



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROSIANE OLIVEIRA DE AMORIM**

**POR UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA: práticas colaborativas e desenvolvimento  
de agência de pessoas com deficiência para a transformação da realidade**

Maceió - AL  
2023

**ROSIANE OLIVEIRA DE AMORIM**

**POR UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA: práticas colaborativas e desenvolvimento de agência de pessoas com deficiência para a transformação da realidade**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra Neiza de Lourdes Frederico Fumes (Universidade Federal de Alagoas).

Maceió - AL  
2023

**Catlogação na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Lívia Silva dos Santos - CRB 1670

A524p Amorim, Rosiane Oliveira de.

Por uma universidade inclusiva : práticas colaborativas e desenvolvimento de agência de pessoas com deficiência para a transformação da realidade / Rosiane Oliveira de Amorim. – 2023.

151 f. : il.

Orientador: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 131-143

Apêndice: f. 144-150

1. Práticas colaborativas. 2. Pessoa com deficiência. 3. Educação superior.  
4. Universidade inclusiva. I. Título.

CDU: 364.262 : 378

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Selma, foi com/por você que aprendi a enfrentar as dificuldades e buscar o melhor para nós. Você me ensinou a viver honestamente e a não se conformar com aquela dura realidade que nos foi imposta. Acreditou que investir na minha educação seria uma saída, e deu certo, *mãinha!*

Ao meu esposo, Emanuel, pela compreensão, apoio constante e paciência, seus abraços curaram minhas angústias e me deram forças para continuar. Obrigada por entender minhas ausências nos dias que eu precisei me dedicar às leituras densas e a escrita desta dissertação.

À minha irmã, Rosemary, meu pai Josival, e demais familiares que fizeram/fazem muito por mim, eu sei o quanto vocês me pouparam porque sabiam que eu estava estudando. São vocês que cuidam, rezam e vibram para que tudo dê certo para mim.

À minha orientadora, professora Neiza Fumes, por ter acreditado em mim, que desde a graduação muito me incentiva na vida acadêmica e profissional, hoje sou o que sou, porque o seu caminho cruzou com o meu, que sorte a minha! Gratidão pela serenidade, simplicidade e acolhimento nas orientações.

Ao professor Eduardo Vianna e à professora Deise Franciso, que gentilmente aceitaram contribuir com este trabalho e fizeram valiosas sugestões. A qualificação era o meu “bicho papão” da pós-graduação, e vocês fizeram um momento tão agradável. Sigo me inspirando e aprendendo muito com vocês. À professora Daniela Ribeiro, que cordialmente também aceitou contribuir com este trabalho, me sinto honrada em tê-la na minha banca de defesa.

Aos universitários com deficiência, partícipes desta pesquisa, agradeço a confiança, as trocas e a convivência. Estamos há mais de um ano caminhando juntos nesta pesquisa, compartilhando afetos, desatando o choro, a gargalhada, a raiva e a revolta. A nossa jornada continua, avante coletivo Nada sem Nós!

À minha amiga, Quitéria, que embarcou comigo nesta pesquisa. Gratidão por dividir as angústias e as alegrias deste percurso, pelas preciosas impressões e reflexões sobre este trabalho.

À Francine, amiga e companheira desde a faculdade, por me ajudar nas transcrições dos dados, além do cuidado e preocupação comigo, você é a dona dos melhores conselhos!

À Cláudia Ferro, por me fazer acreditar nos meus sonhos e me incentivar a ir mais longe. Você trouxe calma nos meus momentos de implosão.

Aos companheiros do NEEDI-UFAL, que tornaram as minhas sextas-feiras repleta de aprendizados e questionamentos, foram muitas leituras e debates acalorados que muito contribuíram para esta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, por me permitir viver mais uma vez a universidade pública. Retornar a esta casa me faz encher de orgulho, meus pés também estão fincados aqui.

Por fim, preciso dizer que no meio desta trajetória, perder meu tio José Hilton Fortunato de Oliveira para a Covid-19 foi um soco no estômago. Assim como a partida do meu avô José Fortunato de Oliveira, grande exemplo de ser humano, também trouxe vazios que nunca serão preenchidos. Externo aqui a minha gratidão a vocês que seguem me dando forças. Sigo, porque “eu não ando só”.

## RESUMO

O objetivo basilar desta dissertação é desenvolver e analisar práticas colaborativas que tenham a intencionalidade de expandir a agência de universitários com deficiência de uma instituição pública de Educação Superior. Trata-se de um estudo empírico, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, que tem no seu âmago o compromisso ético-político com a transformação e a justiça social, a partir de uma construção colaborativa. Trazemos para a centralidade a discussão de agência, por entender que contribui para o desenvolvimento humano assim como para o *dever* pessoal e coletivo, conseqüentemente, aponta para transformação de realidades. Os dados foram produzidos durante treze encontros com um grupo de dez universitários com deficiência. As informações produzidas foram organizadas em quatro eixos temáticos, interpretadas e analisadas à luz dos pressupostos teóricos adotados. Os resultados apontaram que a agência da pessoa com deficiência tende a ser cooptada no ambiente acadêmico, visto a forte presença de práticas capacitistas e excludentes que insistem em restringir, excluir e invisibilizar esse grupo. Observamos que o movimento colaborativo desta pesquisa possibilitou a criação de uma rede apoio, de união entre os pares e a expansão de agência, o que nos parece uma alternativa para o enfrentamento das estruturas capacitistas do ambiente acadêmico e a transformação dessa realidade. Por fim, reconhecemos que ainda há um longo processo a ser percorrido para a efetiva inclusão, mas para as mudanças começarem acontecer depende de esforços múltiplos, contínuos e coletivos, o que envolve compromisso com a justiça social. Essa é uma reflexão/ação constante que devemos fazer enquanto sujeito social e crítico.

**Palavras-chave:** Agência. Universitário com deficiência. Educação Superior. Práticas colaborativas.

## ABSTRACT

The basic objective of this dissertation is to develop and analyze collaborative practices that have the intention of expanding the agency of university students with disabilities from a public institution of Higher Education. This is an empirical study, based on the theoretical-methodological assumptions of Social-Historical Psychology, which has at its core the ethical-political commitment to transformation and social justice, based on a collaborative construction. We bring to the center the discussion of agency, as we understand that it contributes to human development as well as to personal and collective becoming, consequently, it points to the transformation of realities. The data were produced during thirteen meetings with a group of ten university students with disabilities. The information produced was organized into four thematic axes, interpreted and analyzed in the light of the theoretical assumptions adopted. The results pointed out that the agency of people with disabilities tends to be co-opted in the academic environment, given the strong presence of ableism and exclusionary practices that insist on restricting, excluding and invisibilizing this group. We observed that the collaborative movement of this research made it possible to create a support network, unity among peers and the expansion of agency, which seems to us an alternative to confront the capacist structures of the academic environment and transform this reality. Finally, we recognize that there is still a long process to be followed for effective inclusion, but for changes to begin to happen it depends on multiple, continuous and collective efforts, which involves commitment to social justice. This is a constant reflection/action that we must do as a social and critical subject.

Keywords: Agency. University student with disabilities. Higher education. Collaborative practices.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 A ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....	16
2.1 O Brasil do caos: reflexões sobre a realidade de pessoas com deficiência num cenário de destruição .....	16
2.2 A invisibilidade estrutural de pessoas com deficiência .....	23
2.3 Educação superior para quem? .....	31
2.4 A necessária discussão sobre agência .....	37
3 PERCURSO METODOLÓGICO .....	45
3.1 Pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica .....	45
3.2 A abordagem colaborativa da pesquisa.....	53
3.3 O compromisso com a justiça social na produção de conhecimento .....	54
3.4 Caracterização do locus da pesquisa.....	58
3.5 Constituindo o grupo de participantes-ativistas.....	61
3.6 O percurso de produção de dados .....	66
3.7 Instrumentos e estratégias para a produção de dados .....	68
3.8 Procedimentos de análise e interpretação dos dados .....	72
4 ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES DO PROCESSO .....	76
4.1 Constituindo um trabalho colaborativo para o desenvolvimento de agência .....	76
4.2 Estruturas capacitistas e opressoras no ambiente acadêmico que cooptam a agência de universitários com deficiência .....	93
4.3 Derrubando estruturas para expandir agência de universitários com deficiência.....	103
4.4 Discutindo a agência do universitário com deficiência e as opressões vividas no ambiente acadêmico: diálogo com a interserccionalidade .....	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	125
REFERÊNCIAS .....	131
APÊNDICES .....	144



## 1 INTRODUÇÃO

Iniciamos uma investigação porque queremos conhecer, desvelar, compreender, aprofundar e responder algo que nos inquieta. É seguindo essa linha, que pretendo nesta introdução apresentar como a questão de pesquisa se delineou a partir da minha proximidade com o objeto investigado, que não se dá de modo aleatório, mas de um percurso reflexivo das situações práticas observadas. Acredito que, essa forma de iniciar, pode auxiliar o leitor a compreender a relação que existe entre o problema da pesquisa, minhas inquietações e a afetação que elas me causam.

