos por práticas discriminatórias são principalmente os negros, os indígenas, as mulheres e as pessoas com deficiências, que ainda precisam lutar por reconhecimento e direitos. O patriarcalismo continua impregnado nas relações sociais, fomentando até hoje diferentes formas de discriminação e preconceito em relação à mulher. O machismo continua sendo um padrão cultural e social dominante, os estereótipos de gênero estão profundamente ligados à sociedade brasileira.

O desafio de interromper preconceitos sobre as questões de gênero na educação, especialmente no que tange às mulheres, não se resume apenas às trajetórias vivenciadas pelos movimentos feministas e os grupos de mulheres no país, mas também pela crítica da cultura patriarcal, fortemente enraizada e transmitida pela socialização, desde o começo de nossas vidas. Pode-se afirmar que o sistema educacional reproduz o preconceito, em situações de privilégios e de poder de um sexo sobre o outro, e isso reflete diretamente nas relações.

A justificativa para a escolha da categoria mulheres no presente estudo se deu pelo fato da pesquisadora ser mulher e ter vivenciado diversas situações na UFGD. Por familiaridade e certa curiosidade, optou-se por entrevistar mulheres em situações parecidas com as que ela vivenciou. Nesse sentido, construindo um trabalho sobre mulheres, faz-se necessária uma revisão bibliográfica acerca da temática. O objetivo não é uma vasta revisão sobre o tema, mas uma passada por momentos e autores relevantes para a construção teórica do estudo. O capítulo será iniciado com uma discussão sobre gênero, com algumas autoras importantes como Butler (2021), Scott (1989), Heilborn e Sorj (1999) e Corrêa (2001).

3.1 Gênero

Butler (2021) começou a problematizar o conceito de gênero em meados da década de 1990, conceito esse que era aceito pelo movimento feminista, pois explicava muitas concepções, verdades e representações sobre as mulheres. Tal conceito que foi “abraçado” pelo movimento feminista surgiu no pós-guerra, era “homem” e “mulher”, e deixava claro que a mulher era uma “construção social”, assim como o homem. O sexo biológico estaria para a natureza, assim como o gênero estaria para a cultura. Entretanto, na visão de Butler (2021) isso gerava um problema, porque deixava de haver um binarismo natural, e criava-se um binarismo cultural entre homem e mulher, e a possibilidade de só haver dois gêneros.

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende a tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo (BUTLER, 2021, p. 26).

Defendendo uma proposta genealógica que refuta a ideia de origem, Butler (2021) argumenta que não há um ponto zero, originando um processo progressivo e linear, porque existe aí uma recusa na “verdade absoluta”, então ela defende que a verdade é fruto da produção, produz-se verdade, tentando explicar o processo de criação de gênero. A partir dessa proposta genealógica, a autora cria uma crítica à questão identitária, e discute que a identidade de uma coisa não está ligada a sua essência. Homem e mulher não têm cada um uma essência, a identidade de ambos é construída por meio das malhas de poder, e esse poder é capaz de criar verdades e identidades.

Contudo, o que seriam as malhas de poder? Seria o poder micro, das próprias instituições familiares, religiosas, de ensino, da ciência, dentre outros. Esse poder que acaba por criar identidades, a ideia do que é certo ou errado, do ideal de masculino e feminino, do que é normal ou anormal, daquilo que é desviante ou não, e da própria sexualidade. São passadas por gerações essas criações normativas e tende-se a acreditar que sempre foi assim, uma identidade construída e não natural. O mesmo poder que cria mulheres oprimidas, as liberta (BUTLER, 2021).

Em que medida é a “identidade “um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis de identidade? Em outras palavras, a “coerência” e a “continuidade “da “pessoa “não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoas, mas ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. Em sendo a “identidade “assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam as normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas (BUTLER, 2021, p. 43).

A autora faz uma crítica à “identidade” socialmente construída para as “mulheres” e a falsa ideia de que o feminismo as representa politicamente, “A crítica feminista também deve compreender como a categoria das ‘mulheres’, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação” (BUTLER, 2021, p. 20).

Como forma de sugestão aos problemas apontados, Butler (2021) sugere três questões a serem pensadas: sobre a metafísica da substância, a identidade de gênero, a performatividade e as políticas de coalizão. De acordo com ela, existe uma falsa coerência criada socialmente entre natureza/gênero/desejo, “[...] gêneros inteligíveis são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo [...]” (BUTLER, 2021, p. 43), se nasce mulher, do gênero feminino e, por desejo, se é heterossexual, ou se nasce homem, do gênero masculino, com desejo heterossexual, e nada que não se encaixe nesses parâmetros estaria correto, e é considerado desviante.

A performatividade de gênero estaria relacionada ao comportamento, pois não existe um sujeito que preexista ao seu ato, como é sugerido, que se nasce com uma essência feminina ou masculina, a ação vem primeiro. Enquanto as políticas de coalizão seriam as construções de pautas, não necessariamente comuns, ligações em prol de causas maiores vão se constituindo e construindo ao longo do tempo, sem pautas identitárias.

Complementando a discussão sobre gênero, cabe citar as contribuições de Scott (1989), uma historiadora estadunidense, importante teórica sobre a categoria gênero em História. Para Scott (1989), uma discussão adequada e profunda sobre gênero precisa contemplar ou estar inserida em um contexto de relações de poder e política. Gênero é visto e defendido pela autora como uma categoria analítica.

De acordo com a autora, as feministas começaram a utilizar o termo gênero em um sentido mais literal, referindo-se à organização social da relação entre os sexos, aparecendo primeiro entre as feministas americanas. “O uso do ‘gênero’ coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1989, p. 7).

Na medida em que os(as) historiadores(as) sociais se voltavam para novos temas de estudo, o gênero dizia respeito apenas a temas como as mulheres, as crianças, as famílias e as ideologias do gênero. Em outros termos, esse uso do gênero só se refere aos domínios — tanto estruturais quanto ideológicos — que implicam em relações entre os sexos. Porque na aparência a guerra, a diplomacia e a alta política não tem explicitamente a ver com essas relações (SCOTT, 1989, p. 8).

Várias teorias foram empregadas pelas feministas para a explicação do que é gênero, dentre elas estão as teorias do patriarcado, apontadas pela autora como basicamente a concentração na subordinação das mulheres e “necessidade” do homem em dominá-las.

Scott (1989) afirma que o emprego do gênero como categoria analítica precisava superar o binarismo, uma rejeição ao binarismo e, ainda, uma historização do gênero, e fazer

sua análise a partir de um contexto. É preciso entender os processos, o como se torna mais importante do que o porquê. Compreender as relações de poder, a multiplicidade de poderes e, principalmente, contextualizar e fundamentar os universalismos, conhecer e usar as diferentes culturas e locais para a análise de gênero, pois as realidades podem ser muito diferentes. Devemos ver o gênero como um elemento das relações sociais, constituinte das relações, levar em consideração os diferentes símbolos e significados.

Contextualizando a construção de gênero no Brasil, o movimento feminista brasileiro teve seu maior destaque na década de 1970, na qual esteve bem articulado com diversos outros movimentos sociais da época. Eram movimentos por melhores condições de vida, moradia, luta contra o racismo, direitos dos homossexuais, direito à terra pelos grupos indígenas, dentre tantos outros. Vale ressaltar o contexto histórico da época: o Brasil enfrentava um dos piores momentos da ditadura militar, que havia sido implementada no país em 1964, existia uma dura repressão às lutas de esquerda ao regime, censura aos jornais e constantes ameaças de cassação dos direitos políticos daqueles que ainda lutavam no cenário partidário. O movimento feminista naquela época começou a se articular com a Igreja e o partido comunista, apesar de haver divergências, como a legalização do aborto e a priorização de “lutas mais amplas” ao invés de assuntos “femininos” (CORRÊA, 2001).

O perfil das feministas brasileiras da época era: estudantes, sindicalistas, professoras universitárias, jornalistas, ativistas, seus traços mais comuns se referiam à esquerda, e o fato de serem mulheres profissionais ou em vias de fato de se tornarem profissionais. Vários eram os grupos criados em torno de discussões sobre a situação das mulheres no país, atravessados por divergências políticas, revistas como a *Versus* e o jornal *Nós Mulheres* surgiram nessa época (CORRÊA, 2001).

Segundo Heilborn e Sorj (1999), o movimento feminista brasileiro não teve a mesma inspiração radical norte-americana ou europeia, pois os problemas sociais de um Brasil altamente desigual colocaram para o feminismo brasileiro uma orientação mais moderada no que se refere aos confrontos entre os sexos. O feminismo despontou primeiro na academia, e só posteriormente em outros segmentos sociais. Com isso, vários núcleos de estudos foram criados nas universidades e em centros de pesquisa. A institucionalização dos estudos feministas no Brasil buscou, a princípio, integrar-se à dinâmica da comunidade científica nacional frente ao reconhecimento de seu valor científico, diferentemente das feministas americanas, que procuraram construir espaços mais alternativos.

Na academia brasileira as fórmulas encontradas para institucionalizar o diálogo com o feminismo foram os estudos sobre mulher, estudos de gênero ou de relações de gênero,

remetendo as divergências sobre a natureza e os limites dessa área de estudo. A denominação mais comum foi “estudos sobre mulher”: vários livros, artigos e seminários continham o termo mulher, e esses estudos pretendiam preencher as lacunas de conhecimento existentes sobre a situação das mulheres nas mais variadas esferas de suas vidas, que buscavam destacar posições de exploração, opressão, subordinação a que eram submetidas na sociedade brasileira da década de 1970 (HEILBORN; SORJ, 1999).

Observou-se uma gradativa troca do termo mulher pelo termo gênero, começando na década de 1980. Mulher era uma categoria mais empírica/descritiva, enquanto gênero era uma categoria analítica. O termo gênero, como categoria de análise, foi utilizado pelas acadêmicas feministas da época para discutir/criticar os pressupostos que envolviam os paradigmas da teoria social, pois não era mais só entender a importância das relações de gênero na vida social, mas como o gênero afetaria o próprio conhecimento criado pelas ciências sociais (HEILBORN; SORJ, 1999).

Em termos cognitivos esta mudança favoreceu a rejeição do determinismo biológico implícito no uso dos termos sexo ou diferença sexual e enfatizou os aspectos relacionais e culturais da construção social do feminino e masculino. Os homens passaram a ser incluídos como uma categoria empírica a ser investigada nesses estudos e uma abordagem que focaliza a estrutura social mais que os indivíduos e seus papéis sociais foi favorecido (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 4).

Ainda de acordo com as autoras, a problemática das relações de gênero encontrou na academia um meio importante de desenvolvimento, mas não se limitou apenas a isso. Foi nas ciências sociais, através de um amplo espectro de temas pesquisados e apresentados sobre gênero que foi possível fornecer elementos para sofisticar a investigação sociológica. Dentre as tantas culturas que lidam com o conceito de gênero, há uma vasta variedade de interpretações sobre a posição da mulher de acordo com as teorias sociológicas, sob as mais variadas perspectivas: marxista, funcionalista ou estruturalista. Resultando em ideias de assimetria/simetria, sexual, subordinação ou de opressão.

A temática do trabalho ganhou destaque na época, pois o tema trabalho feminino rapidamente vinculou-se à sociologia do trabalho no Brasil, área respeitada e consolidada nas ciências sociais. Na época, a visão predominante internacionalmente era que a exclusão das mulheres no mercado de trabalho estava na raiz de sua subordinação social. No contexto brasileiro, “[...] tratava-se de compreender o ingresso em larga escala de mulheres na força de trabalho industrial e, ao mesmo tempo, o seu confinamento as posições menores remuneradas e de menor qualificação” (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 19).

Assim, a participação das mulheres no mercado de trabalho passou a ser analisada a partir dos condicionantes impostos pelo ciclo de vida familiar reprodutivo (idade, situação conjugal, número e idade dos filhos) e pelas responsabilidades domésticas e cuidados com os filhos e demais familiares. A condição familiar, diferenciada por gênero, seria apropriada pelo mercado de trabalho que designaria lugares distintos e hierarquicamente dispostos para homens e mulheres determinando o acesso diferencial as ocupações, tarefas, perspectivas de promoção e treinamento, nível de rendimentos e outros (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 19).

Empregos e postos de trabalho, muitas vezes ocupados por homens, costumam conter outras características, como melhores remuneração, promoções e treinamentos. A ideologia de gênero poderia explicar essa discriminação com as mulheres, por meio do sistema reprodutivo e das práticas de gestão diferenciadas. “[...] as relações de gênero estruturam tanto a família como a produção sem se fixar em um lugar original a partir do qual todas as interações sociais seriam analisadas apenas como decorrências da dominação masculina no âmbito doméstico” (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 20).

Outro aspecto sobre gênero não menos importante do que o trabalho, e que merece ser discutido ou pelo menos citado nesta revisão, é a questão do gênero e da sexualidade. Louro (2007) acredita ser intolerável ainda conviver com um sistema de normas, leis, preceitos que discriminam sujeitos pelo seu modo de ser mulher ou homem não estar dentro dos parâmetros considerados normais ou aceitáveis. Em nossa sociedade, infelizmente, essa é uma situação ainda corriqueira: menosprezar alguém por ser lésbica ou gay.

A autora considera que é um problema de atitude, “Essa é uma questão que se enraíza e se constituiu nas instituições, nas normas, nos discursos, nas práticas que circulam e dão sentido a uma sociedade” (LOURO, 2007, p. 204). É de extrema importância a reflexão sobre os modos como se regulam, vigiam e normatizam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes. Tudo está atrelado às questões de poder já mencionadas, tudo é atravessado e constituído por meios de classificação, hierarquização e atribuição de valores de legitimidade. Os sujeitos ainda são desprezados ou acolhidos devido às posições que ocupam ou que almejam ocupar.

3.2 Modelo social da deficiência

A deficiência não é vista apenas como um aspecto de natureza médica, e sim como algo a ser analisado, com estreita relação com outras categorias sociais, porque são pessoas com características de classe, raça, gênero, entre outras. Há uma forte interseccionalidade de questões de gênero com as relativas à deficiência. O modelo social da deficiência despontou

na Inglaterra, no fim dos anos de 1970, partindo do pressuposto de que, segundo Gesser, Nuernberg e Toneli (2013, p. 420),

[...] as pessoas com deficiência são sistematicamente discriminadas e excluídas da participação na sociedade contemporânea, sendo este processo decorrente do resultado negativo das barreiras atitudinais, físicas e institucionais que limitam as possibilidades de pessoas com impedimentos corporais terem uma participação efetiva na sociedade.

A ligação de gênero com deficiência potencializa processos de exclusão social, e não somente com gênero, mas a intersecção da deficiência com outros segmentos sociais, como raça, classe, dentre outros, e reitera processos de opressão e vulnerabilidade desse grupo. Os estudos sobre a sexualidade de pessoas com deficiência são pouco difundidos na sociedade, pois remete aos estereótipos de deficientes como pouco atraentes e incapazes de ter desejos sexuais. Como consequência, as experiências pessoais e os projetos de vida dessas pessoas são afetados, no entanto, as mulheres sentem ainda mais, por causa da ligação de deficiência e desigualdade de gênero (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2013).

De modo geral, o modelo social da deficiência, em oposição ao paradigma biomédico, não se foca nas limitações funcionais oriundas da deficiência nem propõe a ideia tão comumente aceita da necessidade de reparação/reabilitação do corpo deficiente, mas sim a concebe como resultado das interações pessoais, ambientais, e sociais da pessoa com seu entorno. Nesse sentido, as experiências de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência não estão na lesão corporal, mas na estrutura social incapaz de responder a diversidade, a variação corporal humana (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 637).

O modelo social da deficiência possibilitou a criação de um novo *status* das pessoas com deficiência: agora como sujeitos dotados de direitos humanos, e não mais como um “[...] grupo social como mero objetivo de intervenção clínica, de reabilitação ou de assistencialismo” (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 638). Isso demonstra uma forte crítica ao modelo médico.

Nesse sentido, a perspectiva de gênero esteve presente, mesmo que de forma tímida, na construção desse modelo social da deficiência, pois destacou algumas particularidades da deficiência entre as mulheres. As teóricas feministas trouxeram a perspectiva da dor, do cuidado, da lesão, dependência/interdependência na vida dos deficientes. Mostraram que, além de haver uma experiência de opressão pelo corpo, havia outras variáveis de desigualdade, como idade, raça, gênero e orientação sexual (DINIZ, 2007).

Em um passado não tão distante, a educação não era acessível a todos, principalmente para o grupo dos “marginalizados” socialmente, e aí podemos inserir mulheres, negros, pobres e deficientes. São as marcas identitárias que afetam de forma direta a vida dessas pessoas

“diferentes”, e até estigmatizados por diversos motivos “aceitos” socialmente. Discute-se a falta de interseccionalidade entre as pautas identitárias, como gênero/deficiência/educação, pois a pauta deficiência foi por muitos anos somente discutida pela educação especial, pois se houvesse a junção desta com outras pautas, os estudos e a visibilidade da causa poderiam ter maior destaque (SILVA, 2014).

De acordo com Silva (2014), a variante gênero/deficiência, quando relacionada a outros fatores como renda e/ou raça, acaba influenciando na formação superior das pessoas com deficiência, e na escolha de seus cursos. Dependendo da situação socioeconômica do sujeito, fatores como idade, sexo e tipo de deficiência, a família e o sistema acabam moldando homens e mulheres a assumir certos cargos mais adequados.