Retomo a minha trajetória acadêmica revirando as emoções. Lembro de Conceição Evaristo (2016) que alertou: “Escrever é uma maneira de sangrar”, em seu conto “A gente combinamos de não morrer”. De fato, escrever esta dissertação foi também sangrar. Por muitas vezes, pensei que não seria possível costurar as palavras e conectar as ideias que brotavam, foram muitas idas e vindas até conseguir entremear os fios da escrita.

Digo isso, como mulher negra que teve a sua vida marcada pela pobreza na periferia e na subalternidade, que conhece bem as dificuldades de acesso aos direitos sociais e tem muitas incertezas sobre a própria capacidade. É a partir dessa condição que escrevo esta dissertação. No entanto, acredito que minha localização social é também a minha força. São as minhas vivências (inclusive ancestrais) que me permitem seguir o caminho subversivo e radical. Esse insubordinado caminho que decidi trilhar tem a ver com o meu ingresso na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que abriu possibilidades para mudanças da minha realidade, sendo a primeira mulher da família a ingressar em uma universidade pública.

Minha trajetória acadêmica na UFAL, tem início no curso de Licenciatura em Educação Física, em 2011. Neste ensejo, quero destacar as vivências que obtive na universidade, principalmente aquelas que me possibilitaram conhecer a realidade de estudantes com deficiência, que suscitou diferentes inquietações, inclusive, me encorajando a levantar e ir contra os sistemas raciais, patriarcais e capacitistas que oprimem.

Ainda no primeiro ano de graduação, em 2011, iniciei como voluntária no Projeto de Extensão de Atividades Motoras para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A participação de aproximadamente três anos, além de possibilitar a experiência no desenvolvimento de atividades motoras para pessoas com TEA, foi fundamental para o meu engajamento na luta pela inclusão e respeito às diferenças. Especialmente o encontro com as

mães solas<sup>1</sup> que, junto aos seus filhos, frequentavam sistematicamente a universidade em busca de mudança de realidade. Foram muitos diálogos sobre as dificuldades, os desgastes, o cansaço, a solidão que elas enfrentavam, que mesmo sem rede de apoio, tinham forças para continuar. Hoje, compreendo que fui energizada por essas mulheres. A potência delas acendeu em mim a chama para me unir à luta pela inclusão.

Quanto ao meu interesse particular em realizar um estudo com estudantes com deficiência no contexto da educação superior, está relacionado com o meu percurso no Núcleo de Acessibilidade (NAC) da UFAL, no qual atuei como bolsista no acompanhamento pedagógico dos universitários com deficiência e a Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes como coordenadora. De 2013 a 2019, desenvolvemos projetos de extensão, de pesquisa e pedagógicos na área da Educação Inclusiva na UFAL.

É nesse contexto, que destaco a minha convivência com os universitários com deficiência<sup>2</sup> com os quais compartilhamos suas experiências e os entraves enfrentados na instituição em tela. Pude observar que, mesmo diante dos avanços em termos de legislação, a realidade deles era marcada pela negação de direitos, silenciamentos e opressões. Foram diversas as situações de falta de acessibilidade, ciclos de desvalorização e desqualificação que presenciei, além da crueldade de falas capacitistas de pessoas que não respeitam a diversidade humana.

Quero ressaltar que nesse período também ocorre a promulgação de leis no Brasil que garantem direitos das pessoas com deficiência à educação, que condiz com o aumento do número de estudantes com deficiência na educação superior<sup>3</sup>. Destaco a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) e a Lei de Cotas (Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, regulamentada pelo Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017), que resultou em alteração na política de cotas, da qual a pessoa com deficiência estava excluída anteriormente. Adotada pelas universidades brasileiras, essa política trata de uma ação afirmativa que garante reserva vagas para grupos historicamente excluídos do espaço acadêmico, a fim de reparar as desigualdades e desvantagens acumuladas em vista das injustiças históricas.

---

<sup>1</sup> Início da nota. O termo “mãe solo” refere-se às mães que criam seus filhos sozinhas. Fim da nota.

<sup>2</sup> Início da nota. Grafamos “universitário com deficiência” no masculino, em virtude das normas da língua portuguesa, que orientam para o uso linguístico do masculino como genérico para incluir homens e mulheres. No entanto, queremos registrar que neste estudo contamos com a participação de pessoas com deficiência com diferentes identidades de gênero, como: mulheres cis, homens cis, pessoas trans e não-binárias. Fim da nota.

<sup>3</sup> Início da nota. Os dados do último censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o percentual de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação era 0,34%, em 2009, ao passo que, em 2018, esse era 0,52% (BRASIL, 2019). Fim da nota.

Nesse ponto, é também importante dizer que os núcleos de acessibilidade constituem-se como um importante serviço de apoio ao estudante com deficiência da educação superior no Brasil, que foi viabilizado pelo Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, mais uma das políticas afirmativas criadas na gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva, com o “[...] objetivo de promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES)” (Brasil, 2013).

Em específico na UFAL, a consolidação do Núcleo de Acessibilidade teve a sua oficialização em 2013 (Amorim; Fumes, 2022). Assim, como partícipe de todo processo de implantação e de consolidação desse Núcleo, pude acompanhar esse movimento, que de modo contraditório, à medida que aumentou o número de estudantes com deficiência na instituição em tela, fica evidente a precariedade de serviços de acessibilidade e o abandono institucional. Todavia, em meio aos desafios e demandas daquele período, professora Neiza e eu, estávamos verdadeiramente envolvidas em reafirmar o direito dos universitários com deficiência a inclusão e a condições plenas para seu máximo desenvolvimento dentro da instituição.

Em 2020, eclodiu a pandemia da Covid-19, uma doença causada pelo Sars-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2), observo a pouca visibilidade sobre a proporção de como as pessoas com deficiência estavam sendo atingidas. Nessa equação, sob a égide do governo anticiência e negacionista, de Jair Messias Bolsonaro, o contexto ficou ainda mais complexo. Foram diversas ações e declarações de desrespeito à dignidade humana, só para citar algumas que foram proferidas pelo então presidente da República: “e daí?”, “não sou coveiro”, “é só uma gripezinha”, acompanhadas de ações genocidas como a aposta no tratamento precoce com o uso de remédios comprovados cientificamente ineficazes para a Covid-19; a resistência ao isolamento social, a absoluta lentidão no planejamento e compra de vacinas e insumos para a imunização (Farage; Costa; Silva, 2021; Frigotto, 2021).

No Brasil, especificamente, fica evidente que o percurso histórico de conquistas e avanços no campo da educação inclusiva/especial não é linear. Durante o governo de Bolsonaro (2019-2022), direitos duramente conquistados foram dizimados. A título de exemplo, o corte de R\$ 3,2 bilhões no orçamento do Ministério da Educação (MEC) que comprometeu o funcionamento das universidades e institutos federais, inviabilizando, inclusive, o pagamento de bolsas a estudantes em situação de vulnerabilidade, de acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes, 2022). Além do Decreto nº 10.502, de 2020, que foi denominado *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (BRASIL, 2020a), de viés segregativo, foi mais um dos retrocessos propostos pelo governo federal.

Além do mais, a falta de políticas direcionadas para pessoas com deficiência durante uma crise sanitária foi estarrecedora, principalmente no âmbito educacional. Esse cenário me inquietou ainda mais. Nesse ínterim, participei da pesquisa de iniciação científica intitulada *Dimensão subjetiva da realidade em tempos de covid-19 para estudantes com deficiência da educação superior*<sup>4</sup>, em que discentes que possuem algum tipo de deficiência participaram respondendo um questionário *online* e/ou entrevistas. Conforme discutido nos relatórios da pesquisa em questão, as aulas remotas (impostas em decorrência da pandemia da COVID-19) não só não atenderam às demandas dos universitários com deficiência, mas agudizaram as dificuldades existentes e criaram outras. Uma realidade que reforçou o alijamento desse grupo, deixando-o à margem do processo de ensino-aprendizagem.