Mulheres por si só já precisam enfrentar mais barreiras do que homens, a fim de construir carreiras mais bem-sucedidas. A mulher com deficiência, além de ser colocada em posição inferior por ser mulher, ainda é muitas vezes vista como incapaz por se deficiente:

Esta concepção sobre as mulheres com deficiência, que conseqüentemente também atinge os homens, é justificada pelas características individuais do corpo (visão médica) em que a limitação da deficiência ganha destaque, concepção naturalizada nas instituições sociais, como família, escola e universidade (SILVA, 2014, p. 95).

É fato que mulheres deficientes enfrentam mais situações de exclusão social do que os homens com deficiência, ou mulheres sem deficiência, em parte por valores patriarcais incrustados na sociedade. Mulheres são duplamente excluídas: por gênero e por deficiência, e fica ainda mais evidente quando outras categorias sociais são acrescidas às realidades femininas, como já citadas, raça/etnia, classe, orientação sexual, religião, cultura, lugar, dentre outros aspectos.

4 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS PÚBLICAS, DILEMAS E PERSPECTIVAS

Este capítulo apresentará o percurso da educação inclusiva brasileira, desde a época do Império, chegando à atualidade, com os acontecimentos nacionais e internacionais que influenciaram esse percurso, bem como os programas governamentais que fizeram parte desse processo. A intenção é refletir sobre a inclusão dos deficientes no ensino superior brasileiro, compreendendo como isso se deu, consolidado com a criação dos Núcleos de Acessibilidade implantados nas IES.

4.1 Deficiência e políticas públicas: a história no Brasil

A escola é historicamente identificada pela visão de que a educação é privilégio de um grupo, o que é reforçado por práticas e políticas que reproduzem a ordem social. Há no processo de democratização da educação brasileira uma lógica de exclusão/inclusão evidenciada quando acontece a universalização do acesso ao ensino e, ao mesmo tempo, a exclusão daqueles considerados fora dos padrões de similitudes da escola. Dessa forma, a exclusão tem estado presente nos processos de integração e segregação, normalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008).

Conforme é citado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em substituição ao ensino comum, foi criada a educação especial, arranjando-se como um atendimento diferenciado e especializado, o que assegurou a criação de instituições especializadas, classes especiais com diferentes modalidades, terminologias e compreensões. “Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência” (BRASIL, 2008, p. 6).

No Brasil, na época do Império, foram criadas duas instituições no Rio de Janeiro que deram início ao atendimento às pessoas com deficiência, sendo uma delas, em 1854, denominada Imperial Instituto do Meninos Cegos, atualmente conhecida como Instituto Benjamin Constant (IBC). A outra instituição foi implantada em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, transformada nos dias atuais no Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). No século XX, em 1954 foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (BRASIL, 2008).

Em 1961 passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro, o atendimento educacional às pessoas com deficiência, assegurando o direito dos “excepcionais” à educação. Após isso, foi sancionada a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, alterando a Lei n.º 4.024/1961, definindo “tratamento especial” a aqueles estudantes com “[...] certo atraso considerável quando a idade regular de matrícula, os superdotados, e os com deficiências físicas e mentais” (BRASIL, 2008).

O tema educação especial ingressou na agenda governamental no período que compreende a ditadura civil-militar, resultando em 1972 na criação de um grupo encarregado de formular a política voltada para os “excepcionais”, termo usado na época. Esse grupo elaborou um relatório sugerindo a criação do Ministério da Educação (MEC), que seria o órgão responsável pelo atendimento educacional aos “excepcionais” (SCHABBACH; ROSA, 2021).

Foi no chamado período Populista (1946-1964) que as ações do Estado resultaram em gratuidade das IES e expansão e facilitação de acesso às IES Privadas. Porém, o acesso do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) ainda caminhava muito lentamente (CABRAL, 2017). Segundo Brasil (2008), não houve o arranjo de um sistema de ensino que fosse capaz de atender esses estudantes, ocasionando o encaminhamento deles para classes e escolas especiais. Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que sob a ótica integracionista impulsionou ações educacionais configuradas para as pessoas com deficiências e superdotação, mas voltadas para campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

De acordo com Oliveira e Rodrigues (2011), pessoas com deficiência primária são “subestimadas” a produzir autonomia social, intelectual, afetiva, engessadas por suas limitações e, baseado nisso, debateu-se o paradigma da integração dos alunos agrupados, reunidos em escolas regulares com classes especiais ou em escolas especiais, sendo compensados com atividades segregacionistas.

Esse paradigma se refere a uma inserção espacial e parcial nas integrações escolares, visto que nem todos os alunos especiais eram compatíveis com as turmas de ensino regular. Para estes havia a individualização dos programas escolares, avaliações especiais, diminuição dos objetivos educacionais a fim de recompensar as dificuldades de aprendizado, o que resultava em uma educação pobre e de baixa qualidade, ou seja, a escola não mudava de forma efetiva, e sim os discentes é que deveriam mudar e se adaptar (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2011).

Contrapondo esse paradigma da inserção parcial e especial lançamos mão do conceito de inclusão como paradigma que privilegia o aprendizado e desenvolvimento de todos os alunos, oferecendo as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento no contexto escolar e social, sendo alicerçadas por políticas públicas efetivamente inclusivas. Segundo o paradigma da inclusão, o desenvolvimento destas pessoas no contexto de sala de aula possibilita-as a participarem efetivamente de tarefas numa interação qualitativa com seus pares e com seus professores (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2011, p. 18).

Não houve de fato, nesse período, a criação de políticas públicas de acesso universal à educação, apenas se manteve as concepções de “políticas especiais” para a educação desses estudantes e, no caso de estudantes com superdotação, sequer havia um atendimento especializado que considerasse suas particularidades de aprendizagem, além do acesso ao ensino regular.

Em 1981 foi instituído o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, e de 1983 a 1992 a década para a Pessoa com Deficiência, a partir dos princípios proclamados pela Organização das Nações Unidas (ONU) é que se fortificou o direito e acesso das pessoas com deficiência a todos os níveis de ensino. A partir disso é que diálogos nacionais e internacionais começaram a surgir em torno da inclusão do PAEE nas universidades e da necessidade de programas que estivessem voltados a passagem desse público da escola ao meio acadêmico e ao mercado de trabalho (CABRAL, 2017).

Essa combinação de acontecimentos no Brasil e no mundo, de teor histórico e político, fez a Constituição Federal (BRASIL, 1988) indicar a implantação de políticas públicas sociais sob a divulgação do discurso de “inclusão social” (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018). Foi a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que a educação assumiu um *status* constitucional como direito fundamental. O papel da escola na sociedade começou a ser revigorado, não era mais só vista como um espaço de aperfeiçoamento social, cognitivo ou de formação política, mas como espaço protetivo de direitos. Iniciava-se a construção de uma concepção de escola a partir da consolidação da Doutrina da Proteção Integral do Direito de Crianças e Adolescentes por meio do princípio da Prioridade Absoluta, norteadores do Direito da Infância e Adolescência, dentre eles, a educação (SANTOS, 2019).

Pode-se, portanto, aprofundar o entendimento legal do empoderamento de crianças e adolescentes a partir da consolidação da premissa de sua proteção integral por meio das seguintes leis: Constituição Federal; Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos; e, por fim, Resolução nº 04 de 13/07/10, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica (SANTOS, 2019, p. 7).

Ainda de acordo com Santos (2019), destaca-se no artigo 227 na Constituição Federal (BRASIL, 1988) a origem constitucional do sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes. No período de 1824 a 1967, foram criadas outras seis Constituições, mas foi a de 1988 que reforçou a proteção aos direitos humanos, criando condições jurídico-institucionais para que a democracia se consolidasse como valor social forte, ainda que sob premissas liberais em relação à oferta de políticas públicas.

O direito à educação se destaca como o mais importante, ao redimensionamento dos direitos sociais, pois sua oferta regular e formal comprometeu o poder público com a construção de mecanismos de redução da pobreza e das desigualdades sociais. A Constituição (BRASIL, 1988) pode ser vista como a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo brasileiro, instrumento de consagração com força jurídica das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana. “Pode-se afirmar que a Constituição é o elo que fecha e articula essa transição entre o período ditatorial e a nova etapa de construção democrática, e institucionaliza as relações a partir do ponto de vista dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana” (SANTOS, 2019, p. 8).

No entanto, nos cabe uma reflexão da institucionalização normativa a consolidação de uma cultura dos direitos humanos que penetre em todas as práticas sociais, com potencial de garantir os direitos fundamentais a cada uma das pessoas, e ainda existe um grande caminho a se percorrer, que exige esforços, visando uma rede de garantia e proteção dos direitos (SANTOS, 2019).

Quando se fala em direitos humanos, sempre há referência à violação ostensiva do direito do outro: crimes contra a vida, honra, racismo, machismo, propriedade privada etc. Quando se fala em educação em direitos humanos, parte-se da premissa de que na diferença se educa para que não se viole a ética que constrói a humanidade do outro, que consolida sua dignidade e, por isso, o torna sujeito de direitos (SANTOS, 2019, p. 12).

Cabral (2017) aponta alguns acontecimentos políticos na década de 1990 que contribuíram para decisões e diálogos mais intensos voltados às problemáticas do PAEE, foram eles: Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para alunos com Necessidades Educacionais (1992), V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (1993), Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994) e Declaração da Guatemala (1999).

Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientava a “integração instrucional”, que consistia em orientar alunos que tinham condições de acompanhar e desenvolver atividades do ensino comum, no mesmo padrão daqueles ditos normais para que fossem matriculados nas classes de ensino regular. Essa política não acarretou em mudanças, pois a responsabilidade desses alunos continuava no âmbito da educação especial, e não provocou alterações educacionais que valorizassem os diferentes potenciais de aprendizagem (CABRAL, 2017). Na mesma década, a educação especial foi incluída no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (SCHABBACH; ROSA, 2021).

Em 2001 o Plano Nacional da Educação (PNE) destacou um grande avanço que a década da educação deveria produzir na construção de uma escola inclusiva que garantisse atendimento à diversidade humana, metas e objetivos deveriam ser estabelecidos a fim de gerar atendimento às especificidades educacionais dos alunos, apontava uma insuficiência na oferta de matrículas para discentes com deficiência no ensino regular, e abordava a acessibilidade física, formação docente e o atendimento especializado (BRASIL, 2008).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2008, p. 9).

Com o passar dos anos, várias ações foram sendo estabelecidas a fim de gerar o acesso e a permanência desses estudantes na educação, tentando gerir uma educação inclusiva e de qualidade. Uma das ações ocorreu em 2003, quando foi implementado pelo MEC o programa de educação inclusiva, incentivando a universidade a formar gestores e educadores com oferta de atendimento educacional especializado e garantindo a acessibilidade (BRASIL, 2008).

O Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, regulamentou a Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, visando promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, estabeleceu critérios e normas que impulsionaram a inclusão social e educacional desses alunos. Já o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, sobre a inclusão dos alunos surdos, incluiu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como

disciplina, formação e capacitação de professor, instrutor/intérprete de Libras, organizou a educação bilíngue no ensino regular e instituiu o português como segunda língua para alunos surdos/mudos.

Foram implantados em 2005 os Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), formando centros de referência em todos os estados para atendimento educacional para alunos com altas habilidades e superdotados, além de formação continuada para docentes e orientação das famílias (BRASIL, 2008).

“A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino [...]” (BRASIL, 2008, p. 10), oferecendo ambientes que favorecessem o desenvolvimento social e acadêmico, que fossem compatíveis com a meta de inclusão e a adoção de medidas que garantissem que pessoas com deficiência não fossem excluídas do sistema de ensino sob qualquer alegação de deficiência e que tivessem acesso ao ensino fundamental gratuito e de qualidade em condições iguais aos demais estudantes (BRASIL, 2008).

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2008, p. 11).

Em 24 de abril de 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), e do ministro da educação Fernando Haddad (PT). Em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto-Lei n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, o PDE buscava o enlace entre educação, território e desenvolvimento, assentado pelos propósitos de qualidade, equidade e potencialidade, e definia como suas razões a melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais.

Os princípios que norteiam o PDE enxergam na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre o social e o individual, objetivam a construção de autonomia, a capacidade dos indivíduos assumirem uma postura crítica frente ao mundo. E é cota de responsabilidade do Estado a educação formal pública, portanto, o plano é um passo em direção à construção a uma resposta institucional nessa concepção de educação, individualização

e socialização voltadas à autonomia. O objetivo dessa política nacional de educação deve estar alinhado aos objetivos plantados pela Constituição de 1988 (INEP, 2008).

Construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (INEP, 2008, p. 6).

Desde os anos 2000 já estavam sendo implantadas pelo MEC algumas orientações relacionadas à educação inclusiva que, de acordo com o Censo Escolar, estavam repercutindo em ampliação das matrículas de alunos com necessidades especiais de aprendizagem na educação básica, profissional e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas mudanças e orientações só foram consolidadas em 2008, com a Política Nacional da Educação Especial (SCHABBACH; ROSA, 2021).

O MEC instituiu, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que visa estabelecer políticas públicas que promovam educação de qualidade para todos os alunos, acompanhando os avanços do conhecimento e das lutas sociais. Na perspectiva que a inclusão é uma ação política, social, cultural e pedagógica, na qual todos têm o direito de estarem juntos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis, reconhece-se a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias criando alternativas a superá-las, assumindo, assim, o papel da escola como construtora de um sistema educacional inclusivo, provocando uma mudança cultural e estrutural da escola para que todos tenham suas demandas atendidas (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Em vista de todo o exposto, podemos afirmar que houve de fato uma consolidação da educação especial no Brasil, uma evolução, ainda que a passos lentos. Há indícios palpáveis

desses processos, ampliação de serviços, iniciativas políticas e até ampliação na área do debate acadêmico. Devemos nos questionar se houve de fato rupturas com as práticas instituídas desde o início, se apesar de todas as alterações os percursos educacionais são essencialmente os mesmos oferecidos em tempos anteriores, quando direcionados às pessoas com deficiência.

4.2 Inclusão no ensino superior

Aqueles que se propõem a investigar o fenômeno educativo em suas diversas dimensões, sejam eles pesquisadores das ciências humanas ou da área de educação, sempre terão como tema recorrente de discussão a escola como espaço de formação e de socialização, que sempre sofreu pressões ideológicas ou políticas a fim de se configurar como espaço de privilégio. E por mais críticas que tenha sofrido ao longo de sua existência, a escola continua sendo um dos mais importantes centros de difusão da cultura humana (SANTOS, 2019).

Entende-se que é por esse motivo que o ambiente escolar se constitui como objeto de tanta polêmica e controvérsia, pois, mesmo que a educação seja uma prática social corrente em diversos espaços e tempos e de diferentes modos, é possível afirmar que, sem o estabelecimento escolar, o direito a ela seria mais difícil de ser garantido, e ao se investigar a qualidade da educação que se oferece nesses lugares, considera-se que deve compreender acesso, permanência, sucesso, organização e participação na discussão do processo político e pedagógico, pois educação é produção de saber, e o saber é, reconhecidamente, expressão de relações políticas e ideológicas (SANTOS, 2019, p. 5).

Voltando ao PDE (INEP, 2008), alguns pontos serão destacados para uma melhor compreensão do texto. No contexto do PDE, a educação superior brasileira será norteadada pelos seguintes aspectos:

- a) ampliação da oferta de vagas;
- b) garantia de qualidade, pois não basta apenas ampliar, precisa haver qualidade;
- c) promoção de inclusão social pela educação;
- d) ordenação territorial, permitindo acesso ao ensino nas áreas mais remotas do país;
- e) desenvolvimento econômico e social gerado por recursos humanos qualificados, integração e formação da nação.

Visando oferecer às IES condições de reestruturação acadêmica e desempenho institucional após a recuperação de financiamento⁶, de acordo com a demanda de matrículas,

6 Enviado ao Congresso Nacional, o projeto de lei de reforma universitária, previa mínimos recursos que garantissem o financiamento estável das universidades federais, previa a igualdade de regulação do setor privado. As verbas de custeio das universidades foram integralmente retomadas, concursos públicos retomados e restabelecida a capacidade de investimento das instituições.

foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI), com a finalidade de aumentar as vagas de ingresso e redução das taxas de evasão nos cursos de graduação presenciais (INEP, 2008).

De acordo com o INEP (2008), o REUNI é um programa de investimento maciço no ensino superior, pretendia alcançar em torno de um milhão de matrículas nos cursos de graduação, mas faria isso de forma democrática, pois o acesso ao ensino superior alcançaria estudantes das camadas sociais mais distintas. O arranjo necessário para essa democratização precisaria de uma política de assistência estudantil e, com isso, entrou em ação o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que veio agregar ao REUNI.

O REUNI busca oferecer às IES condições de se desenvolverem de forma distinta, em pleno movimento de revolução científica, de encontrar seu próprio caminho de desenvolvimento, numa reestruturação qualitativa, e os meios a serem utilizados para alcançar esse pleno desenvolvimento podem ser destacados como: expansão de cursos noturnos, novo arranjo da estrutura acadêmica, diversidade de modalidades de graduação e aumento da mobilidade estudantil (INEP, 2008).

A lei que institui cotas para pessoas com deficiências nas universidades federais foi sancionada, e altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, sobre cotas no ensino superior federal, que já contemplava estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. É a Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. [...]

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. [...]

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Em relação à democratização do acesso ao ensino, o PDE promoveu inovações consideráveis no mecanismo de financiamento do estudante ao ensino superior não gratuito. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) estabeleceu que IES beneficiadas por isenções

fiscais concedessem bolsas de estudos em proporção de alunos pagantes por curso e turno, contemplados com dois tipos de bolsas, integral e 50%, selecionados através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os bolsistas tinham que ser egressos de escola pública (INEP, 2008).