Nessas circunstâncias, pesquisar a inclusão na educação superior no Brasil suscita diversos questionamentos, entre eles: qual o papel das pesquisas científicas, enquanto deparamo-nos com enormes retrocessos frente às conquistas históricas por direitos da pessoa com deficiência? Como produzir conhecimento no campo da educação inclusiva que não seja tangencial tampouco alheio a realidade de pessoas com deficiência em nosso país?

Diante de uma realidade política e social que impõe retrocessos, é indiscutível a importância e a necessidade em desenvolver estudos científicos comprometidos com a realidade e as demandas sociais, engajados com a transformação e a justiça social, e a travar lutas anti-hegemônicas, como propõem Anna Stetsenko e Eduardo Vianna (2021) em seus estudos. Por isso, propor ações que fomentem o engajamento e a interlocução dos universitários com deficiência em todo processo de inclusão é fundamental, sobretudo, no contexto de situações excludentes, práticas capacitistas, ações que invisibilizam, alijam e desumanizam pessoas com deficiência.

Diante do apresentado, foram os encontros com as pessoas com deficiência, as vivências acadêmicas com esse grupo, minha localização social, o incômodo com a atual conjuntura e os desejos por mudanças coletivas que nasce o entusiasmo para realizar esta investigação, buscando responder a seguinte pergunta: **quais as possibilidades de práticas colaborativas no desenvolvimento de agência de universitários com deficiência?**

---

<sup>4</sup> Início da nota. A pesquisa em questão foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC/UFAL (2020/2021), por meio de uma rede de cooperação científico-acadêmica entre os/as pesquisadores/as: Profa Dra Neiza Frederico Fumes (orientadora e docente do Programa de Pós Graduação em Educação da UFAL); Maria Quitéria da Silva (colaboradora e mestranda em Educação/UFAL); Raíssa Matos Ferreira (colaboradora e doutoranda em Educação/UFAL); Rebecka Laryssa de Moraes Braga (voluntária e graduanda em Educação Física); Yarlla Melo Lins de Mendonça (voluntária e graduanda em Educação Física); Samara Louise da Cunha Silva (voluntária e graduanda em Letras-LIBRAS); Phelipe Lins de Moura (bolsista e mestrando em Educação/UFAL) e por mim, Rosiane Oliveira de Amorim (colaboradora e mestranda em Educação/UFAL). Fim da nota.

Na perspectiva de responder a essa problemática, o objetivo geral desta dissertação é **desenvolver e analisar práticas colaborativas que tenham a intencionalidade de expandir a agência de universitários com deficiência de uma instituição pública de Educação Superior.**

E, os objetivos específicos: a) **compreender os enfrentamentos vivenciados na trajetória acadêmica que mobilizam (ou cooptam) a agência do universitário com deficiência;** e b) **descrever práticas colaborativas que buscam o desenvolvimento de agência de universitários com deficiência.**

Desse modo, este trabalho é resultado das palavras que tecemos e das ações colaborativas que desenvolvemos, por isso a partir de agora farei uso da 1ª pessoa do plural, evidenciando a narrativa coletiva que o constitui. Em síntese, o grupo de pesquisa foi constituído por 10 universitários, demarcado por diferentes deficiências, gêneros, idades, condições financeiras entre outros marcadores sociais que evidenciam a variabilidade do ser humano. Cumpre dizer que o trabalho com o grupo foi acompanhado desde o início por uma pesquisadora-colaboradora<sup>5</sup>.

Sendo assim, esta dissertação, de abordagem Colaborativa, se apóia nos estudos de Ibiapina (2008; 2016) e Dounis (2019), “[...] priorizando as vozes dos participantes” como fontes primárias de investigação, “[...] a fim de imaginar o futuro e conceber os tipos de projetos coletivos que podem transformar esse futuro em realidade” (Vianna; Stetsenko, 2021, p. 23).

Em vista do exposto, trazemos para a centralidade a discussão sobre agência, no intuito de romper com concepções capacitistas e cristalizadas que associam pessoas com deficiência à incapacidade, à passividade e ao conformismo. Destacamos diferentes estudos que têm discutido a relevância de agência no âmbito educacional (Ninin; Magalhães, 2017; Podlucká, 2020a, 2020b, 2021; Stetsenko, 2019, 2020, 2021; Vianna; Stetsenko, 2014, 2021).

Buscamos discutir agência situada sócio-historicamente, isso quer dizer, entendendo que os modos de agir dos sujeitos estão diretamente implicadas às estruturas sociais (Ninin; Magalhães, 2017). Expandindo essa discussão, recorreremos a Stetsenko (2019; 2021) que defende agência transformativa-radical no combate às desigualdades e injustiças sociais. A autora indica, de forma crítica, as contribuições agentivas de cada indivíduo nas práticas comunitárias, de modo que o sujeito atua como um membro ativo da comunidade. A ênfase está no nexo de pessoas mudando o mundo e sendo mudadas neste mesmo processo.

---

<sup>5</sup> Início da nota. Maria Quitéria da Silva, mestre em Educação pela UFAL e pesquisadora do NEEDI/UFAL. Fim da nota.

Para tanto, a perspectiva que embasa esta dissertação é a Psicologia Sócio-Histórica (PSH), que fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético (MHD), nos dá base na superação da dicotomia indivíduo-sociedade, das visões abstratas e naturalizantes dos processos psicológicos, nos posicionando em direção a transformação social (Bock; Aguiar, 2016; Bock; Furtado, 2020).

Abordamos a teoria do Posicionamento Ativista Transformador (PAT), defendida por Stetsenko (2019; 2021), cuja proposta é de que os estudos científicos sejam politicamente comprometidos e moralmente engajados para que alcancemos a transformação social. A compreensão é que o pesquisador não deve assumir uma posição neutra de observador desinteressado e não envolvido com o que está acontecendo. Ao contrário, as atividades de pesquisa devem ser impulsionadas pela perspectiva do *dever*, trabalhando no presente para alcançar o futuro coletivamente almejado, se posicionando e apostando (alto) na transformação da realidade (Stetsenko, 2021).

De modo enfático, nos baseamos nos estudos de Vigotski (1991; 1997; 2001; 2021), especialmente na teoria da Defectologia que nos orienta a reconhecer que a deficiência e as barreiras se constituem socialmente (tal como o Modelo Social da Deficiência preconiza). Esse teórico foi fundamental para as nossas reflexões em defesa do respeito à diversidade humana e a despatologização da deficiência, a fim de combater as desigualdades e injustiças sociais. Nessa direção, este trabalho também estabelece diálogo com autoras feministas, que muito têm contribuído na compreensão da deficiência (Diniz, 2007; Kittay, 2007; Mello, 2016; entre outras).

O percurso de produção de dados se deu no período de maio a setembro de 2022. Foram realizados 13 (treze) encontros em grupo, sendo 10 (dez) no formato online e 3 (três) encontros presenciais. Utilizamos a sessão reflexiva como espaço para a produção de dados. De acordo com a proposta de Ibiapina (2008), a sessão reflexiva é o ambiente propício para pesquisa colaborativa uma vez que motiva a reflexão intencional. Durante os encontros grupais foram desenvolvidas diferentes atividades colaborativas assim como estratégias para provocar uma discussão promotora de (novas) significações e impulsionar o grupo na direção de desenvolver uma atuação crítica e ativa para a mudança de realidade.

As informações produzidas desta pesquisa foram analisadas qualitativamente. O ponto de partida foi às diferentes situações vivenciadas no próprio processo colaborativo, as anotações do Diário de Campo da pesquisadora e materialidade das falas dos participantes. Levando tudo isto em consideração, organizamos as informações produzidas em quatro eixos temáticos, que foram interpretadas à luz dos pressupostos teóricos adotados.

Por fim, é importante dizer que partimos do entendimento que refletir sobre questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiências na educação superior se impõe como uma necessidade social, política e pedagógica. Uma vez que, mesmo diante dos avanços e conquistas no campo da garantia de direitos das pessoas com deficiência, estamos imersos em uma sociedade historicamente opressora e excludente que condiciona e marca a trajetória desse grupo.

Por isso, esta pesquisa tem no seu âmago o compromisso ético-político com a transformação e a justiça social, a partir de uma construção colaborativa. As escolhas teórico-metodológicas que encampamos nos permitiu trabalhar com o grupo participante, assim como entender melhor as suas necessidades concretas, nesse processo, construímos práticas colaborativas. Não somente explicando a realidade, mas na busca por ações transformadoras, como apontam Aguiar, Machado e Aranha (2013).