Os dois mandatos do ex-presidente Lula (2003-2011) foram decisivos para as IFES, sempre priorizando políticas que visavam a expansão e interiorização da oferta de vagas, medidas essas carros-chefes do REUNI. Ainda nesse contexto de expansão, ampliou-se a Rede de Educação Profissional e Tecnológica, que resultou na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (FREITAS *et al.*, 2020).

Discussões em torno das políticas de ações afirmativas já estavam acontecendo, por conta das próprias universidades e das estratégias inclusivas delineadas pelo governo federal, para pessoas pobres, pretas, pardas e indígenas nas IES, bem como a aplicação dessas políticas. A Lei n.º 12.711/2012 promoveu a homogeneização dos critérios de funcionamento das políticas de ações afirmativas em todo o sistema federal de ensino superior e técnico. Cabe aqui citar que o mesmo não ocorreu nas universidades estaduais, que continuaram a ser regidas por suas próprias normas (FREITAS *et al.*, 2020).

Ainda de acordo com o autor, o Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado pelo MEC em 2010, ajudou a impulsionar as medidas inclusivas nas universidades. Outro fato muito relevante foi a adesão das universidades ao REUNI, que proporcionou um crescimento das políticas inclusivas, o que se deu por conta da verba repassada às IES por meio do programa e terem como contramedida um compromisso com políticas de inclusão e de assistência estudantil (auxílio-moradia, auxílio-alimentação, bolsa alimentação e bolsa permanência).

Em 2016 ocorreu uma mudança significativa no que diz respeito aos beneficiários das políticas de ações afirmativas, a Lei n.º 13.409/2016, substituiu a Lei n.º 12.711/2012, e passou a considerar a reserva de vagas para pessoas com deficiência baseada na proporção destas em cada estado. A Lei prevê que a reserva de vagas para pessoas com deficiência se dê no interior de cada grupo beneficiário, são sete:

- 1) alunos de escola pública;
- 2) alunos de escola pública autodeclarados pretos, pardos ou indígenas;
- 3) alunos de escola pública com deficiência;
- 4) alunos de escola pública de baixa renda;
- 5) alunos de escola pública de baixa renda autodeclarados pretos, pardos ou indígenas;
- 6) alunos de escola pública com deficiência e de baixa renda;

7) alunos de escola pública de baixa renda, com deficiência e autodeclarados, pretos, pardos ou indígenas;

Em 2018, já pode ser observado o efeito dessa alteração normativa de cotas, pois entre 2017 e 2018, houve 18 IES que acrescentaram pessoas com deficiência em seus quadros de reserva de vagas (FREITAS *et al.*, 2020).

Até aqui temos uma noção sobre as políticas de ações afirmativas, as medidas tomadas e as mudanças realizadas para que haja incentivo e condições de ingresso de minorias ao ensino. Neste estudo, o foco são pessoas com deficiência, o seu ingresso e a sua permanência nas IES, mais precisamente, mulheres deficientes na UFGD. Adiante, serão apresentados, sob a ótica da permanência, os esforços para a inclusão das pessoas deficientes nas universidades.

Em média, 1 bilhão de pessoas no mundo vivem com uma ou mais deficiências, sejam elas físicas, sensoriais, intelectuais ou mentais. “[...] a deficiência é percebida como um conceito em evolução que reflete a interação entre as atitudes individuais e sociais e o ambiente físico, econômico e político que impedem a participação plena e igualitária das pessoas com deficiência na sociedade” (MARTINS; MELO; MARTINS, 2021, p. 2).

O aumento de acesso ao ensino superior por estudantes deficientes tem causado preocupação, no sentido de arranjo de estratégias e adaptações para receber essa nova diversidade. “[...] a resposta a deficiência não tem a ver com ‘remediar’ os indivíduos, mas sim com a reestruturação dos ambientes e atitudes ao seu redor” (MARTINS; MELO; MARTINS, 2021, p. 3).

No decorrer do governo do ex-presidente Lula, a Política Nacional de Educação Especial ganhou novos delineamentos, de forma singular, devido à implementação de três importantes programas (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015), a saber:

- 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (fortalecimento do processo de inclusão de estudantes deficientes na escola regular pública);
- 2) Programa Educação Inclusiva: direito à Universidade (fomentar as metas do governo dentro do projeto Educação Para Todos, entre os gestores estaduais e municipais);
- 3) Programa Incluir (ações que visem o acesso de pessoas com deficiência às IFES).

Ressalta-se que o Programa Incluir propunha ações que visavam o acesso de pessoas com deficiência às IFES. Em 2000 a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC) enviaram às IES orientações específicas para adequação de recursos físicos, capacitação de recursos humanos e adaptação de recursos instrucionais para que cada IES apresentasse seu plano de implantação de acessibilidade, visando o acesso, ingresso e a permanência dos estudantes deficientes. Porém, foi somente em

2005 que as IFES passaram a obter recursos do Programa Incluir (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015).

Com o aumento da diversidade nas universidades, por conta desses alunos, as IES passaram a oferecer os serviços de apoio para estudantes com deficiência, pois a missão destes é promover o compromisso das universidades com a equidade e a diversidade por meio de acomodações acadêmicas e prestação de serviços, identificando as necessidades e a satisfação dos alunos:

[...] estes serviços devem fornecer assistência adequada e oportunidades para os estudantes com deficiência, para que estes possam competir em pé de igualdade com os seus colegas. Os Serviços de Apoio devem ajudar os estudantes a acessar todos os programas, serviços e atividades patrocinados pela universidade, aconselhar e apoiar os estudantes no acesso às salas de aula e outras acomodações. Finalmente, os serviços devem ser um ponto de referência no campus, garantindo os recursos adequados e auxiliando os estudantes nas suas transições ambientais, de casa para a universidade e da universidade para o trabalho, promovendo a sua autonomia e permitindo-lhes desenvolver estratégias ao longo da vida para a gestão independente das suas deficiências (MARTINS; MELO; MARTINS, 2021, p. 3).

Com base em uma perspectiva inclusiva, o Programa Incluir, desde 2005, “[...] reconheceu a importância de se fomentar ações para a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior” (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018, p. 106). Naquele mesmo ano, pelo Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, criou-se 18 novas universidades no processo de democratização do acesso ao ensino superior. Nesse contexto, foi criada no Centro-Oeste brasileiro a UFGD.

4.3 Universidade Federal da Grande Dourados

Como citado anteriormente, 18 novas universidades federais brasileiras foram criadas em vista de um processo de democratização ao ensino superior, iniciativa do Programa Incluir, criado pelo governo federal. Com o intuito de conhecer um pouco da história da UFGD, a seguir há um breve relato sobre sua criação e suas principais ações para a promoção, o acesso e a permanência dos alunos PAEE.

[...] criada em 2005 a partir do desmembramento do Centro Universitário de Dourados (CEUD), *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na cidade de Dourados, tendo como meta principal atender à demanda de formação, em nível superior, no contexto do sul do Estado de Mato Grosso do Sul, considerando os aspectos fronteiriços com a República do Paraguai, bem como a presença da população indígena Guarani (Kaiowá/Ñandeva e Terena) e sua

influência na construção da identidade sociocultural da região (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018, p. 107).

De acordo com seu Estatuto, a UFGD expressa em seus princípios e diretrizes a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; igualdade de condições para acesso e permanência na universidade; atenção às diferenças individuais dos estudantes e as peculiaridades regionais. O que se propõe é uma universidade inclusiva, que “[...] busca ser concebida em sua dimensão sociocultural e política, em um processo de reflexão sobre o contexto intercultural à luz dos elementos que compõem o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) [...]” (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018, p. 107), para que possa ser construída através de debates entre os órgãos gestores e comunidade acadêmica, possibilitando mudanças políticas e conceituais.

A UFGD, desde a sua criação, tem feito esforços no sentido de construir estratégias, práticas organizacionais e políticas para a inclusão de alunos PAEE. Segundo Nozu, Bruno e Cabral (2018), essas ações podem ser apresentadas nos seguintes eixos temáticos: a) ações de ensino, pesquisa e extensão; b) serviços ofertados ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE); c) inclusão na UFGD: desafios e perspectivas. A seguir, serão apresentados cada eixo temático, de acordo com os autores.

Nas ações de ensino, pesquisa e extensão, foram disponibilizadas três disciplinas relacionadas à inclusão do PAEE nos cursos de graduação, e três disciplinas na pós-graduação, além da implementação de quatro cursos específicos da área, desenvolvimento de dois projetos institucionais, três grupos de pesquisa, defesa de quatro dissertações que abordavam a inclusão do PAEE no ensino superior, três eventos e um curso de extensão. De acordo com Nozu, Bruno e Cabral (2018, p. 107-108):

1. Ações de ensino:

- a) institucionalização da disciplina Educação Especial como obrigatória em todos os cursos de licenciaturas da UFGD (2007); b) oferta das disciplinas de Libras e de Direitos Humanos, Cidadania e Diversidades em todos os cursos de licenciatura e bacharelado (2008); c) oferta das disciplinas Política de Inclusão e Tópicos de Educação Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) (2008), e da disciplina Educação, Direitos Humanos e Inclusão no Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) (2017); d) implementação do Polo Letras/Libras na Faculdade de Educação (FAED) (2008-2011), em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com formação de professores em Português-Libras e bacharel Intérprete; e) criação do curso permanente de Letras/Libras na Faculdade de Educação a Distância

(EaD), por meio de adesão ao Programa Viver sem Limites, do governo federal (2013); f) criação do Curso de Especialização em Educação Especial (2017); g) formação na FAED do Polo Pedagogia Bilíngue, ofertado pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

2. Ações de pesquisa:

1) *projetos de pesquisas institucionais*: a) “Núcleo de Tecnologia Assistiva: promoção da aprendizagem, inclusão digital/social na UFGD” (2013-2015); b) “Identificando perfis e necessidades dos estudantes universitários com deficiência para a potencialização dos serviços de apoio e orientação acadêmica da UFGD” (2015-2017);

2) *grupos de pesquisa*:

a) Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), criado em 2006; b) Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES), criado em 2009; c) Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPETIC), criado em 2011;

3) *Pós-graduação*: quatro dissertações defendidas sobre a temática, no âmbito do PPGEdU/UFGD.

3. Ações de extensão:

1) *Eventos*: a) I Seminário de Inclusão no Ensino Superior: acesso e permanência (2008); b) Colóquios sobre Cultura Escolar e a Educação Inclusiva (2009-2010); c) I Workshop para Atuação em Contextos Educacionais Inclusivos de Mato Grosso do Sul: da Educação Básica ao Ensino Superior (2015);

2) *Cursos*: a) Curso de Capacitação Profissional Atendimento Educacional Especializado: seu pensar, sentir e fazer (2016 e 2017).

Em relação aos serviços ofertados ao PAEE, existem dois setores institucionais que permearam essas ações de ensino, pesquisa e extensão da UFGD: o Laboratório de Acessibilidade e Práticas Inclusivas (LAPEI), que teve sua gestão de 2007 a 2015, e o NUMIAC, de 2015 até os dias atuais.

O LAPEI foi criado por meio de recursos advindos do Programa Incluir: Acessibilidade no Ensino Superior, por longos sete anos “[...] as ações do LAPEI vislumbraram o apoio no processo de organização da instituição como um todo, de maneira a garantir o acesso a permanência, a progressão e o sucesso acadêmico dos estudantes PAEE” (NOZU, BRUNO e CABRAL, 2018, p. 108). Em 2015, o LAPEI passou a ter atribuições mais ligadas à FAED da UFGD, permaneceu como um espaço de apoio e fortalecimento de uma cultura institucional inclusiva, passando a colaborar com um outro setor institucional que

surgiria, um órgão suplementar da reitoria para questões de inclusão e acessibilidade do PAEE na UFGD.

O NUMIAC, por sua vez, foi instituído visando a manutenção das propostas de acesso e de permanência dos acadêmicos PAEE da UFGD, é um serviço de orientação acadêmica e profissional oferecido aos alunos PAEE.

Sobre a inclusão na UFGD, ainda existem desafios que são ou terão de ser enfrentados no cotidiano acadêmico. Em relação à adequação ao ingresso dos estudantes PAEE, desde 2007 o LAPEI atua junto ao centro de seleção da UFGD para adequações e promoção de acessibilidade a surdos, cegos e/ou indígenas, sejam nos processos seletivos para graduação, concursos para magistério ou técnicos administrativos, promovendo o atendimento as suas especificidades, oferecendo condições mais equitativas. Vale lembrar que, além de estratégias que propiciem o acesso, há de se criar condições para a permanência e o sucesso acadêmico (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018).

A UFGD se preocupou com a necessidade de identificar e avaliar as necessidades específicas de cada aluno PAEE, incluindo aqueles que se autodeclaram deficientes e até mesmo os identificados pelos docentes. Foi e ainda é um processo conjunto de professores, e o próprio setor específico (LAPEI/NUMIAC), com ações que visam garantir meios de acesso à utilização de recursos e equipamentos de tecnologia assistiva, bem como a criação de estratégias que potencializassem o processo de comunicação e aprendizagem desses alunos. No entanto, um desafio ainda significativo é a identificação desses alunos, a aceitação, autodeclaração pelo próprio discente, e compreensão por parte dos demais estudantes sobre o conceito de necessidades educacionais específicas.

[...] surge então que a inclusão dos estudantes PAEE na UFGD seja tomada como responsabilidade compartilhada por toda a comunidade acadêmica, e não apenas como compromisso de alguns agentes e setores institucionais. Assim, é preciso avançar na consolidação de uma cultura e de uma atitude inclusiva na UFGD, que permita, coletiva e colaborativamente, desalojar barreiras estruturais, materiais, atitudinais e didático-pedagógicas que se interpõem, cotidianamente, no percurso de estudantes universitários com necessidades educacionais específicas (NOZU, BRUNO; CABRAL, 2018, p. 112).

Há na atualidade uma grande incapacidade de compreensão e aceitação do que é “diferente” pela maioria dos indivíduos que fazem parte da sociedade, que vai incorrer no desenvolvimento e na socialização das pessoas com deficiência de forma quase que direta. É papel dos atores educacionais, em sua maioria das IES, preparar as universidades, os seres humanos como agentes de transformação social, além de estruturalmente, ensinando pelo

exemplo, e pondo em prática a receptividade de indivíduos com deficiência, buscando a inclusão social através da inclusão educacional (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 12).

É inegável que quando se aborda educação inclusiva no ensino superior, remete-se primeiramente às condições que as IES criam para receber seus alunos com deficiência adequadamente, para que eles de fato se sintam incluídos no processo educacional, independente da sua forma de deficiência. O primeiro motivo que se apresenta para a não educação inclusiva é a estrutura física das instituições, logo após o despreparo dos agentes educacionais para lidar com os alunos deficientes, seja na formação ou capacitação (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Ao longo de sua existência, a UFGD sempre mostrou a necessidade de uma responsabilidade compartilhada, entre a universidade e o coletivo, no sentido de derrubar as mais diversas barreiras existentes no percurso de seus acadêmicos com necessidades educacionais específicas. Para isso, criou políticas, práticas organizacionais e estratégias, visando sempre a inclusão desses alunos no meio acadêmico. Muito já foi feito e melhorado, embora o caminho ainda seja longo. A seguir, mostramos em trechos das entrevistas a percepção das acadêmicas entrevistadas sobre inclusão e acessibilidade na UFGD.

Inclusão e acessibilidade dentro da UFGD, é uma luta todos os dias, eu digo isso porque na nossa sociedade infelizmente ainda existe uma discriminação muito grande eu vejo isso dentro do meu curso, na minha turma. Eu e a minha amiga sabemos bem o que passamos, não é fácil, porém não vamos desistir, jamais vamos nos sentir intimidadas, dói, machuca, mas nós somos fortes (ENTREVISTADA 2, 2022).

Então no começo da faculdade eu não tive muito problema com a questão da deficiência, no caso eu faço uso da leitura labial. Então eu não fico dependo da audição como dependo do movimento da boca, do gesto, escutar eu escuto o som, mas eu tenho que ver sua boca, eu tenho que olhar pro seu rosto e ver o movimento da sua boca pra entender o que ela queria dizer. É uma deficiência que eu tenho sofrido bastante na pandemia. Nossa, essa pandemia atrapalhou muito por causa da máscara e do distanciamento. Dificuldade ruim ainda mais na faculdade porque eu percebo que a faculdade tem ajudado, tem feito o que pode pra que os alunos fiquem seguro, né? Tentar não se contaminar com distanciamento, como é que fala? O acesso às aulas tudo só que não pensaram naquele que tem deficiência. Eu no primeiro dia ali eu tive eu tive que entrar em contato com a professor, eu tive que falar pra ele, olha, eu tenho dificuldade, eu tenho deficiência, ele não tinha ciência, eles não estavam cientes sobre mim ali, né? Naquela sala e eu tinha que falar pra

eles e mesmo ele tentando, eles tiravam a máscara pra mim, só eles não podiam porque levava bronca. Os coordenadores iam na sala e dava bronca neles, porque eles tiravam a máscara, não, mas ela tem deficiência, ela não vai compreender minha aula não, e tipo assim, então eles não estavam se importando. Eu fiquei muito chateada, muito assim, porque eles falam tanto em igualdade, em acessibilidade pra os alunos só que eles esqueceram daquele que tem mais dificuldade que é o deficiente, tanto auditivo quanto surdo, quanto mudo, quanto né? Acessibilidade de elevador, por exemplo, aquele que é cadeirante, quem tem? Isso é hipocrisia, achei muito a hipocrisia da parte deles. E eu que tive que tá correndo atrás, avisando professores e tal, mas no momento agora, eles, algum dele conseguiram máscara, aquela máscara própria pra labial né? Alguns deles usam, mas ainda assim, teve que, não foi uma coisa planejada, não foi uma coisa pensada no deficiente, né? Uma coisa de acesso, eles pensaram entre eles, neles mesmo, tá? (ENTREVISTADA 3, 2022).

Nesse caso, além das barreiras humanas destacadas pela entrevistada 3, a dificuldade de comunicação que ela apresentou relatando o caso dos professores, a falta de comunicação entre docentes e coordenação também. Ademais, é enfatizado o contexto da pandemia, da falta de planejamento, de diálogo e compreensão para com aqueles que necessitam de atendimento especial para assistir às aulas.

Mais uma vez fica evidente que as barreiras humanas são um dos maiores desafios que se apresentam no tocante à inclusão dos alunos deficientes no meio acadêmico da UFGD, apesar de todo o esforço da IES em criar um ambiente inclusivo e promover ações para esse fim. Nas falas das acadêmicas entrevistadas, quando questionadas sobre inclusão e acessibilidade na universidade, é possível confirmar que muito ainda precisa ser feito para mudar essa realidade.

A seguir mostramos alguns dados quantitativos que foram obtidos por meio do NUMIAC, visando conhecer a realidade da UFGD. É apresentado o quantitativo de acadêmicas deficientes por curso na Tabela 1:

Tabela 1 – Quantitativo de acadêmicas deficientes por curso

Curso	Quantidade	%
Psicologia – bacharelado	4	6,35%
Relações Internacionais – bacharelado	3	4,76%
Direito – bacharelado	5	7,94%
Letras – Libras	24	38,10%
Medicina – bacharelado	7	11,11%
Ciências Contábeis – bacharelado	1	1,59%
Licenciatura em Educação do campo com hab. em Ciências da natureza	1	1,59%
História	1	1,59%
Letras – licenciatura	2	3,17%
Ciências Biológicas – bacharelado	1	1,59%
Engenharia Agrícola – bacharelado	1	1,59%
Geografia	1	1,59%
Ciências Biológicas – licenciatura	1	1,59%
Química – licenciatura	1	1,59%

Administração – bacharelado	1	1,59%
Engenharia Civil – bacharelado	1	1,59%
Engenharia de Energia – bacharelado	1	1,59%
Biotecnologia – bacharelado	3	4,76%
Educação Física – licenciatura	1	1,59%
Licenciatura em Pedagogia	1	1,59%
Agronomia – bacharelado	1	1,59%
Artes Cênicas	1	1,59%
Total	63	100%

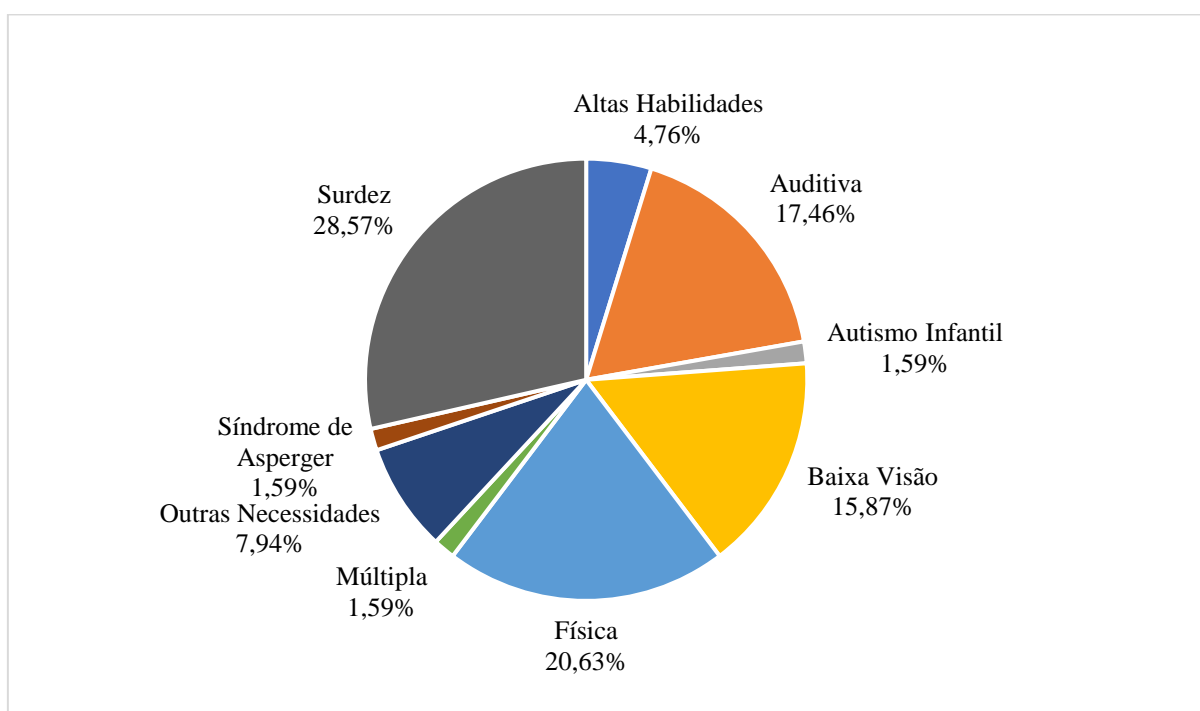
Fonte: NUMIAC.

Tabela 2 – Quantitativo de deficiências

Necessidade especial	Quantidade	%
Altas habilidades	3	4,76%
Auditiva	11	17,46%
Autismo infantil	1	1,59%
Baixa visão	10	15,87%
Física	13	20,63%
Múltipla	1	1,59%
Outras necessidades	5	7,94%
Síndrome de Asperger	1	1,59%
Surdez	18	28,57%
Total	63	100%

Fonte: NUMIAC.

Gráfico 1 – Quantitativo de deficiências



Fonte: NUMIAC.

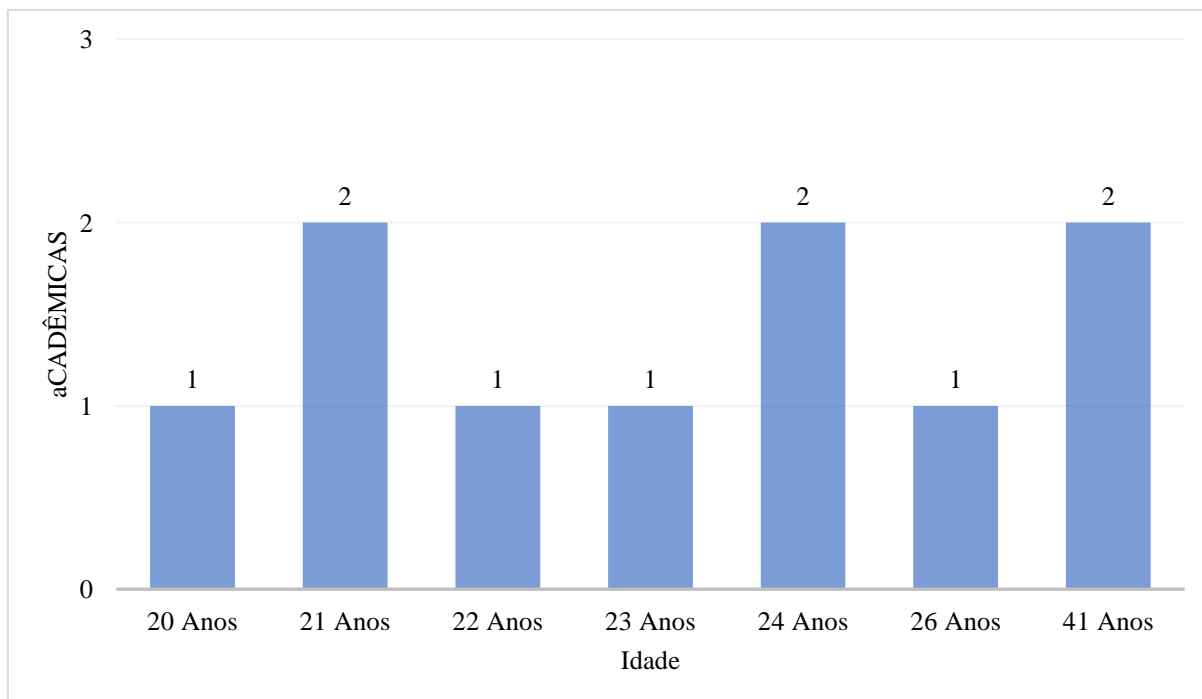
O curso de Letras/Libras representa o maior número de acadêmicas deficientes, seguido de Medicina, Direito, Psicologia, e empatados estão Relações Internacionais e Biotecnologia, Letras e os demais cursos com um representante cada. Já no quesito deficiência, a que mais aparece é a surdez, justificando a alta incidência de acadêmicas no curso de Letras/Libras, seguido da deficiência física, com 20,63% de representação, alguma deficiência auditiva com 17,46%, e baixa visão com 15,87%.

Esse é um dado importante, visto que o maior número de estudantes deficientes está em cursos, dos mais concorridos da Universidade, como medicina e direito, um aspecto importante na quebra de estereótipos.

Para participar do estudo, foram identificadas 63 mulheres autodeclaradas deficientes dos cursos de graduação da UFGD em 2020. O primeiro passo foi a elaboração da ficha de caracterização feita no Google Forms, com 15 questões. O formulário contempla questões como idade, curso, turno, ocupação, cor/raça, estado civil, estudo em escola pública/privada, escolaridade dos pais, tipo de deficiência, se conhece o NUMIAC, barreira(s) que julga estarem mais destacadas na UFGD, e se aceitaria participar de uma entrevista. Esse formulário foi enviado às estudantes em junho de 2021.

Vale ressaltar a dificuldade em receber as respostas. A princípio foi enviado um e-mail a essas acadêmicas, e somente duas pessoas responderam. Em seguida, foi feita nova tentativa e, um mês depois, os e-mails foram reenviados, e mais uma resposta apenas. Em fevereiro de 2021 as discentes foram contatadas novamente por e-mail e também pelo WhatsApp, através de um grupo de transmissão. Dessa vez, mais alunas responderam. Ao todo, foram dez respondentes e, a seguir, mostramos os dados do formulário Google Forms:

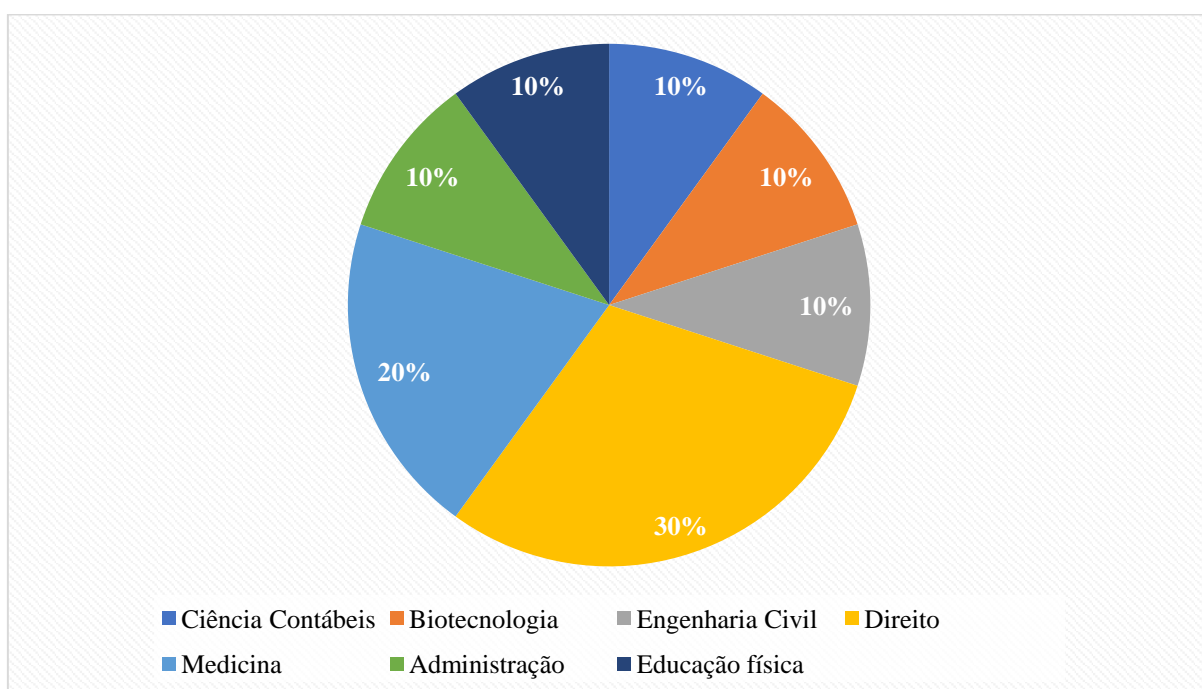
Gráfico 2 – Idade



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa no Google Forms.

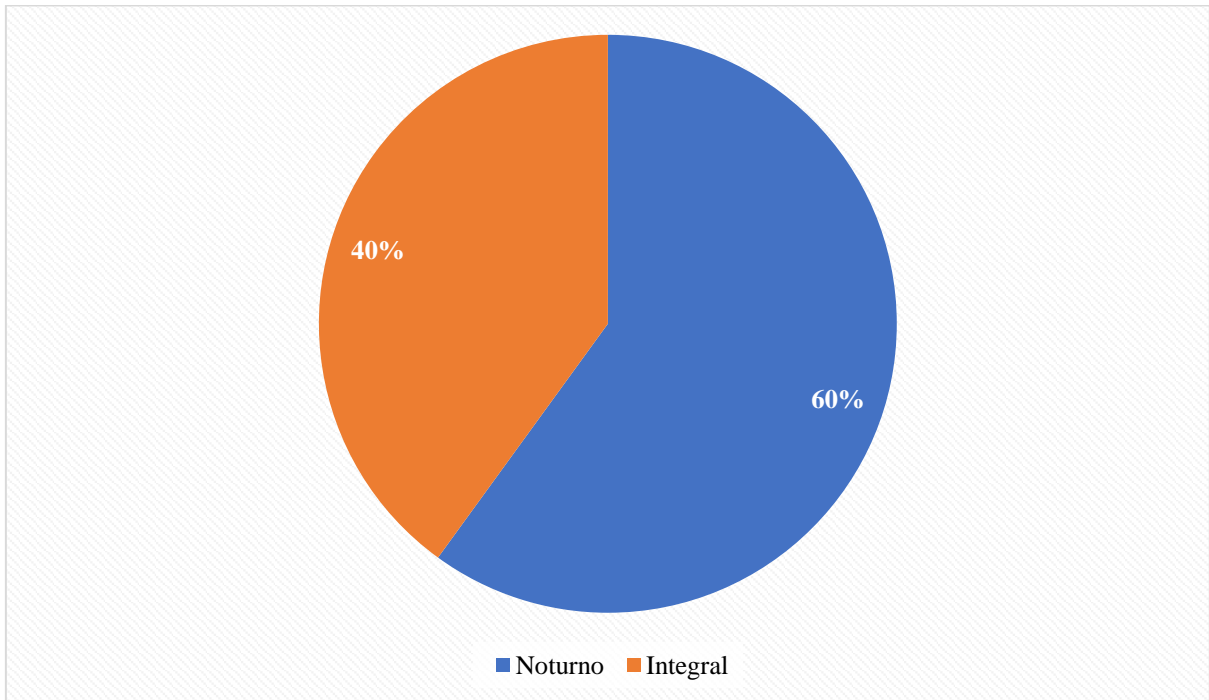
Em relação à idade das respondentes, o curso, e o turno, conforme os Gráficos 2, 3 e 4, as acadêmicas com 41 anos, 24 anos e 21 tem duas incidências cada, as demais, 20 anos, 22 anos, 23 anos e 26, uma acadêmica de cada. Delas, 30% cursam Direito, 20% Medicina, e Ciências Contábeis, Biotecnologia, Engenharia Civil, Educação Física e Administração correspondem a 10% das respondentes. Os cursos representam 40% de turno integral, e 60% noturno.

Gráfico 3 – Curso



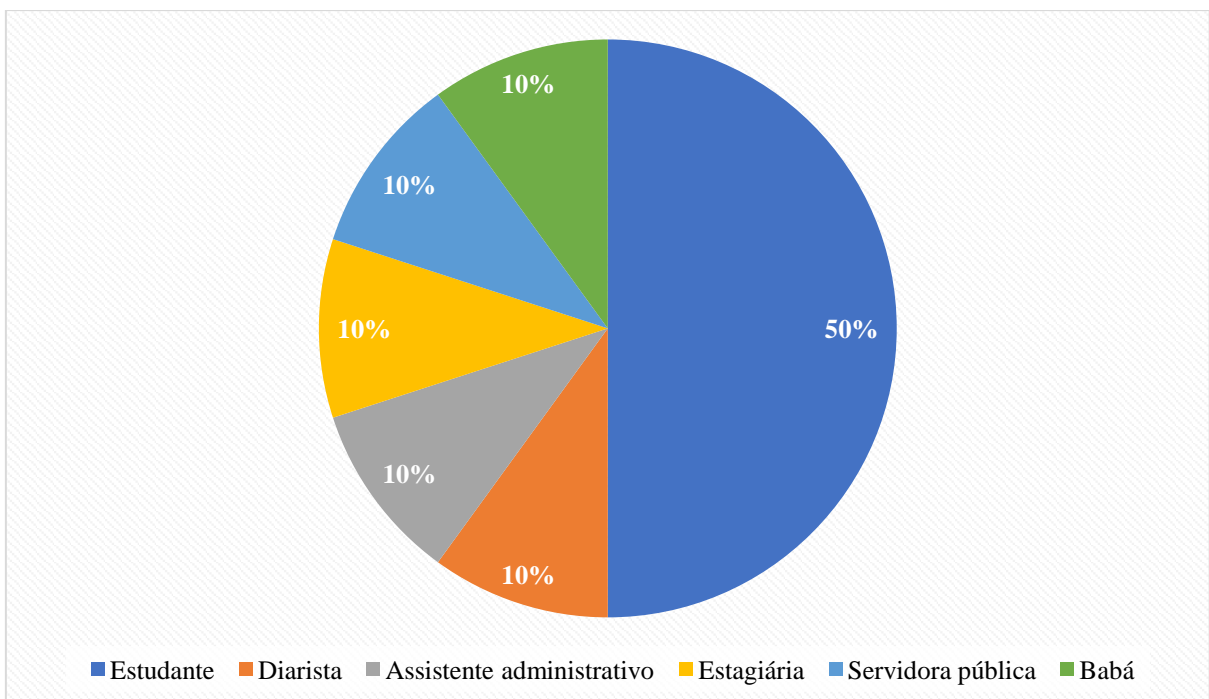
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa no Google Forms.