Desse modo, a troca de conhecimentos e experiências sobre inclusão/exclusão e agência na educação superior nos possibilitou ampliar a compreensão sobre o fenômeno estudado, bem como viabilizou reflexões e ações coletivas sobre a realidade educacional em uma perspectiva de mudança.

Nesse processo, constituímos o coletivo “Nada Sem Nós”, de universitários com deficiência e ativistas em prol das pautas que defendem melhorias no meio acadêmico. Um movimento que nos faz rememorar a história do Movimento Político da Pessoa com Deficiência, no qual as próprias pessoas com deficiência buscaram ser agentes da própria história e as mudanças que ocorreram foram a partir de muita luta desse segmento (Lanna Júnior, 2010). Assim, vivendo o lema “Nada sobre Nós sem Nós”, construímos esta pesquisa colaborativa, reconhecendo o nosso papel de aliadas na luta anticapacitista na educação superior.

Então, caros leitores, os fios da escrita foram tecidos, cruzados, entrelaçados e assim chegamos a nossa teia final, que está organizada da seguinte forma:

O primeiro capítulo, que é esta introdução, de modo breve arrazoado foi apresentado como se delineou o problema da pesquisa, em seguida, é abordado o referencial teórico e metodológico que orienta a dissertação.

No segundo capítulo nomeado “A atual conjuntura e a pessoa com deficiência”, identificamos alguns elementos que evidenciam os efeitos nocivos de uma política hegemônica que ao se encontrar com uma sociedade historicamente de estrutura e raiz excludente, legitima e naturaliza os processos de exclusão, especificamente, de universitários com deficiência. Ancoradas nos estudos do Modelo Social da deficiência, sobretudo das

contribuições das teóricas feministas, buscamos expandir a discussão. No sentido de superar a sociedade excludente e capacitista que estamos inseridos, a categoria agência é discutida.

Já no terceiro capítulo é abordado o percurso teórico-metodológico desta pesquisa. Afirma-se a filiação desta dissertação à PSH. Explicita-se também algumas categorias que nos guiaram no intuito de superar a aparência. Por fim, apresentamos o contexto da pesquisa; os participantes; procedimento de produção de informação e estratégias utilizadas em campo.

Abordamos no capítulo quatro, intitulado “Análises e interpretações do processo”. Neste foram apresentados quatro eixos temáticos que nos permitiu uma análise do processo de forma ainda mais aprofundada.

O quinto capítulo apresenta as nossas considerações finais.



## **2 A ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Buscamos apresentar neste capítulo teórico as mediações, determinações e contradições que engendram a realidade da pessoa com deficiência, que a nosso ver, é de estrutura e raiz excludente. Cumpre dizer, cientes que a realidade é inesgotável, não conseguimos um domínio pleno dessa contextualização, muito menos apontamos ideias salvacionistas, mas esperamos contribuir para as reflexões identificando alguns elementos fundamentais para a compreensão da realidade concreta de universitários com deficiência.

Logo em seguida, o nosso destaque é para a necessária discussão sobre agência, tendo como horizonte a mudança radical dessa sociedade excludente e capacitista que constituímos. Ainda, no decorrer do texto, fazemos interface com discussões contemporâneas, tais como Modelo Social da deficiência, evidenciando as contribuições das teóricas feministas.

### **2.1 O Brasil do caos: reflexões sobre a realidade de pessoas com deficiência num cenário de destruição**

Os últimos anos para a sociedade brasileira não tem sido nada fácil. Para situar os leitores, desde 2020 enfrentamos uma crise sanitária advinda da pandemia da Covid-19, que se complexificou frente a posição negacionista e genocida do então presidente do Brasil, Jair Bolsonaro (2019-2022). As consequências desse cenário são assustadoras, a exemplo, em 2022 registrou-se 670.229 mil vidas perdidas para a Covid-19, segundo os dados divulgados pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2022).

Nesse moldes, a necropolítica foi adotada como projeto de governo. Quer dizer, ficou evidente a maneira como o governo decidiu quem viveria e quem morreria. Ou seja, não foi só deixar morrer, mas fazer morrer também. Para Mbembe (2018) esse poder de ditar quem pode viver e morrer é um elemento estrutural no capitalismo neoliberal, no qual “o Estado pode, por si mesmo, se transformar em uma máquina de guerra” (Mbembe, 2018, p.54).

Desse modo, sob o predomínio da lógica neoliberal que incide na concentração de renda e lucro acima da vida, a quarentena imposta pela pandemia da Covid-19, escancarou o aprofundamento das desigualdades sociais. Afinal de contas, esse cenário, embora siga afetando a todos e todas, teve impacto ainda maiores para os grupos socialmente vulneráveis. Obviamente, isso acontece porque as crises (sanitárias, econômicas, humanitárias e/ou políticas) são mais difíceis e drásticas para aqueles que já se encontram socialmente excluídos, como as pessoas com deficiência, que historicamente foram alijadas e subalternizadas.

Visto isto, embora observemos uma realidade repleta de discursos e práticas que defendem os direitos sociais das pessoas com deficiência nesses tempos de crises, precisamos ultrapassar as aparências e as naturalizações, isso significa que para alcançar a essência da realidade, é fundamental o esforço de analisar, problematizar e questionar os reais interesses de discursos e práticas “inclusivas”, o que também implica compreender as mediações e as contradições que constituem o fenômeno. Assim, na análise sócio-histórica, perspectiva adotada neste trabalho, faz-se necessário superar visões naturalizantes e o pensamento ingênuo, pois “as contradições existem, elas são de ordens diversas e se ocultam sob a aparência de normalidade e naturalidade” (Aguiar; Carvalho; Marques, 2020, p. 38).

Diante do exposto, Frigotto (2021) faz uma análise crítica dessa conjuntura, que nos ajudará no intento de ultrapassar as aparências. Nas palavras do autor:

A Covid-19 expressa o momento histórico em que o capital, para enfrentar sua crise estrutural e explosiva, assume uma lógica destrutiva sem precedentes da natureza, do trabalho e, como tal, das necessidades básicas e dos direitos sociais e subjetivos (Frigotto, 2021, p. 33).

Segundo o autor, estamos num momento de profunda regressão (social, política, educacional etc.) que tem “raiz nos ‘objetivos limitados, aspirações e fins restritos’, a que se refere Lefebvre (1966), da burguesia brasileira” (Frigotto, 2021, p. 28). O entendimento é que a lógica capitalista, que é de acúmulo de capital, atua em benefício de uma pequena parcela da sociedade detentora de bens (burguesia), aproveita-se de crises (ou produz) para manter seus privilégios.

Antes de irmos adiante, cumpre destacar: partimos de entendimento que as consequências da lógica capitalista é perversa e não traz impacto somente aos setores econômicos de um país, mas afetam, conforme explica Tonet (2016a), o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais, no qual exacerba-se o individualismo, a “guerra de todos contra todos” que leva à desumanização. Ao dizer isto, não estamos defendendo deduções superficiais da atual conjuntura a partir dessa lógica, mas ressaltamos que é impossível compreender a complexa realidade que estamos inseridos, na sua essência, sem buscar as suas raízes (Tonet, 2016a).

Assim, numa crise como a pandemia da Covid-19, o Estado despreza aspectos relacionados, por exemplo, aos direitos humanos e à qualidade de uma educação pública, gratuita e inclusiva, mas intensifica forças para atender “as demandas do projeto do capital que avidamente se aproveitou desse momento para impulsionar, em várias áreas, seu projeto do lucro acima da vida” (Farage; Costa; Silva, 2021, p. 227). Por isso, não é à toa que ações do próprio Estado tentam dissimular e ocultar o real, no entanto, a conjuntura se impõe e

mostra-nos que, as pessoas com deficiência, por exemplo, continuam excluídas socialmente, sem terem suas necessidades e particularidades de fato reconhecidas.

A situação é tão caótica que o Brasil se constituiu no pior exemplo mundial de enfrentamento da pandemia com um governo que nega a ciência e com base numa política hegemônica expressa em ações genocidas (Machado; Freitas, 2021), como a aposta no tratamento precoce com o uso de remédios comprovados cientificamente ineficazes para a Covid-19 e com efeitos colaterais que podem levar a óbito; a resistência ao isolamento social, dificultando os reais fechamentos de cidades para evitar aglomerações e contaminação; a absoluta lentidão no planejamento e compra de vacinas e insumos para a imunização (Farage; Costa; Silva, 2021; Frigotto, 2021).

Ao fim de 2020, deparamo-nos com o surgimento de variantes da Covid-19 que representaram um risco ainda maior para a saúde pública global. Diante disso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) demonstrou preocupação com o aumento da transmissibilidade ou alteração prejudicial na epidemiologia da COVID-19, alertou que era fundamental “garantir o acesso equitativo às vacinas COVID-19 é mais crítico do que nunca para abordar a pandemia em evolução. À medida que mais pessoas são vacinadas, esperamos que a circulação do vírus diminua, o que levará a menos mutações” (OMS, 2021).

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) reconheceu que as pessoas com deficiência estavam entre os grupos mais afetados pela COVID-19, além disso, indicou que esse grupo tem um risco maior de contrair a doença, por isso, apontou recomendações de ações específicas de prevenção para governos, profissionais de saúde, comunidades e familiares (OPAS, 2020).

Entretanto, o governo do Brasil seguiu na contramão do combate ao coronavírus e das recomendações sugeridas pela OMS e OPAS, tornando o cenário ainda mais caótico. A título de exemplo, tratando-se do processo de vacinação contra a Covid-19, que foi iniciado no Brasil em janeiro de 2021, no Plano Nacional de Imunização não houve priorização ampla de pessoas com deficiência, no qual determinou que as pessoas com deficiência permanentes fossem vacinadas somente após os idosos (maiores de 60 anos) e o grupo de comorbidades, além disso, seguiu uma longa lista etária (Brasil, 2020b). Contrariando as recomendações da OMS, da OPAS e o que diz a Lei Brasileira de Inclusão (lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), em seu artigo 10: “Em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança” (Brasil, 2015).

Nesse sentido, estudos recentes evidenciam que a pandemia da COVID-19 tem impactos agravantes sobre o grupo de pessoas com deficiência (Leite *et al.*, 2020; Orlando; Alves; Melletti, 2021; Saldanha *et al.*, 2020, Silva, 2022).

O estudo de revisão de Saldanha *et al.* (2020), descreve a situação das pessoas com deficiência nos primeiros meses da pandemia da COVID-19, que expressa maior mortalidade entre pessoas com deficiência em instalações de reabilitação, instituições estaduais, incluindo prisões e casas de repouso; atrasos nas medidas de proteção que priorizam pessoas com deficiência e a ausência de acessibilidade nos conteúdos produzidos para informar a população sobre a pandemia, entre outras evidências que explicitam a vulnerabilidade desse grupo social (Saldanha *et al.*, 2020).

No tocante às condições de acesso e participação nas aulas, o estudo de Orlando, Alves e Meletti (2021) destacam variáveis, como a falta de condições materiais para acessar as aulas, falta de conhecimento dos professores para tornar seus conteúdos acessíveis e a falta de pessoas próximas com condição de tempo e conhecimento para auxiliar esses estudantes.

Se reportando a realidade de alunos com deficiência na educação superior, Leite *et al.* (2020), apontam que a modalidade de aulas remotas exige certa competência tecnológica e recursos materiais, como acesso à internet e equipamentos de qualidade, além de um ambiente adequado que favoreça a aprendizagem, o que não condiz com a realidade de muitos estudantes com deficiência das universidades, especificamente públicas.

Nesse sentido, a dissertação de Mestrado de Silva (2022), revela que as opressões se alargaram e a invisibilidade dos universitários com deficiência se agudizou na educação superior brasileira no contexto da pandemia da Covid-19. A autora aborda de modo aprofundado e crítico a realidade cruel que esses estudantes enfrentaram no ensino remoto durante a pandemia, evidenciando aspectos que ampliaram as desvantagens de pessoas com deficiência que historicamente foram excluídas desse nível de ensino.

Diante do exposto, podemos inferir que os impactos da pandemia da Covid-19, se encontraram com a posição de barbárie do governo Bolsonaro, estes por sua vez se alinham com o modo de produção capitalista da sociedade contemporânea.

Ao nosso entender, todos os complexos sociais são diretamente afetados por essas mediações, inclusive, a educação superior, objeto de nossas reflexões e o grupo de pessoas com deficiência, participe desta pesquisa. Isto posto, reiteramos o que aprendemos com Paludo (2019, p. 79): “a atualidade requer análises que recuperem o ponto de vista da totalidade, da historicidade e o descortçamento das contradições”.

Por isso, faz-se necessário retomar aqui uma das maiores contradições em termos de comprometimento com a promoção de direitos humanos e educação inclusiva que

vivenciamos no Brasil: ao tomar posse em Janeiro de 2019, o presidente Jair Bolsonaro anunciou um governo preocupado com as pessoas com deficiência, por meio do discurso em libras<sup>6</sup> da sua esposa, Michelle Bolsonaro, algo inédito que trouxe esperança para muitos brasileiros com deficiência, especialmente para a comunidade surda. No entanto, pouco tempo depois, seus reais planos para esta parcela da população -afinal são ao menos 45 milhões pessoas com algum tipo de deficiência, segundo o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2010) - vieram à tona.

Os resultados assistimos estarecidos ao contrário do anunciado, o desmonte de uma série de políticas públicas, destruição de direitos adquiridos ao longo da história, proposição de uma educação segregadora, além de diversas declarações que desrespeitam as pessoas com deficiência. Nesse sentido, concordamos com Evangelista e Shiroma (2019) ao tratarem sobre discursos que intencionalmente falseiam a realidade e ignoram as desigualdades como produto das relações sociais para atender os interesses da classe dominante, os autores esclarecem:

Estamos cercados por discursos que apresentam uma face humanitária da política, aparentemente preocupada em combater as injustiças, a pobreza, incluir os excluídos, representantes de uma abordagem que deliberadamente descarta a relação entre classes sociais (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 93).

Posto isto, podemos dizer que, embora o atual governo federal tenha o discurso que defende os direitos das pessoas com deficiência, na sua essência, ele busca a destruição. São retrocessos e desmontes que expressam concepções hegemônicas, excludentes e segregadoras no trato das questões relativas à pessoa com deficiência, indicando que essas concepções estão estruturalmente na sociedade brasileira, ao contrário do discurso de acolhimento e promessa de mudanças sinalizado pela ex-primeira dama do Brasil, Michelle Bolsonaro. Vejamos alguns outros fatos que traduzem esta afirmação.

Nos primeiros meses do governo Bolsonaro, sem qualquer espécie de consulta ou debate público, é assinado o Decreto nº 9.759/2019, que previa a extinção de diversos colegiados da administração pública federal, entre eles o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE), principal órgão de representação das pessoas com deficiência (Brasil, 2019a). A medida foi derrubada através da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6121 pelo Supremo Tribunal Federal (Brasil, 2019b).

---

<sup>6</sup> Início da nota. Leia na íntegra o discurso de Michelle Bolsonaro em Libras. **Folha de S. Paulo**, 01 jan. 2019. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/leia-a-integra-do-discurso-de-michelle-bolsonaro-em-libras.shtml>>. Acesso em 12 de jun. de 2022. Fim da nota.

Nessa equação, ao invés de tomar medidas para ampliar os direitos das pessoas com deficiência, no Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, Bolsonaro enviou ao congresso uma proposta (Projeto de Lei 6.159/2019) que flexibiliza as cotas para trabalhadores com deficiência nas empresas brasileiras, violando dispositivos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991 (Brasil, 1991).

A PL elaborada pelo governo de Bolsonaro evidencia um retrocesso, pois desconsidera a dura realidade da inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, visto que, apesar da Lei de cotas em vigor, somente 486 mil pessoas com deficiência estão empregadas, isso corresponde menos de 1% dos 46 milhões de vínculos emprego formal, segundo os dados mais recentes da *Relação Anual de Informações Sociais*, divulgado pelo Ministério da Economia (Ventura, 2019).

No que se refere à Educação, além dos cortes do orçamento das universidades, que atingem, sobretudo, as políticas afirmativas, podemos citar, particularmente no âmbito da Educação Inclusiva e Especial, o Decreto nº 10.502, de 2020, denominado *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (Brasil, 2020a), de viés segregativa, é mais um retrocesso. Sasaki (2020) fez uma análise minuciosa, contundente e descortina o que oculta a referida política:

Usam uma parte do discurso inclusivista para dar a impressão de estarem alinhados com a causa da educação inclusiva, assim auferindo aplausos, e então impor as medidas segregativas que, para nós, são retrocessivas, equivocadas e incompatíveis com as realizações positivas das escolas inclusivas nos últimos 20 anos (Sasaki, 2020, p. 2).

Desse modo, o tal decreto, fere a convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (que foi incorporada à Constituição), contraria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, regulamentado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146, de 2015), entre outros documentos (nacionais e internacionais) que defendem a educação inclusiva e respeitam a dignidade humana. Frente a muitos protestos, petições, notas de repúdio e reivindicações, foi julgado pelo Supremo Tribunal Federal e revogado conforme a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590 (Brasil, 2020c).