Gráfico 4 – Turno



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa no Google Forms.

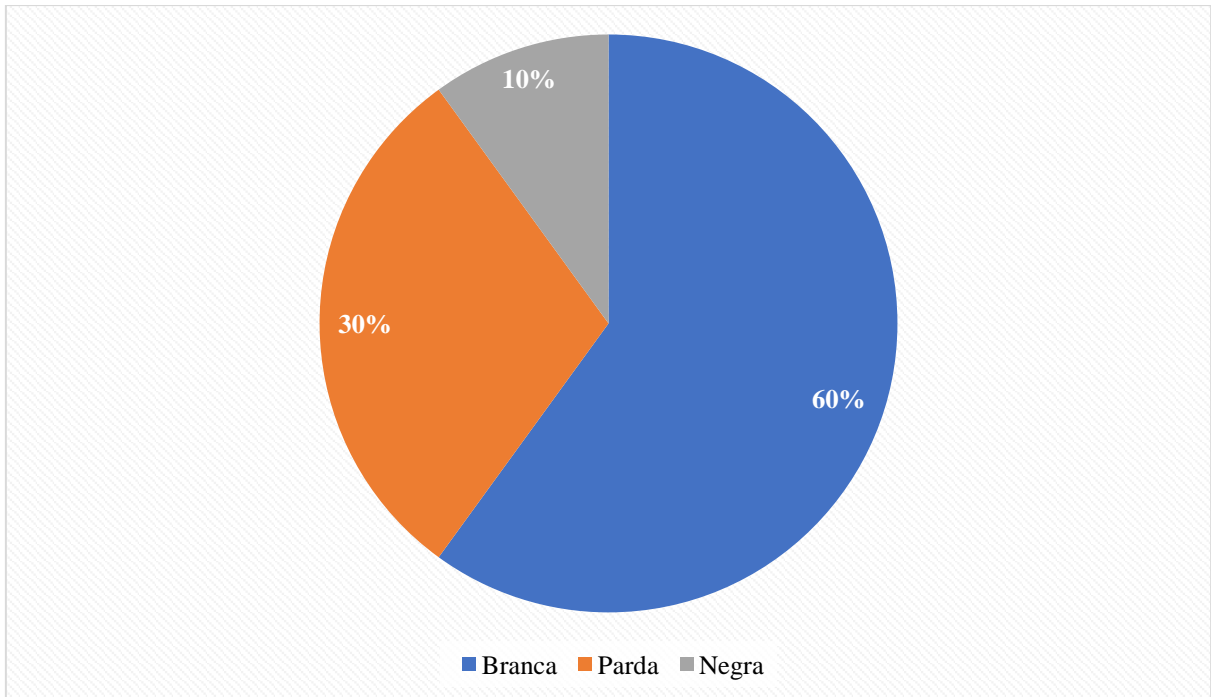
Gráfico 5 – Ocupação



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa no Google Forms.

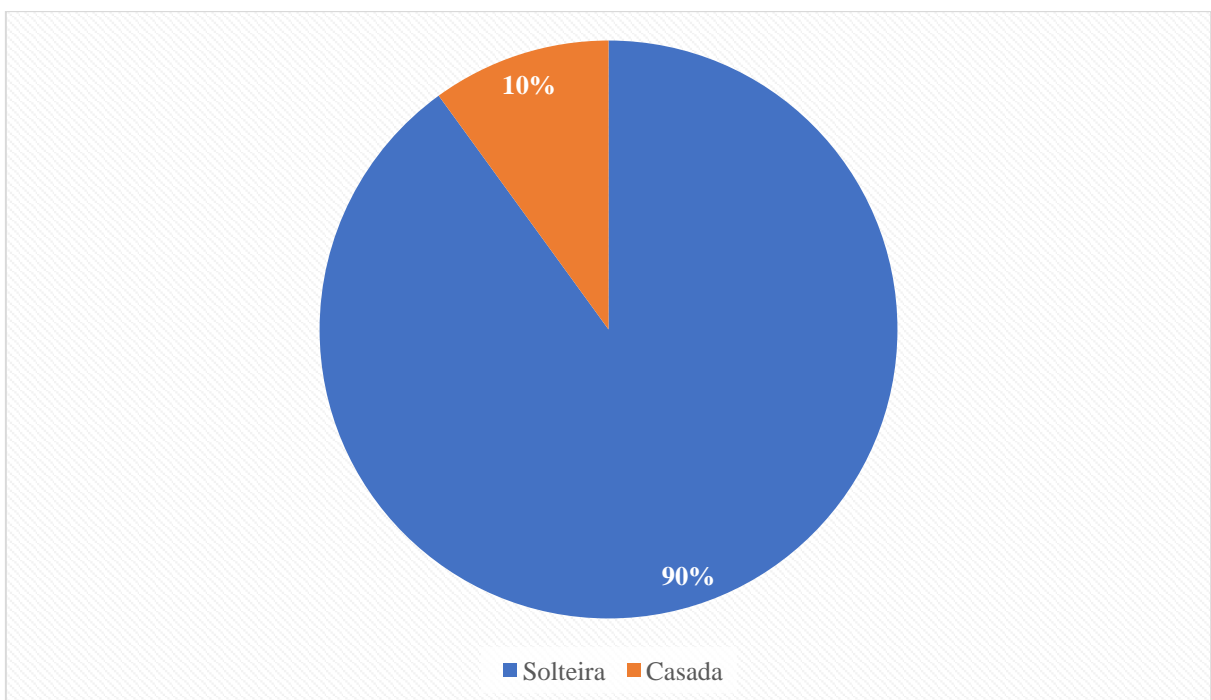
No que se refere ao cargo/ocupação das respondentes, Gráfico 5, a maioria é estudante, uma parcela de 50%, as demais representam 10%, e são: diarista, assistente administrativo, estagiária, servidora pública e babá.

Gráfico 6 – Cor/raça



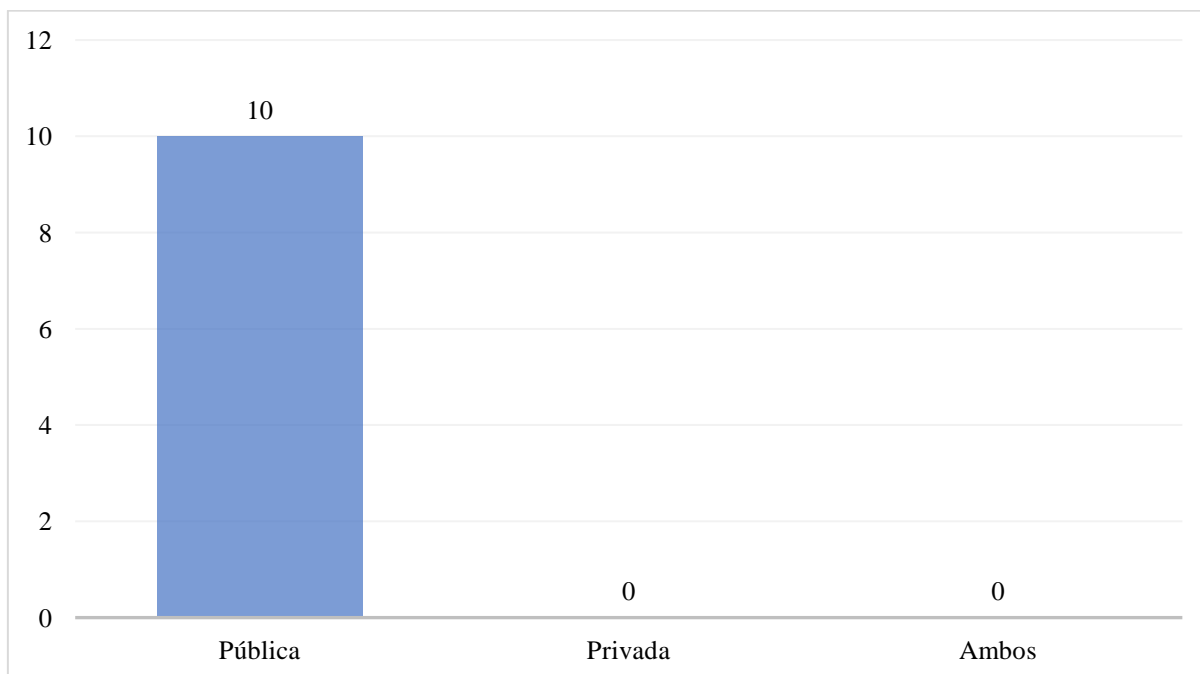
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa no Google Forms.

Gráfico 7 – Estado civil



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa no Google Forms.

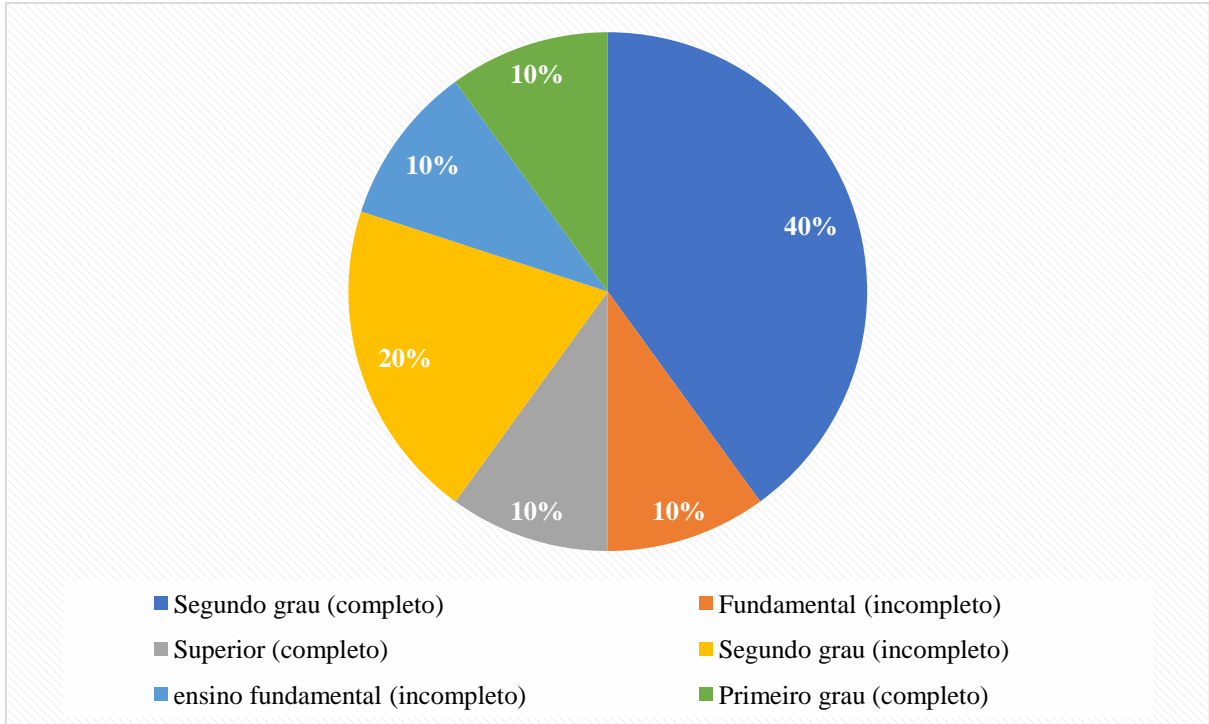
Gráfico 8 – Ensino público/privado



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa no Google Forms.

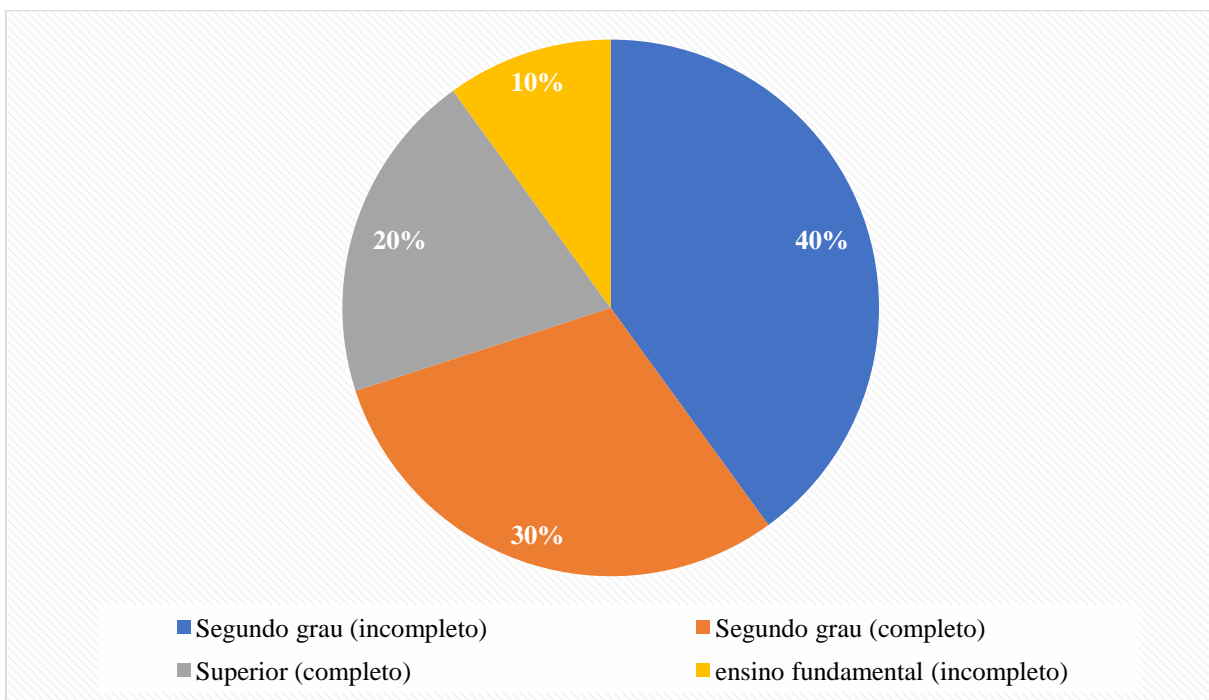
Conforme os Gráficos 6, 7 e 8, as acadêmicas são 60% da cor/raça branca, 30% parda, e apenas 10% é negra. Dentre elas, 90% são solteiras, e 10% são casadas. Em relação ao ensino, todas estudaram em escola pública.

Gráfico 9 – Escolaridade da mãe



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa no Google Forms.

Gráfico 10 – Escolaridade do pai

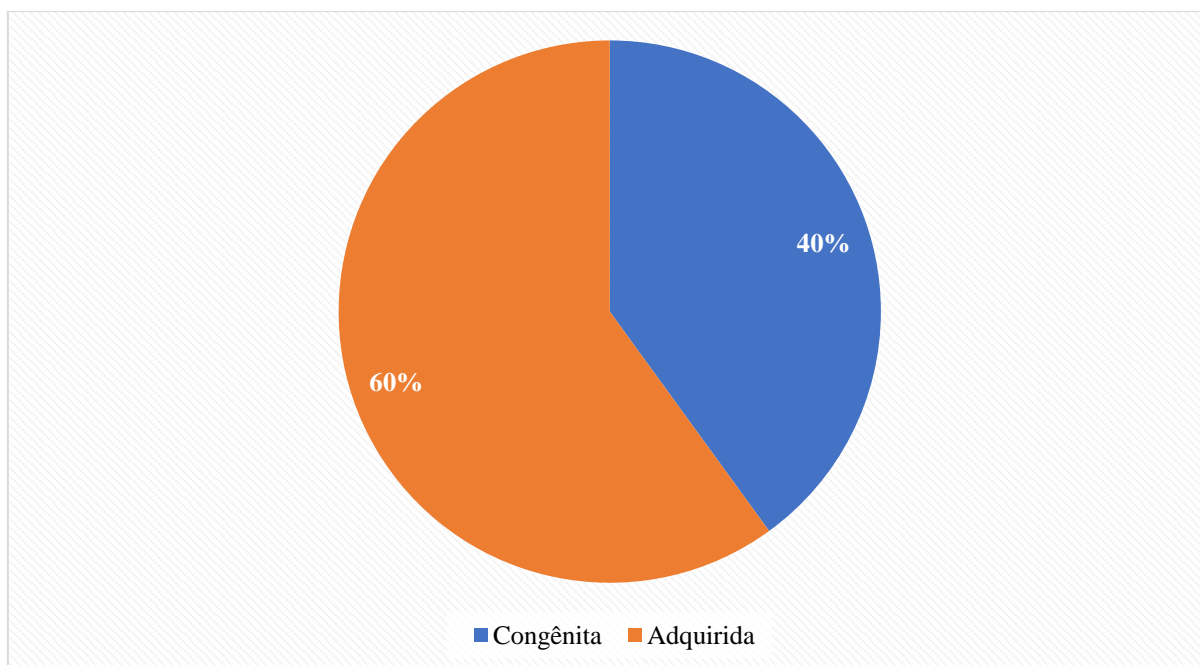


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa no Google Forms.