Ainda sobre esse decreto, conforme Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p. 2) “foi a política nacional de Educação Especial mais curta da história do Brasil, durando apenas cerca de 60 dias, envolta em grandes discussões e divisões”, além disso, [...] “o Decreto Nº 10.502/2020 provocou a divisão dos movimentos sociais históricos que lutam pelos direitos dos estudantes público alvo da Educação Especial, confrontando a comunidade surda, os

movimentos dos familiares, os setores públicos e privados da Educação e Educação Especial” (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021, p. 15).

A situação é muito mais complexa do que aparenta, assim como não vemos o mundo como ele é; a política em sua concretude não pode ser apreendida imediatamente na documentação, desse modo, para desconstruir o que é percebido ingenuamente na aparência, é fundamental o esforço intelectual e reflexivo para apreender as suas determinações, a sua estrutura e sua dinâmica para assim alcançarmos a sua essência (Evangelista; Shiroma, 2019).

Embora a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” tenha sido revogada, observamos que as discussões em torno da possibilidade do fortalecimento das instituições especiais/segregadoras promoveram a fragmentação, a desorganização e “a divisão dos movimentos sociais históricos que lutam pelos direitos dos estudantes *público alvo da educação especial*” (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021, p. 15, grifo nosso). Conseqüentemente, dispersar os movimentos, fragilizar a luta e diluir as demandas coletivas, é também de interesse do Estado, alinhado ao pensamento capitalista neoliberal, de lucro acima de tudo e desmonte da educação pública, gratuita e inclusiva.

Embora o discurso ao propor esse decreto tenha sido de atualização e de dar mais flexibilidade aos sistemas de ensino, na verdade, além de alterar diversos artigos, ameaça tirar a perspectiva inclusiva da educação brasileira, isso porque abre espaço para que as escolas não aceitem a matrícula de estudantes com deficiência e estimula a matrícula em escolas especializadas. Nesse sentido, vale citar os interesses de algumas instituições na aprovação desse documento, uma vez que facilitaria a transferência de verbas governamentais para essas instituições.

Assim, numa lógica que se baseia nos princípios de lucro e expansão econômica, observamos que direitos são dizimados, resultando na manutenção de uma sociedade que, correlatamente, aumenta a desigualdade e a pobreza (Frigotto, 2021). Nesse sentido, a classe dominante mantém seus privilégios mediante um governo que impõe sua violência sobre as pessoas com deficiência, agudizando a exclusão, a invisibilidade e retirada de direitos. Nesse cenário, entendemos que a crise da pandemia da Covid-19, tem sido uma oportunidade para legitimar os reais interesses de uma sociedade avessa à diversidade.

Como referimos no início deste capítulo, interessa-nos situar os leitores a respeito dos aspectos da realidade (atual e histórica) que tensionam e constituem o fenômeno estudado. Ao nos debruçarmos sobre a atual conjuntura, ainda que de modo panoramicamente abordado, buscamos evidenciar que o fenômeno em questão não se dá isoladamente. Observamos que se

trata de um contexto marcado pelas desigualdades sociais em tempos de pandemia da Covid-19.

Assim, não é à toa que as orientações oficiais de prevenção e a regulação de serviços considerados essenciais não levam em conta as especificidades das pessoas com deficiência; que há pouca visibilidade sobre a proporção de como as pessoas com deficiência estão sendo atingidas nessa pandemia; assim como, a falta de políticas direcionadas para pessoas com deficiência, inclusive na priorização da vacinação.

Por agora, cabe-nos a reflexão: o futuro pós-pandemia ainda é embalado por muitas incertezas, mas a realidade aponta para a urgente necessidade de mudanças de estruturas. Visto que concepções excludentes sobre pessoas com deficiência se (re)produzem na sociedade capitalista neoliberal em que vivemos, isso porque se baseia no lucro acima da vida, funcionalidade e produtividade humana, somadas às ideias equivocadas sobre a deficiência, que se produziram historicamente. Sobre esse último aspecto, queremos nos aprofundar na próxima seção.

## **2.2 A invisibilidade estrutural de pessoas com deficiência**

Esta seção pretende discutir a sociedade atual que é constituída de diferentes determinações históricas, sociais e culturais opressoras e excludentes que condicionam e marcam trajetórias de pessoas com deficiência, evidenciando a invisibilização estrutural desse grupo social, expressa em discursos e práticas capacitistas arraigados na sociedade. Entretanto, argumentamos a partir das contribuições do Modelo Social da Deficiência e dos estudos de Vigotski que esse ciclo histórico e cruel que oprime pessoas com deficiência deve ser rompido e erradicado.

Ao analisar o atual contexto, marcado pelas desigualdades sociais, em tempos de crises econômica, política e sanitária, esta última advinda da pandemia da Covid-19, faz-se importante o seguinte questionamento: as pessoas com deficiência são vistas e ouvidas nos espaços que frequentamos?

A nossa reflexão é que, especificamente, a pandemia da Covid-19 obrigou a população em geral a viver a experiência do confinamento social que marca, há muito, a existência das pessoas com deficiência (Martins, 2020). Assim, não é à toa, como já exposto na seção anterior, que as orientações oficiais de prevenção e a regulação de serviços considerados essenciais não levaram em conta as especificidades das pessoas com deficiência; que há pouca visibilidade sobre a proporção de como as pessoas com deficiência estão sendo atingidas



nessa pandemia; assim como, a falta de políticas direcionadas para pessoas com deficiência, inclusive na priorização da vacinação. Afinal, trata-se de um grupo já invisibilizado anteriormente à pandemia.

Nesse sentido, pessoas com deficiência em muitos contextos sociais, não são sequer reconhecidas como membros da própria comunidade, conforme Almeida (2010) apresenta, trata-se de um ciclo de invisibilidade, em que ao serem excluídas, não são vistas, permanecendo sem acesso a bens e serviços, continuam invisíveis ou quando vistas são alvos de discriminação.

O fato é que apesar da conquista de uma vasta legislação que garante direitos às pessoas com deficiência, o acesso e permanência nos diversos espaços ainda não é realidade, isso ocorre pela falta efetividade das leis e, sob a perspectiva sócio-histórica, podemos dizer que, somam-se implicações sociais, históricas e culturais que determinam onde uma pessoa com deficiência pode/deve estar.

Desse modo, destacamos o estudo de Sarmiento e Aguiar (2022) sobre a condição social da deficiência, que fundamentadas nos escritos de Vigotski defendem o posicionamento: “o meio social age/determina a pessoa com deficiência desde seu nascimento cultural, de modo a constituí-la” (Sarmiento; Aguiar, 2022, p. 5). Sob a perspectiva das autoras, culturalmente vincula-se à vida de uma pessoa com deficiência ideias de menos, falha, tragédia ou limite, configurando forças invisíveis que marcam e constroem o corpo/vida, desde o momento do seu nascimento.

Dito isto, para superar simplificações e naturalizações comuns ao pensamento, Bock, Kulnig e Fumes (2020, p. 98) nos ensinam, é “fundamental conhecer as características essenciais da cultura e da formação econômica onde se insere o fenômeno estudado, pois é nesse contexto que ele se constituiu”. Por isso, longe de fazer uma historiografia, uma vez que não é o mote desta seção, mas sim, em consonância com as autoras citadas, buscamos colocar em debate as diferentes mediações que marcam as trajetórias de universitários com deficiência.

Ao fazer uma análise acerca da deficiência e seus percursos históricos, Gomes *et al.* (2019) esclarecem que os diferentes modelos de compreensão da deficiência atravessam e estruturam instituições, dinâmicas culturais, comunidades e posicionamentos políticos. Desse modo, é oportuno lembrar que no decorrer da história da humanidade, diferentes significados foram atribuídos às pessoas com deficiência.

Por isso, cabe lembrar brevemente que, na Idade Média, pessoas com deficiência eram amaldiçoadas, já que a deficiência estava associada às figuras malignas. Em seguida, a partir de explicações religiosas, as pessoas com deficiência passaram a ser tratadas como

dignas de pena, pois eram vistas como vítimas do próprio azar, infortúnio e incapacidade, concepções que foram expressas no modelo caritativo/assistencialista. Por conseguinte, no século XVII, a partir de concepções equivocadas, as pessoas com deficiência foram entendidas como perigosas para o convívio social e foram asiladas, excluídas da sociedade (Diniz, 2007; Jannuzzi, 2004; Luiz, 2020).

Posteriormente, entram em cena as intervenções médicas a fim de “corrigir” o que é considerado como uma “falha corporal”, logo, se expressa a partir do século XIX, o Modelo Médico, o qual atribui à pessoa com deficiência um corpo defeituoso que carece de correções (Diniz, 2007; Luiz, 2020). Nesta concepção, sob um padrão normatizador de corpos, aqueles que se desviavam da norma, carregavam o peso da inutilidade social. Assim, a pessoa com deficiência é vista como um problema que deve ser curado, medicalizado e/ou consertado (Beche; Mendes, 2021).

Neste último século, conforme Böck (2019) alerta, as atitudes da sociedade em geral foram e ainda são permeadas, em sua maioria, pelo modelo médico de deficiência, que ao compreender a deficiência como uma falha corporal, produz processos de exclusão. São concepções que sustentam a produção do capacitismo, termo utilizado para nomear “atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (Mello, 2016, p. 3266). Trata-se de concepções bem alinhadas com as prerrogativas do capitalismo, como bem observa Luiz (2020).

Nesse sentido, Gesser, Block e Mello (2020) consideram que o “capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito”. Trata-se de um processo perverso que “tem relação com o aperfeiçoamento do sistema capitalista, à medida que há o estabelecimento de um ideal de corponormatividade que corrobora com a manutenção e aperfeiçoamento desse sistema econômico” (Gesser; Block; Mello, 2020, p.18). Assim, podemos inferir “o corpo ideal é uma ilusão apenas para o capitalismo ditar quem produz mais, quem é mais capaz” (Luiz, 2020, p. 24).

Nesse sentido, para Gesser, Pamela e Nuernberg (2019) o Modelo Médico transforma pessoas com deficiência em objetos, desumanizando-os, deslegitimando a sua participação e tirando sua agência. Em consonância com o exposto, Conde, Vianna e Pole (2021) alertam que padrões excludentes são estruturados historicamente, como o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, de modo que recursivamente se perpetuam e, acabam, muitas vezes, cooptando a agência de alunos (Conde; Vianna; Pole, 2021).

Na estrutura social contemporânea, o modo de produção capitalista de dominação e valores ideológicos hegemônicos mantém a exclusão, o capacitismo e a invisibilidade dos

sujeitos que, por inúmeras razões, são considerados passíveis de apropriação e violência (Beche; Mendes, 2021), no qual “a proposição de incluir não traz uma proposta de emancipação, mas, sim, de acomodação, de manutenção da ordem vigente” (Caiado, 2017, p. 7).

Além do exposto, é importante situar que na estrutura social contemporânea, “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”, de acordo com Sawaia (2001, p. 08). Esse par dialético “exclusão/inclusão” não se caracteriza como falha do sistema capitalista, mas na verdade, como um produto que constitui o funcionamento do sistema que se manifesta como um dos vieses de sua própria contradição (Sawaia, 2001, p. 9).

Um exemplo que expõe essa dialética, as pessoas com deficiência são consideradas um grupo social “incapaz” e “improdutivo”, então se promove a cultura da tutela, do assistencialismo e da caridade que garantem “beneficiar” os excluídos, já que são “produtivos” para o sistema capitalista. Assim, “a sociedade exclui para incluir” de modo que contribui para o que é conveniente para o capital: garantir a hegemonia da classe dominante e assegurar a sua reprodução.

No cenário brasileiro cabe acrescentar, direitos muitas vezes são entendidos como favor, o que se reforça relações tuteladas e de apagamento das pessoas com deficiência, ou seja, permanece a sujeição, o que garante a sobrevivência do próprio sistema capitalista, visto à contraditoriedade que o constitui.

Visto isto, entendemos que não é à toa que as pessoas com deficiência constituem um dos grupos sociais mais excluídos e se encontram em condições de vulnerabilidade. Ao nosso entender, isso se dá, sobretudo, devido a essas concepções hegemônicas e capacitistas em que “tornam determinadas vidas ininteligíveis, contribuindo para a produção de uma condição de precariedade da vida e produzindo relações ancoradas em concepções caritativas/assistencialistas e/ ou patologizantes dos corpos” (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 19).

No sentido oposto as perspectivas que consideram a deficiência como um fenômeno restrito ao corpo, é na década de 1970, que o Modelo Social da deficiência, vinculado ao movimento político de pessoas com deficiência, passa “a entender a deficiência como decorrente da interação das lesões e impedimentos corporais com as barreiras que obstaculizam a participação das pessoas com deficiência na sociedade” (Gesser *et al.*, 2019, p. 11).

O que fica conhecido como Modelo Social da deficiência de primeira geração, foi liderado por homens brancos com lesões físicas severas que viviam sob condições de

abandono, sem direitos sociais garantidos e tratados como objeto de cuidados biomédicos no Reino Unido, reivindicaram o direito de participação social e eliminação de barreiras físicas (Diniz, 2007). Rompe-se, portanto, com concepções da deficiência como um problema/tragédia individual, para defender que as limitações são impostas pelo próprio meio social, o qual não está adaptado à diversidade humana.

Contudo, a virada discursiva sobre deficiência vem com as teóricas feministas, especialmente mulheres com deficiência e cuidadoras de pessoas com deficiência, que avançam teoricamente apontando que a eliminação de barreiras não era suficiente, também era necessário pensar numa Ética do cuidado e a interdependência como condições humanas, que não se limitam às pessoas com deficiência (Luiz; Nuernberg, 2013). Logo, enriqueceram as discussões sobre o Modelo Social da deficiência, em que se definiu a segunda geração.

Sobre o exposto, queremos destacar em especial as contribuições da feminista Eva Federer Kittay, mãe de uma filha com deficiência intelectual, que junto com outras teóricas feministas, foi uma das pioneiras em propor a Ética do Cuidado, uma teoria centrada nas relações interpessoais, na responsividade e nas relações de dependência e interdependência (Gesser; Fietz, 2021).

Desse modo, caracteriza-se a Ética do Cuidado como uma questão de justiça social, já que, inevitavelmente, algumas pessoas (senão todas!) precisarão de cuidados ao longo da sua vida. Na perspectiva defendida por Kittay, as relações de cuidado e dependência fazem parte do cotidiano da humanidade, sendo preciso reconhecer como fundamentais e inevitáveis para algumas pessoas, como as que convivem com a experiência da deficiência de dependências complexas. Sobre isso, nas palavras de Kittay:

[...] dentro de uma ética do cuidado, concebemos todas as pessoas como entrando e saindo de várias relações de dependência, através de diferentes estágios de vida e diferentes condições de saúde e funcionamento, a pessoa com deficiência quem necessita da assistência de um cuidador não é a exceção, o caso especial, mas uma pessoa que ocupa o que certamente é um momento da vida de cada um de nós, e também uma possibilidade inerente ao ser humano, ou seja, a possibilidade de dependência inevitável (Kittay, 2007, p. 5, tradução nossa)<sup>7</sup>.

As contribuições da autora nos ajudam a desconstruir o mito neoliberal da independência, que insiste em significar como inferiores ou menos capazes aqueles que dependem de outrem para realizar determinadas atividades. Sobre isto, Kittay esclarece numa

---

<sup>7</sup> Início da nota. Tradução livre para “[...] within a care ethics we conceive of all persons as moving in and out of various relationships of dependence, through different life-stages and different conditions of health and functionings, the person with an impairment who requires the assistance of a caregiver is not the exception, the special case, but a person occupying what is surely a moment in each of our lives, and also a possibility that is inherent in being human, that is, the possibility of inevitable dependence” (Kittay, 2007, p. 5). Fim da nota.

entrevista concedida a Gesser e Fietz (2021, p. 9): “Por isso, em vez de focar na independência, deveríamos pensar sobre como gerenciar nossas dependências e sobre quais são as interdependências fundamentais para que sejamos quem somos”. Portanto, nesta perspectiva, trata-se de entender “o cuidado como um direito fundamental para a manutenção da vida e a conquista da dignidade humana” (Mello; Nuernberg, 2012, p. 42).

Avançando a discussão, cabe demarcar que são também as teóricas feministas trazem à tona o entendimento sobre interseccionalidade e deficiência, uma vez que para além da experiência da deficiência, existe uma convergência de variáveis de desigualdade como gênero, etnia, orientação sexual ou idade (Luiz; Silveira, 2020). Ademais, foi a segunda geração do modelo social da deficiência que deu ênfase à subjetividade do corpo com deficiência, inserindo uma discussão não somente sobre a deficiência, mas o que significa viver em um corpo com deficiência (Diniz, 2007).