Em relação à escolaridade dos pais, como mostra os Gráficos 9 e 10, as mães possuem 40% de incidência de conclusão do ensino médio, contra 30% dos pais. No entanto, quando se observa o ensino superior, os homens aparecem com o dobro da taxa de conclusão das

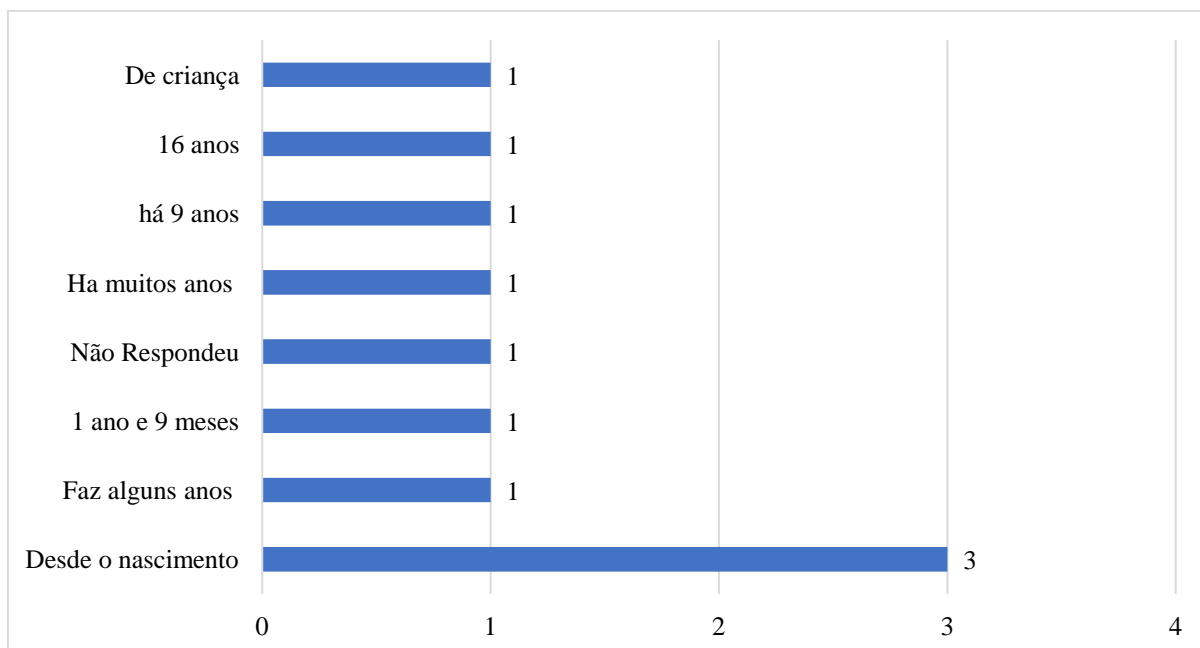
mulheres, 20% e 10%, respectivamente. Já no tocante ao segundo grau incompleto, os pais representam 40% e as mães, 20%.

Gráfico 11 – Deficiência



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa no Google Forms.

Gráfico 12 – Tempo deficiência

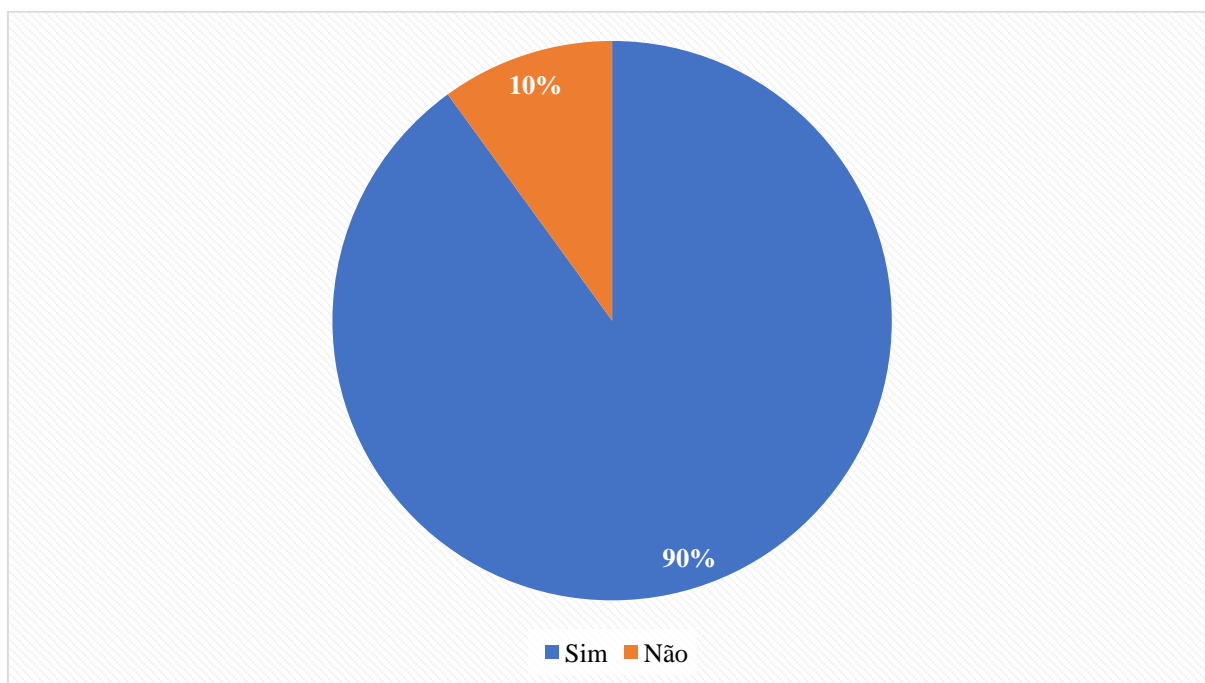


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa no Google Forms.

De acordo com os Gráficos 11 e 12, no que concerne à deficiência e há quanto tempo a possuem, 60% das acadêmicas tem uma deficiência adquirida, e 40% deficiência congênita.

Três delas possuem a deficiência desde o nascimento, uma desde criança, uma há 16 anos, uma há nove anos, e três há alguns anos. Apenas uma delas não respondeu a essa pergunta.

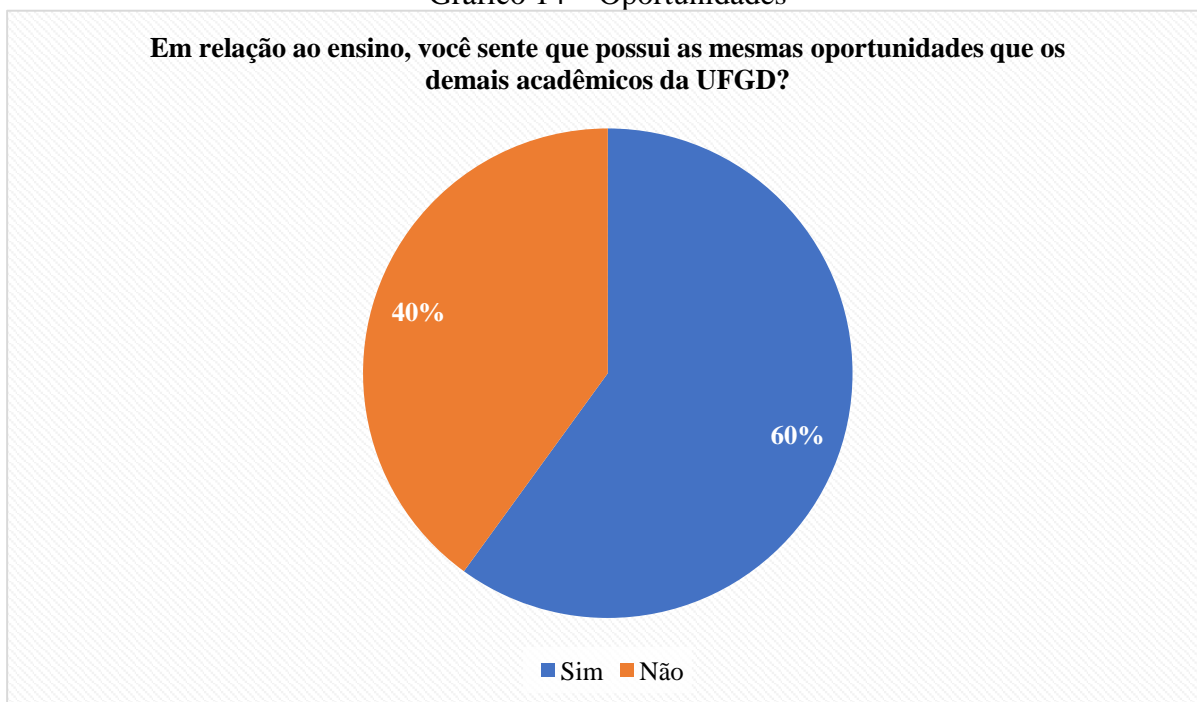
Gráfico 13 – Existência do NUMIAC



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa no Google Forms.

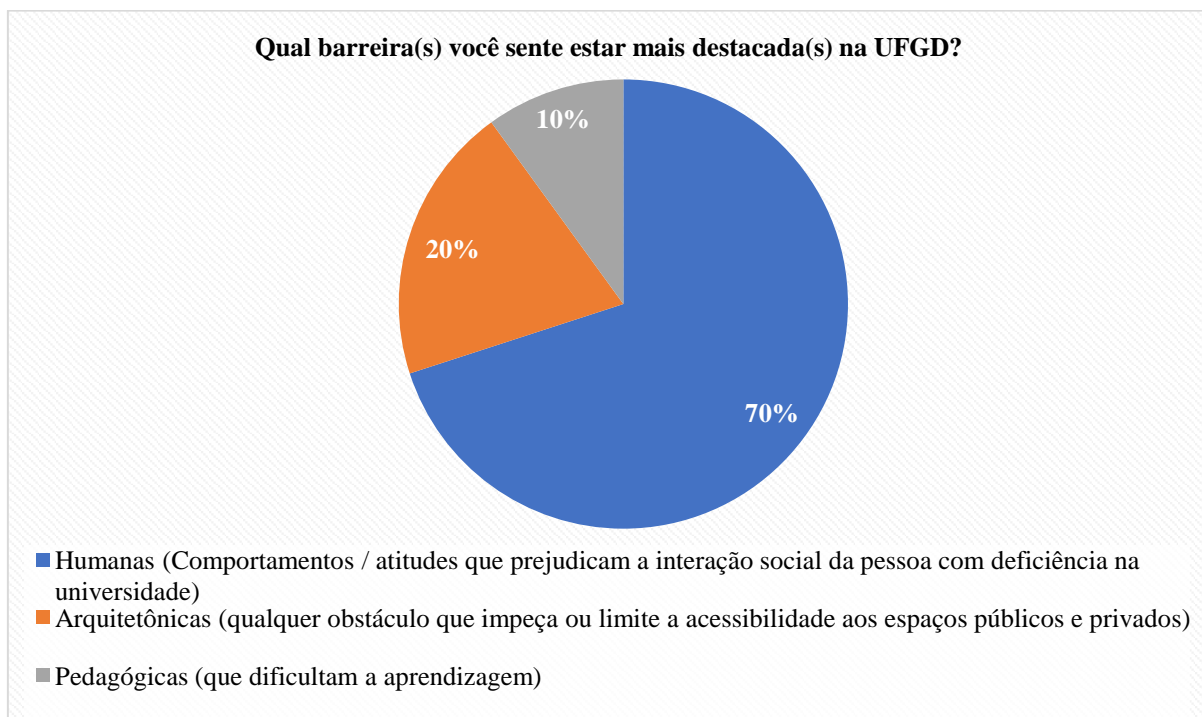
Segundo o Gráfico 13, apenas uma respondente não conhecia ou nunca tinha ouvido falar do NUMIAC da UFGD.

Gráfico 14 – Oportunidades



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa no Google Forms.

Gráfico 15 – Barreiras



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa no Google Forms.

Em relação ao ensino, seis acadêmicas afirmaram acreditar que possuem as mesmas oportunidades que os demais discentes da UFGD, e quatro disseram que não (Gráfico 14). Quando perguntadas sobre quais barreiras sentiam estar mais destacadas na UFGD (Gráfico

15), sete delas apontaram as barreiras humanas como principal elemento, enquanto duas indicaram as barreiras arquitetônicas, e apenas uma as barreiras pedagógicas. Em uma fala, podemos ver um claro exemplo sobre as barreiras humanas:

Olha as maiores barreiras na UFGD. Em relação à inclusão e acessibilidade assim muita gente exclui, muitos alunos excluem quem tem deficiência, olha de um jeito diferente. Fala que a pessoa não gosta de estudar, é assim quando a gente procura ajuda até por com o professor, né? (ENTREVISTADA 4, 2022).

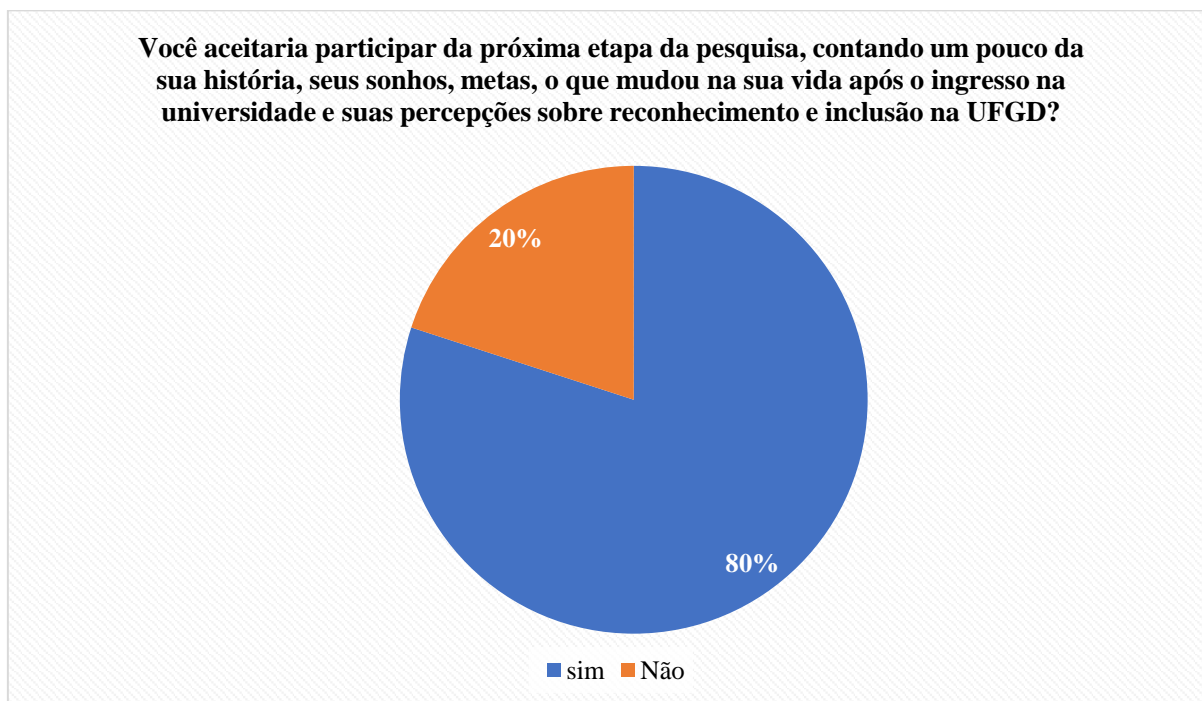
As barreiras enfrentadas é a falta de empatia. De alguns professores, colegas. De turma do curso. Infelizmente a realidade é essa (ENTREVISTADA 2, 2022).

Outra acadêmica destaca outras barreiras em sua fala:

Então questão de inclusão, eu sinto que existe a inclusão na faculdade eu sinto que existe uma certa vontade né? Ali no papel de estar incluindo né? Mas quando a gente precisa de alguma coisa é muito burocrático. Então por exemplo, é uma coisa boba, mas a fila do RU eu como pessoa com deficiência tenho prioridade. Eu pedi pra que colocassem uma placa ali pra que fizesse a fila prioritária porque se eu estou de calça jeans, de calça né? Tampa minha prótese então as pessoas não veem que eu sou uma pessoa que preciso da fila prioritária né. Então acham que eu estou cortando fila. Então são pequenas coisas assim que eu que eu vejo que a faculdade ela poderia estar pensando em todo mundo. Eu sei que tem blocos na faculdade que não são acessíveis que não tem elevador pro piso superior. O tema do meu TCC foi avaliar o bloco D né? Que é o bloco onde eu utilizo, um bloco da engenharia civil. De todas as engenharias no caso né? pra ver se ele estava de acordo com a norma noventa cinquenta que é a norma de acessibilidade e eu consegui mostrar que não, não estava. Então o bloco ele tem vários detalhes que tornam ele não acessível né? Mas que é simples de resolver. Basta ter essa vontade da instituição e verba também pra que mantenha acessível e esse cuidado, né? De estar ali sempre cuidando, vendo, por exemplo, quando eu entrei como pessoa com deficiência, né? Não buscaram saber quais eram as minhas necessidades, se eu tinha alguma. Aí se eu tinha alguma limitação ali dentro do bloco, se eu precisava de alguma coisa. Eu acho que seria muito importante se tivesse esse atendimento assim mais personalizado pra que a gente pudesse se sentir incluído. Então se não fosse pelos meus amigos, por alguns professores a minha a minha vivência ali como como cadeirante porque eu fiquei um tempo em cadeira de rodas né? Até eu conseguir minha prótese, minha vivência ia ser muito mais difícil (ENTREVISTADA 5, 2022).

Nesse sentido pode se destacar a necessidade de cursos e formação voltados ao combate do racismo Institucional, pois a principal barreira destacada e apontada quase que de forma unânime pelas acadêmicas foi a Humana, que está diretamente ligada as interações sociais, extremamente importantes no meio acadêmico.

Gráfico 16 – Entrevistas



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa no Google Forms.

Das 63 acadêmicas que receberam o convite para responder ao formulário pelo Google Forms, apenas 10 responderam e, destas, somente cinco aceitaram ser entrevistadas posteriormente (Gráfico 16). A partir desse resultado, foi possível entrar novamente em contato com essas respondentes e agendar as entrevistas.

4.4 Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Grande Dourados (NUMIAC)

Existem dentro das IFES as políticas institucionais para a inclusão de alunos com deficiência, como é o caso da UFGD, que é o foco de estudo do presente trabalho, lugar que abriga o NUMIAC. O Núcleo é um órgão suplementar à Reitoria, que visa a implementação organizacional de um serviço de orientação acadêmica e profissional a ser oferecido especificamente aos estudantes universitários com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, ou seja, o PAEE matriculado na UFGD. Debruçando-se especificamente sobre as diretrizes e metas apresentadas no Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, no Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017 da UFGD, e no Plano de Logística Sustentável (UFGD, 2022).

O plano de ação do Núcleo é construir ações de acessibilidade a partir do desenho universal e de práticas inclusivas, são os desafios do NUMIAC com todos os setores da UFGD, o qual a singularidade colaborativa de cada um enriquece a construção do sentimento de pertença de um por todos, e todos por uma universidade acessível, solidária e de todas as pessoas. Nesse sentido, o NUMIAC trabalha empreendendo ações comprometidas com a qualidade de vida e o desenvolvimento das pessoas, de acordo com os direitos humanos e as leis brasileiras (UFGD, 2022).

O NUMIAC é visto como uma importante ferramenta de inclusão de estudantes deficientes na UFGD. O grande questionamento que se colocou desde o início da pesquisa era qual a percepção das alunas deficientes a respeito do Núcleo, se de fato era uma ferramenta que as ajudava a serem incluídas na rotina acadêmica. Observando os discursos obtidos das estudantes quando questionadas sobre o Núcleo, temos:

Então vamos para a primeira pergunta do roteiro né? Conheço sim né? O núcleo, no início da minha faculdade sim eu tive ajuda certo? Foi muito válida, porém, de dois mil e dezenove, final de dois mil e dezenove, até o prezado momento eu não tive o retorno que eu gostaria de ter tido. Inclusive vou procurar novamente. Tanto eu quanto uma outra colega também que tem os mesmos problemas que eu (ENTREVISTADA 2, 2022).

Sim eu conheço o núcleo eu já inclusive fui uma vez convidada pra fazer um bate-papo com a coordenadora do núcleo naquele período, e eles ficaram me devendo de certa forma uma resposta, né? Porque assim que eu fiz a entrevista lá e eu falei né? Sobre meu ponto de vista, minha deficiência contando um pouco de mim né? E a falta da acessibilidade né que tem? Eles ficaram de entrar em contato comigo pra em contato com professores e falar sobre mim e tal, né? E naquele momento, naquela época eu não tive, me dando apoio, né? Pode ser por causa que estava iniciando ou porque não tiveram não conseguia mais entrar em contato né? Não teve. (ENTREVISTADA 3, 2022).

É, eu já ouvi falar assim do nome aqui e eles nunca me orientaram ou me ajudaram (ENTREVISTADA 4, 2022).

Não, na época que entrei na faculdade eu não era uma pessoa com deficiência. Eh não tinha acontecido ainda o meu acidente. mas teve essa mudança de chave quando aconteceu o meu acidente que eu já cursava a faculdade né? E existiu toda essa toda a dúvida se eu iria parar de fazer faculdade se algumas pessoas não a minha família né? Mas algumas pessoas duvidaram da minha capacidade né? Se eu iria desistir do curso, que talvez Engenharia Civil não era pra uma pessoa como eu e hoje eu provo que que é sim. Hoje eu provo que nada mudou [...] A nossa universidade ela tem o lema, né? De que é universidade para todas as pessoas. Então, no caso como seguindo o lema né? Ela deveria incluir todos os tipos de pessoas, se adaptar pra receber todos os tipos de pessoa. Então questão de inclusão eh eu sinto que existe a inclusão na faculdade eu sinto que existe uma certa vontade né? Ali no papel de estar incluindo né? Mas quando a gente precisa de alguma coisa é muito burocrático. Quando eu me tornei uma pessoa com deficiência, não buscaram saber quais eram as minhas necessidades, se eu precisava de alguma ajuda, não partiu de ninguém uma iniciativa. Eu acho que seria muito importante se tivesse esse atendimento assim mais personalizado pra que a gente pudesse se sentir incluído. Então se não fosse pelos meus amigos eh por alguns professores a minha a minha vivência ali como como cadeirante porque eu fiquei um tempo em cadeira de rodas né? Até eu

conseguir minha prótese, eh minha vivência ia ser muito mais difícil (ENTREVISTADA 5, 2022).

Contudo, antes de conhecer a percepção que elas tinham sobre o Núcleo, e se de fato foi algo presente em suas trajetórias acadêmicas, entrevistamos uma servidora do NUMIAC com a intenção de conhecer um pouco da dinâmica e seu funcionamento, como uma forma de também dar voz ao outro lado. Lembrando que a pretensão inicial era conhecer o Núcleo pessoalmente, visitar as instalações e fazer a entrevista ali mesmo, se possível, mas a pandemia não possibilitou tal ação. A entrevista aconteceu pelo Google Meet, em julho de 2021, e foram quase duas horas de conversa, de forma muito agradável.

A princípio quisemos saber como aconteceu a construção do NUMIAC e qual papel a servidora desempenhava lá dentro. Assim, pedimos que contasse um pouco de sua história.

Tá? Eu entrei em 2013 na UFGD, não é? E quando eu entrei o meu cargo, ele é muito específico, é revisora de textos braile, então era específico. Na época o núcleo era coordenado pela professora Marilda, mas quando eu entrei, a professora Marilda foi cedida para a FUNDECT, se eu não me engano, foi para a Fundect que ela foi. Então eu entrei no LAPEI e não tinha nenhuma coordenação. Aí depois ele foi coordenado pela professora Morgana e professora Aline também coordenou algum tempo. Em 2014, nós fomos para um Congresso Internacional da inclusão no ensino superior, em Natal, que acho que foi o primeiro Congresso específico na área da inclusão superior. Em 2015, o professor Leonardo assumiu, entrou na UFGD, não é assumiu o concurso e aí ele começou a ter essa conversa com a reitora e foi então que o núcleo foi regulamentado, né? Ele é uma portaria de regulamentação, acho que é uma portaria. Se eu não me engano. Não é que ele foi criado, então esse LAPEI ele era lá na FAED era o laboratório de práticas em educação inclusiva. Então ele fazia esse movimento, não é? Na época da professora Marilda era um trabalho de incluir os alunos, receber os alunos, acolher, fazer esse apoio. É só que eu não peguei essa época. Quando eu entrei aí ele estava assim, meio numa transição. Então quando em 2015 o professor Leonardo assumiu, aí ele começou, então as conversas com a reitora na época. Então, que foi criado o núcleo. Ele ainda não tinha um lugar, usava se a sala do LAPEI? Já existia o núcleo, então, mas ele não tinha um espaço. Só existia. E aí foi então que, com bastante luta, o professor Leonardo, não lembro se foi em 2016 que eu acho que foi mais ou menos um ano depois que ele estava aqui. Ele pediu redistribuição e ele foi embora. Então, para São Carlos. E aí a professora Mirlene foi nomeada como chefe do núcleo. Aí a professora Mirlene, também com muitas conversas, não é? Com a reitora na época, aí conseguiu um espaço para o núcleo, que é onde nós estamos hoje, lá no centro de convivência. Mas isso assim foi no decorrer de 2016, porque eu me lembro que a gente mudou lá para aquela sala somente em 2017, na verdade. Foi muita conversa, muito debate, sabe? É que é tudo questão de política, né? Então tudo complicado. E aí a gente mudou, então a gente conseguiu um espaço físico, em 2017, que daí nós mudamos para o centro de convivência. Hoje a gente tem 3 salas lá que a gente ocupa, né? Para esse acolhimento aos estudantes com deficiência, quando eles se autodeclararam, né? Porque foi a partir dos vestibulares de 2017, então o ingresso em 2018, eles começaram a por causa da lei, né que foi incluído. Os estudantes com deficiência. A lei de dezembro de 2016, que eu não me recordo agora, então a partir do vestibular. De 2017, que eles começaram a ingressar por cotas, né? Então, em 2018 é começou a entrar por cotas. Então assim já existiam. Já existiam estudantes com deficiência autodeclarados. Não é que não entravam por cotas, entravam por acesso. É normal, né? E aí, a partir de 2018, começaram a ingressar por cotas. Então o nomeado, faz

desde a conferência de laudo médico para ver se se enquadra nas deficiências, né? Quando ele se inscreve pela cota de pessoa com deficiência, então nomear que ele já participa dessa comissão de verificação de documentação de condição de pessoa com deficiência. É? Então ele analisa ver se o laudo não é, às vezes a pessoas a tem, às vezes acontece, já aconteceu, não é? Vou citar um caso aqui de uma pessoa que tinha déficit de atenção. Ele não é considerado uma deficiência, né? E a pessoa se inscreveu como pessoa com deficiência, sim, então é indeferido porque ela não está na lei de pessoa com deficiência. O teste de atenção, então assim ela não tem direito a entrar pela cota. Não é? Então, a gente faz essa verificação e aí, sendo provado, não é a deficiência e sim se enquadrar nas deficiências. Aí a gente defere e aí a gente já fica com o contato desse estudante, que daí a depois que começam as aulas, né? Logo ali, no início das aulas, é, a gente chama esse estudante que entrou pela vaga, né? De pessoal com deficiência para uma entrevista é, na verdade ela é para a gente realizar, né? É o plano de desenvolvimento individual do estudante com deficiência. Para nós, saber um pouco da trajetória acadêmica é as necessidades dele. Se ele precisa de apoio, se não precisa, às vezes é um estudante de baixa visão. Quanto que enxerga? Não enxerga? Aí a gente também faz uma parceria com a prefeitura, a gente tem umas professoras lá da rede municipal que fazem essa avaliação para nós. [...]

Eu sou revisora de textos braile, né? É ampliação de material, é passar o material para braile, tem um estudante cego que a gente atende, é que ele precisava. Ele sabe um pouco o braile, né? Então, assim a gente dá orientações sobre as aulas mesmo. Apoio, né? Quando eles vão, não é, porque esse caso específico ele marcava comigo e não aparecia. Então ele chegou dizendo que sabia o braile, e aí nas aulas os professores foram notando que ele não sabia muito bem o que ele escrevia. Depois ele já não sabia o que ele tinha escrito, entendeu? Não conseguia ler nem o que ele escrevia, né? O núcleo, ele forneceu 11 máquinas de escrever em braile, né? Essa máquina é tipo uma máquina de datilografia, assim similar, né? Ela tem os pontos ali, ele escreve, não é? Já vai saindo na folha e então essa máquina ele levava em todas as aulas e ele podia estar escrevendo, né? Então, o núcleo fez esse empréstimo, né? Fez o empréstimo de uma bengala que ele não tinha bengala. Ele não tinha noção nenhuma assim de locomoção, então foi combinado com ele também para ele vir algumas vezes na semana, porque ele é de fora, então é, tem todo um contexto, né? Depende de ônibus de alguém, então é meio complexo. Então a gente combinava algumas sextas-feiras para ele vir para fazer aulas de braile, orientação e mobilidade. Ele acabou aparecendo uma vez. E depois nunca mais veio (ENTREVISTADA 1, 2021).

Em relação aos recursos que oferecem para auxiliar os estudantes, a servidora contou um pouco sobre:

Eu não fico em sala de aula, né? Lá no núcleo a gente transforma material em braile, do PDF para o braile ou se você precisar de material ampliado para algum aluno, com baixa visão, a gente também faz essa ampliação ou ajuda a instalar programas de voz no computador, né? Programas que aumentam também. É para facilitar a vida do estudante (ENTREVISTADA 1, 2021).

A servidora conta na entrevista que o Núcleo recebe a listagem dos acadêmicos autodeclarados deficientes que ingressam todos os anos, além daqueles dos anos anteriores, fazem uma ficha de categorização com cada um, com os dados e as necessidades do aluno e, em alguns casos, fazem uma prévia conversa com professores e coordenadores, informando-os detalhes importantes e, dessa forma, fazem o acompanhamento de acordo com a necessidade de cada um.

Um aspecto importante de nossa conversa sobre o Núcleo foi a respeito dos recursos humanos e financeiros. Atualmente, o NUMIAC conta com apenas dois servidores da UFGD e alguns estagiários de Letras. Ela frisou que é bastante trabalho, e talvez isso explique a demora ou até a falta de retorno dos e-mails destacados pelas discentes entrevistadas. Em relação aos recursos financeiros, são poucos, falta muito equipamento de tecnologia assistiva. A servidora enfatizou essas como as principais barreiras humanas, faltam pessoas, pois a demanda é muito grande e faltam recursos financeiros para a melhoria dos equipamentos que ajudam na permanência dos acadêmicos na UFGD.

O Núcleo, de acordo com a servidora, desempenha um papel mais pedagógico, que de certa forma ajuda na inclusão desses acadêmicos, no entanto, reitera que era necessário um programa mais voltado para a inclusão desses alunos no meio social da universidade, um atendimento mais próximo, até humanizado, que não acontece pela falta de recursos.

Foi relatado, ao final da entrevista, o caso de uma aluna que demonstrava ser muito carente, sem apoio da família e de amigos, que acabou se apegando a ela, ia visitá-la, pedia ajuda sempre. Muitas vezes esses alunos são carentes de atenção, carinho, cuidado e veem no Núcleo acolhimento. Infelizmente, o NUMIAC conta com poucos servidores, que não conseguem desempenhar esse papel da forma que gostariam, ou que os alunos esperam.

Das discentes entrevistadas, todas já tinham ouvido falar no NUMIAC, duas acadêmicas foram procuradas no início do curso e tiveram alguma ajuda. No entanto, não foram mais procuradas. Uma delas sabe da existência, mas nunca obteve ajuda, e a outra não era deficiente na época em que ingressou na faculdade, e mesmo após o acidente que a tornou deficiente, ninguém a procurou.

A percepção dessas estudantes sobre o NUMIAC é de claro descontentamento, pois externam a necessidade de um acompanhamento e apontam que isso facilitaria sua vivência acadêmica. Na fala de uma delas é citado um acompanhamento “mais humanizado”, de proximidade, cuidado com as particularidades de cada um. Infelizmente não é o que acontece. Isso ficou claro tanto nas entrevistas com as acadêmicas quanto na fala da servidora do NUMIAC, quando esta última destaca que o Núcleo exerce um papel mais pedagógico do que de inclusão desses alunos no meio acadêmico.

Nos relatos, no tom de voz, no ar de desapontamento, na coragem de admitir que precisam de ajuda e de acompanhamento, é notável o sentimento de não pertencimento, de não inclusão. As discentes se sentem desamparadas, algumas demonstraram até um certo cansaço por conta das dificuldades que enfrentam dia após dia, nas situações que são impostas a sua realidade por conta de suas deficiências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da presente dissertação era elucidar quais as percepções, e por percepções entende-se entendimentos, interpretações, percebimentos, intuições, das estudantes deficientes na UFGD sobre reconhecimento, inclusão, e quais suas perspectivas. O objeto de pesquisa é a inclusão, e o tema é reconhecimento.

A investigação procurou compreender as dinâmicas existentes nas relações socio-acadêmicas dessas alunas, e como elas se reconhecem nessas relações, se sentem-se de fato incluídas, reconhecidas e quais suas concepções sobre a vida acadêmica. Buscou-se conhecer um pouco da dinâmica do NUMIAC na UFGD, e como ele contribui para a inclusão dos acadêmicos deficientes na universidade.

Com informações prévias obtidas por meio do NUMIAC, foi possível quantificar o total de estudantes deficientes na universidade no ano de 2020, bem como quantas mulheres faziam parte desse número, neste caso 63 mulheres. Os cursos de Letras/Libras, Medicina e Direito são os mais ocupados por mulheres, a maioria possui deficiência auditiva, o que explica a grande procura pelo curso de Letras/Libras, seguida pela deficiência física.

Como principal limitação do estudo pode-se destacar a pandemia do novo coronavírus, instaurada em meados de março/abril de 2020. A pandemia nos apresentou uma nova realidade, na qual encontros presenciais foram praticamente banidos do cotidiano. Dessa forma, todas as interações, conversas e entrevistas precisaram acontecer em meios eletrônicos, assim como as aulas, reuniões com orientadores e coordenadores. Isso impediu a visita pessoalmente ao Núcleo, para entender mais sobre seu funcionamento. Foi um momento difícil de transição, de adaptação a uma nova realidade, e a pesquisa precisou se moldar a esses novos tempos.

No primeiro capítulo, tentamos elucidar o porquê da escolha da Teoria Crítica e da Teoria do Reconhecimento para permear as discussões sobre o estudo. Foram apresentados conceitos gerais e mais específicos sobre as teorias, além de exemplificar com algumas falas das discentes. Ao se falar sobre reconhecimento, presente nas relações interpessoais, inclusão e acessibilidade dentro da universidade, buscou-se entender qual a visão dessas acadêmicas, o que sentiam, nas relações que nutriam na universidade, nas salas de aulas e fora delas. O “Ideal do processo de inclusão são sujeitos participando de forma mais efetiva da vida social” (HONNETH, 2003). Nesse sentido, ouvimos as discentes, e quais as suas impressões sobre inclusão e se de fato sentiam-se incluídas na vida acadêmica. Para elas, inclusão seria a sociedade aceitar o diferente, receber essas pessoas de forma a inseri-las socialmente,

aceitando suas limitações, e não colocando empecilhos a elas, e na visão das entrevistadas não é bem o que acontece.

As barreiras humanas, segundo as entrevistadas, são as que mais se destacam na UFGD, pois a maioria não se sente reconhecida, se sentem diminuídas, diferentes, não incluídas, isso por preconceitos de colegas e até de professores. A segunda barreira mais evidenciada é a arquitetônica, a falta de acessibilidade da universidade, dentro dos blocos. São estigmatizadas e olhadas de forma diferente, o que está diretamente ligado ao fato de se sentirem vitoriosas e capazes quando questionadas sobre o que representava terem ingressado na UFGD.

Nesse contato, mesmo que feito eletronicamente, foi um momento de intensa reflexão, como pesquisadora e também como mulher deficiente. Emocionei-me com algumas falas, por várias vezes me vi nas situações descritas por elas, principalmente quando falaram sobre os olhares de pena, dó, do sentimento de incapacidade que muitas vezes nos atravessa. As incertezas nas emoções, de cada fala, nas pausas e no silêncio que significavam quase sempre certa emoção por dividir algo íntimo e, por vezes, doloroso. Reitero aqui o quanto essas entrevistas me emocionaram e permitiram eu me reconhecer em cada uma delas e, assim, entender melhor minha própria realidade.

Por seu turno, no segundo capítulo foi brevemente discutido gênero, com importantes autoras sobre a temática. Realizou-se uma breve interseccionalidade entre gênero e deficiência, e a relevância dos estudos na área. Pautas sociais tão essenciais tornam a luta mais forte a partir da junção de suas lutas. A mulher deficiente enfrenta ainda mais dificuldades, por ser mulher e por ser deficiente, em busca de cargos e salários melhores do que os homens, e por precisar mostrar ser capaz.

No terceiro capítulo foi traçado o caminho da educação, da educação inclusiva, complementando a ideia de gênero/deficiência e educação. A deficiência por si só foi alvo de muita luta, dentro do âmbito educacional, muita coisa mudou com a Constituição Federal de 1988, a partir dela, até os dias atuais, as políticas de inclusão e os planos nacionais a partir dos anos 2000 deram novos rumos para a educação especial no país. No entanto, não é possível desconsiderar a importância da interseccionalidade gênero/educação/deficiência.

Cabe destacar também a criação, em 2008, da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que visava estabelecer as políticas públicas que promovessem educação de qualidade a todos os alunos, com uma perspectiva inclusiva, que veio consolidar e impulsionar a inclusão no ensino superior brasileiro. Surgiu após isso o Reuni e o Programa Incluir, fomentando a necessidade de ações para a criação dos Núcleos de

Acessibilidade nas IFES. Na UFGD houve a criação do LAPEI em 2005, e posterior transformação em NUMIAC. Em entrevista realizada com uma servidora do NUMIAC, foi possível conhecer a dinâmica do Núcleo, como funciona e o que faz para tentar incluir os acadêmicos deficientes na rotina universitária. É um trabalho pedagógico, com preparação de materiais em braile, ou em fonte maior, instrumentos de ajuda assistiva para alguns alunos, com prévio cadastro desses discentes pelo Núcleo, antes do começo das aulas. Entretanto, como aponta a própria servidora, muito precisa ser feito e os recursos são escassos, recursos humanos e financeiros, o NUMIAC conta com apenas dois servidores efetivos e alguns estagiários para atender uma demanda alta de estudantes.

Com a intenção de conhecer e compreender os dois lados, NUMIAC e discentes, buscou-se descobrir se o Núcleo contribuía com a inclusão dessas acadêmicas. Foram várias falas negativas nas entrevistas das alunas em relação ao NUMIAC, como falta de contato, pois algumas delas os procuraram por diversas vezes e não obtiveram resposta, algumas tiveram certo contato no início do curso, e depois não mais. Todavia, conhecendo o lado do Núcleo e entendendo um pouco sobre o seu funcionamento, podemos afirmar que essa falta de resposta é devido a alta demanda que eles não conseguem suprir, porque faltam servidores e recursos financeiros para melhorar essa condição. Ficou claro que o NUMIAC oferece uma ajuda pedagógica a esses acadêmicos, mas muitos precisam de outros tipos de ajuda e ações que promovessem a inclusão desses alunos no meio social da UFGD, um acompanhamento mais humanizado, pensado e voltado para as necessidades de cada sujeito, e isso o Núcleo não possui condições de fornecer no momento.

Ademais, é visível na fala das estudantes a presença de estigmas sobre a deficiência: são discursos relacionados à falta de capacidade, dificuldade de aprendizagem, são rotuladas como ineficientes, incapazes. Além do estudo, precisam lutar para demonstrar que são capazes e não sejam rotuladas por aspectos concernentes às suas deficiências. Infelizmente, são muitas vezes vistas como coitadas, olhadas com dó, com o famoso “olhar de cima para baixo”.

A discussão de resultados deste estudo não teve como objetivo esgotar todas as possibilidades de pesquisa sobre a temática, apenas promover um debate e uma reflexão sobre algumas questões levantadas. Portanto, sugere-se que investigações futuras se preocupem em analisar estratégias para a melhoria da inclusão desses estudantes deficientes na universidade, com ações orientadas e realizadas pelo NUMIAC, além de ações com a comunidade acadêmica (alunos, professores, servidores) para a melhor recepção desses discentes.

Por fim, são perceptíveis os avanços que a UFGD realizou no decorrer dos anos desde a sua fundação para a inclusão desses acadêmicos em seu meio, como a criação e ampliação do NUMIAC. Apesar dos esforços, muito ainda precisa ser feito para que a plena inclusão ocorra, começando pelas barreiras humanas, depois arquitetônicas. É necessário observar e ouvir mais seus discentes e dispor de recursos para auxiliar a construção da plena transformação do espaço universitário.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana Guerra. As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 127-143, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25720>. Acesso em: 6 fev. 2021.
- BECKER, Howard S. “A Escola de Chicago”. **Mana**. Estudos de Antropologia Social, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 177-188, out. 1996.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**. Preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005.
- BRASIL. **Decreto-Lei n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2007.
- BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1961.
- BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1971.
- BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 31 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2019.

BRESSIANI, Nathalie. Luta por reconhecimento e diagnóstico de patologias sociais: dois momentos da teoria crítica de Axel Honneth. *In*: MELO, Rúrion (coord.). **A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013. p. 257-292.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público alvo da Educação Especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-388, set./dez. 2017.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 13-30, 2001.

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

ENTREVISTADA 1. Entrevista concedida à pesquisadora Caroliny Diniz Pitthan Dal Vesco. Dourados, 2021.

ENTREVISTADA 2. Entrevista concedida à pesquisadora Caroliny Diniz Pitthan Dal Vesco. Dourados, 2022.

ENTREVISTADA 3. Entrevista concedida à pesquisadora Caroliny Diniz Pitthan Dal Vesco. Dourados, 2022.

ENTREVISTADA 4. Entrevista concedida à pesquisadora Caroliny Diniz Pitthan Dal Vesco. Dourados, 2022.

ENTREVISTADA 5. Entrevista concedida à pesquisadora Caroliny Diniz Pitthan Dal Vesco. Dourados, 2022.

FREITAS, Jefferson B. de *et al.* As políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais (2003- 2018). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**. Rio de Janeiro: UERJ, 2020.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In:* BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-90.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Constituinte-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato de pesquisa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 419-429, jul./set. 2013.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. *In:* MICELI, Sérgio (org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Editora Sumaré, 1999. p. 183-221.

HONNETH, Axel. Teoria Crítica. *In:* GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (org.). **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 503-552.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

INEP. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+Plano+de+Desenvolvimento+da+Educ+a%C3%A7%C3%A3o+raz%C3%B5es%2C+princ%C3%ADpios+e+programas/3c6adb19-4c2e-4c60-9ccb-3b476bed9358?version=1.6>. Acesso em: 15 abr. 2021.

JOAS, Hans. Interacionismo simbólico. *In:* GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (org.). **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p.127-174.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015.

MARTINS, Maria Helena Venâncio; MELO, Francisco R. L. Vieira de; MARTINS, Cátia. Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: intersecções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, set./dez. 2012.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2004.

NOBRE, Marcos. Modelos de Teoria Crítica. *In*: NOBRE, Marcos (org.). **Curso Livre de Teoria Crítica**. Campinas: Editora Papirus, 2008. p. 9-20.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, núm. esp., p. 105-113, 2018.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; RODRIGUES, Lidiane Furtado Ferreira. A inclusão no ensino superior: uma experiência em debate. **Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, n. 4, p. 17-28, dez. 2011.

OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz de *et al.* A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 299-314, abr./jun. 2016.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 43-94.

POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAVAGNANI, Herbert Barucci. Uma introdução à teoria crítica de Axel Honneth. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 51-67, jun. 2009.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Revista de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

SCARTEZINI, Natalia. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. **Revista de Ciências Sociais**, Araraquara, v. 14/15, p. 25-37, 2011.

SCHABBACH, Letícia Maria; ROSA, Júlia Gabriele Lima da. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 6, p. 1312-1332, nov./dez. 2021.

SCOTT, Joan. **Gender: a useful category of historical analyses**. Gender and the politics of history. New York: Columbia University Press, 1989.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior**. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOUZA, Jessé. Uma teoria crítica do Reconhecimento. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 50, p. 133-158, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ln/a/TM8BjtTkn3GWfkCC56BHPcC/?lang=pt#>. Acesso em: 24 jan. 2021.

UFGD. **Núcleo Multidisciplinar para inclusão e acessibilidade**. Dourados: UFGD, 2022. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/numiac/index>. Acesso em: 21 jul. 2022.

WACQUANT, Loic. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista – NUMIAC

Roteiro de entrevista – NUMIAC

O núcleo foi criado em 2015, pelo que entendi proveniente do LAPEI (2007-2015), você participou desse processo de transição? Está no núcleo há quanto tempo? Qual é a sua atual ocupação no núcleo, teve alguma outra? Conte-me um pouco sobre a sua entrada no Numiac e o trabalho que desenvolve.

Além das estratégias de ingresso aos estudantes PAEE oferecidas pela UFGD, o núcleo atua com algumas estratégias que criam melhores condições de permanência, acessibilidade e inclusão desses alunos na UFGD? Comente.

Conte-me um pouco sobre as atividades desenvolvidas no núcleo, quantos e quais profissionais estão envolvidos nessas atividades.

Quais são suas perspectivas em relação ao núcleo? Pontos que considera negativos e positivos?

A que você atribui a escolha majoritária de cursos da área de Ciências Humanas pelos acadêmicos PAEE?

Falando em barreiras que os acadêmicos PAEE enfrentam na UFGD, e levando em conta sua experiência com o núcleo, qual ou quais barreiras você julga estarem mais destacadas: humanas, arquitetônicas, pedagógicas ou tecnológicas?

Fale-me um pouco sobre as metas do NUMIAC em relação ao estudante PAEE e o mundo do trabalho.

Você acredita que o núcleo ajuda esses acadêmicos a se sentirem mais reconhecidos e incluídos no âmbito social da UFGD?

Tem alguma história nesse tempo no núcleo que queira dividir?

Há algo que gostaria de acrescentar que não foi questionado aqui?

Poderia indicar nomes de acadêmicas que possivelmente aceitariam ser entrevistadas para o estudo?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista – Acadêmicas

Roteiro de entrevista – Acadêmicas

Relatar a pesquisa, destacar os principais aspectos que norteiam o estudo.

Apresentar as políticas institucionais do Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade da UFGD (NUMIAC) e o seu impacto na vida das acadêmicas.

Você conhece ou já ouviu falar do Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade da UFGD (NUMIAC)? Se sim, o núcleo te orientou/ajudou de alguma forma no ingresso ou percurso da vida acadêmica? (Falar sobre o núcleo caso a pessoa não tenha ouvido ainda).

Relatar as histórias, experiências, dificuldades e lutas das acadêmicas deficientes da UFGD.

Sobre a sua experiência na UFGD, desde a decisão de ingressar, o curso escolhido, a sua família... Conte-me um pouco da sua história até chegar aqui:

- Qual o motivo da escolha desse curso e dessa Instituição de Ensino Superior?
- O que representou para você e sua família seu ingresso nessa Universidade?
- O que é inclusão e acessibilidade para você?
- Como observa, se puder descrever, a sua percepção sobre inclusão e acessibilidade dentro da Universidade?
- Pode apontar onde você identifica as maiores barreiras na UFGD, sejam elas arquitetônicas, humanas, tecnológicas ou pedagógicas em relação à inclusão e à acessibilidade?
- Você se sente/considera reconhecida dentro da Universidade?
- Quais foram as suas principais dificuldades para chegar onde está hoje?
- Quais são suas expectativas em relação a sua vida profissional?
- Há algo que gostaria de relatar ou acrescentar?

APÊNDICE C – Questionário aplicado pelo Google Forms

QUESTIONÁRIO APLICADO PELO GOOGLE FORMS**AS PERCEPÇÕES DAS ACADÊMICAS DEFICIENTES NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE DOURADOS SOBRE RECONHECIMENTO E
INCLUSÃO****Idade:****Curso:****Turno:****Ocupação:****Cor/raça:****Estado civil:**

- Solteira
- Casada
- Divorciada
- Viúva
- Outro: _____

Estudou em escola:

- Pública
- Privada
- Ambos

Escolaridade da mãe:

- Segundo grau (incompleto)
- Segundo grau (completo)
- Superior (incompleto)
- Superior (completo)
- Especialização
- Mestrado/MBA
- Doutorado Outro: _____

Escolaridade do pai:

- Segundo grau (incompleto)
- Segundo grau (completo)
- Superior (incompleto)
- Superior (completo)
- Especialização
- Mestrado/MBA
- Doutorado Outro: _____

Tipo de deficiência:

- Congênita
 Adquirida Há quanto tempo: _____

Você sabe da existência do Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Grande Dourados? (NUMIAC)

- Sim
 Não

Em relação ao ensino, você sente que possui as mesmas oportunidades que os demais acadêmicos da UFGD?

- Sim
 Não

Qual(is) barreira(s) você sente estar(em) mais destacada(s) na UFGD?

- Humanas** (comportamentos/atitudes que prejudicam a interação social da pessoa com deficiência na universidade)
 Arquitetônicas (qualquer obstáculo que impeça ou limite a acessibilidade aos espaços públicos e privados)
 Pedagógicas (que dificultam a aprendizagem)
 Tecnológicas (que dificultem/impeçam o acesso às tecnologias)

Você aceitaria participar da próxima etapa da pesquisa, contando um pouco de sua história, seus sonhos, metas, o que mudou na sua vida após o ingresso na universidade e suas percepções sobre reconhecimento e inclusão na UFGD?

- Sim
 Não

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A convido a participar da pesquisa com o título **“AS PERCEPÇÕES DAS ACADÊMICAS DEFICIENTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS: RECONHECIMENTO E INCLUSÃO”**, cujo objetivo é investigar os principais desafios/barreiras que as acadêmicas deficientes enfrentam ao ingressarem na UFGD, bem como identificar o perfil dessas acadêmicas e relatar suas histórias, experiências, sonhos, metas e lutas. Os dados iniciais serão coletados com a ajuda do Núcleo Multidisciplinar de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Grande Dourados, o NUMIAC. Posteriormente, mais dados serão coletados com as acadêmicas já identificadas pelo NUMIAC, e entrevistas com pessoas que trabalham no Núcleo, a fim de apresentar as políticas institucionais e conhecer um pouco mais do trabalho do NUMIAC.

Para que esta pesquisa se realize precisamos contar com a sua participação, e gostaria de convidá-la a participar do estudo. Sua participação é de livre escolha, a qualquer momento do estudo você pode retirar seu consentimento. Devido ao contexto de pandemia e os riscos de um encontro presencial na atual situação que estamos vivenciando, a entrevista será realizada em plataforma virtual, de acordo com sua disponibilidade.

Haverá total sigilo quanto a sua identificação, pois o objetivo do estudo é apenas gerar conhecimento para os autores da pesquisa, comunidade acadêmica e a quem mais possa interessar o estudo.

Os possíveis resultados, discussões e conclusões da pesquisa serão apresentados em forma de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados. Posteriormente, podem ser apresentados em artigo, seminários ou publicados em diferentes meios.

Dourados, ____ de _____ de 2022. _____

Seu nome