Nesses termos, parte-se do entendimento que as opressões sociais são ocasionadas por distintas intersecções que são impostas às pessoas com deficiência e produzem marcas nas suas subjetividades. Entretanto, isso não quer dizer que estamos operando com um “somatório de opressões sociais”, ao invés disso, colocamos em cena uma perspectiva interseccional, que nos ajuda a enxergar as opressões não de forma isolada, mas a partir da colisão/interação simultânea de marcas opressoras (Gesser; Block; Mello, 2020).

A respeito do exposto, cabe demarcar as contribuições das teóricas feministas negras, que ampliam a discussão da luta pelos direitos sociais e políticos, trazendo à tona esse entendimento sobre interseccionalidade. Ao ressaltar o caráter simultâneo da opressão de classe social, de raça-etnia e de gênero, as feministas negras defendem que as práticas opressivas não devem ser compreendidas isoladamente, mas como práticas que se atravessam e se entrecruzam (Moreira; Souza, 2022).

Essa aproximação com as teóricas feministas negras, a nosso ver, traz elementos importantes para a compreensão da realidade de pessoas com deficiência. Ao encontro de tal entendimento, recorreremos a Carla Akotirene (2020), feminista negra brasileira, que aborda interseccionalidade como uma ferramenta teórico-metodológica e coloca em cena a articulação das marcas identitárias que são opressoras e sobrevivem “entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo” (Akotirene, 2020, p. 23).

A autora supracitada explicita essa articulação referindo-se a mulheres com deficiência,

[...] não apenas o racismo precisa ser encarado como um problema das feministas brancas, também o capacitismo é problema das feministas negras,

a cada vez que ignoramos as mulheres negras que vivem a condição da marca física ou gerada pelos trânsitos das opressões modernas coloniais: sofrendo o racismo por serem deficientes (Akotirene, 2020, pp. 45-46).

Em outras palavras, as diferentes opressões, produzem e potencializam processos de exclusão ou discriminação, não devendo ser entendidas de formas isoladas, desconectadas, mas a partir de uma convergência, que ao mesmo tempo são distintas, mas se inter cruzam, ou seja, estão ligadas entre si.

Face a essa discussão de interseccionalidade, tendo como horizonte a desuniversalização do sujeito, Brambilla e Kahhale (2022), fundamentadas na PSH, demarcam a emergência de reconhecer que a fusão classe-raça/etnia-gênero e a exploração-dominação-opressão constituem a subjetividade e as condições de vida do sujeito. Por isso, para as autoras, essa compreensão “não refere apenas uma categoria, mas é, ao mesmo tempo, expressão da própria realidade” (Brambilla; Kahhale, 2022, p. 82 ).

Desse modo, Brambilla e Kahhale (2022), defendem que para compreender a subjetividade é necessário reconhecer as relações de exploração-dominação-opressão e a fusão classe-raça/etnia-gênero na vida do sujeito. Nas palavras das autoras:

a estrutura de classe-racista-patriarcal deve ser compreendida ao nos perguntarmos sobre a subjetividade, em especial, ao revelar o nó exploração-dominação-opressão na construção da identidade e da vivência singular e social dos sujeitos [...] a fusão classe-raça/etnia-gênero deve ser compreendida dialeticamente; ou seja, ao mesmo tempo, reconhecendo idade, sexualidade, território/origem e funcionalidade/acessibilidade (Brambilla; Kahhale, 2022, p. 99).

No que se refere a deficiência e os modos de vida de pessoas com deficiência, em particular, as autoras supracitadas compreendem o capacitismo como expressão de exploração-dominação-opressão, no qual se caracteriza condição para uma experiência desigual. O que implica uma vivência para pessoas com deficiência marcada pelas diferentes barreiras e impedimentos postos/criados pela própria sociedade.

Por tudo isso, visto a complexidade das configurações sociais, reafirmamos a importância de uma discussão interseccional, entendendo que “pessoas com deficiência são, antes de tudo, pessoas – portanto, marcadas por suas características geracionais, de gênero, classe, raça e outras” (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2013, p. 420).

Em consonância com tudo que foi exposto até aqui nesta seção, Lev Semynovich Vigotski (1886-1934), nos mostra que esteve sempre muito à frente do seu tempo, nos orientando a eliminar as barreiras sociais e romper com as práticas hegemônicas na educação de pessoas com deficiência, tal como o Modelo Social da Deficiência preconiza.

Chama a atenção a contemporaneidade das obras de Vigotski, que apesar de formuladas no final da década de 20 e início dos anos 30, propõe ideias revolucionárias acerca da educação e de seu papel no desenvolvimento humano (Rego, 2014). Dentre os seus postulados, o autor defendeu a gênese social das funções psicológicas superiores (Vigotski, 1991); argumentou que a linguagem tem papel central nas relações dos seres humanos (Vigotski, 2001). E por fim, defendeu com afincado a despatologização da educação, em especial das pessoas com deficiência (Vigotski, 1997; 2021), este último tem grande relevância para o desenvolvimento deste trabalho.

Vale destacar que Vigotski (1997; 2021) na sua obra sobre a “Defectologia” produziu duras críticas às escolas especiais, à segregação que elas produziam e às visões assistencialistas presentes naquelas escolas. Nas palavras do autor:

Nossa escola especial, ao invés de retirar a criança de um mundo isolado, costuma desenvolver nela hábitos que a conduzem a um isolamento maior, acentuando a sua separação. Devido a essas falhas, não apenas a educação geral da criança é paralisada, como também, às vezes, a preparação especial a ela dirigida chega a zero (Vigotski, 2021, p. 28).

Fica evidente o incômodo de Vigotski acerca da educação de pessoas com deficiência, que era conduzida de forma separada e isolada, fazendo com que esses estudantes ficassem fechados em um “mundinho” preparado para eles, sem contato com os aspectos de uma realidade diversa, situação que se estendia, segundo o autor, para a educação superior.

Nesse sentido, Vigotski (2021) tece críticas ao sistema de educação superior, em específico aborda o sistema da Alemanha, evidenciando o seu viés segregatório: “Pressupõe que os cegos que queiram especializar-se em alguma área do ensino superior devem ser separados do conjunto dos estudantes normais e colocados em condições particulares” (Vigotski, 2021, p. 29).

Desse modo, observamos que Vigotski era contrário às práticas segregatórias das escolas especiais, sua defesa era por uma educação inclusiva. Por isso, o autor postula: “a tarefa da educação consiste em introduzir a criança cega na vida e criar a compensação de sua insuficiência física” (Vigotski, 2021, p. 30).

Sendo assim, é partindo do entendimento que os impedimentos à vida de uma pessoa com deficiência se produzem socialmente, que Vigotski não nega os aspectos biológicos da deficiência, mas defende que é o contexto histórico e cultural que determina em si o que a pessoa pode aprender e desenvolver.

Tratando-se especificamente de universitários com deficiência, Dias e Pereira (2019), apresentam o estudo sobre a importância da constituição do sujeito em Vigotski, segundo as

autoras, a educação no ensino superior deve considerar que a constituição do sujeito ocorre por meio das experiências históricas anteriormente acumuladas. A experiência dota o sujeito de sentidos e significados e serve como referência que perpassa não só o acesso à formação universitária, mas é constituída de saberes sobre uma base formativa (Dias; Pereira, 2019).

Por fim, podemos dizer que a invisibilidade da pessoa com deficiência é estrutural porque está enraizado na sociedade concepções capacitistas que subalternizam os corpos com deficiência. Além disso, não se resume a comportamentos discriminatórios individuais, mas opera, inclusive, no funcionamento das instituições, que atribuiàs pessoas com deficiência “a incapacidade e inutilidade social, tirando o direito de pessoas existirem pelo simples fato de ser que elas são” (Amorim; Fumes, 2023, p. 610).

Para tanto, nesta seção, argumentamos a partir de autoras feministas e dos estudos de Vigotski, a despatologização da deficiência e desuniversalização do sujeito. Defendemos que é reconhecendo a variabilidade humana que podemos romper e erradicar essas estruturas capacitistas. No entanto, cientes das determinações múltiplas e históricas que constituem pessoas com deficiência, evidenciamos que são mantidas estruturas que invisibilizam as suas condições, inclusive na educação superior, objeto de nossas reflexões na próxima seção.

### **2.3 Educação superior para quem?**

A democratização da Educação Superior é resultado de um longo processo de adoção de medidas específicas, de avanços em termos de legislação e conquistas coletivas, que garantiu, ainda que tardiamente, a ascensão de grupos minoritários a esse nível de ensino, a exemplo, pessoas com deficiência. Acontece que a chegada destes estudantes à universidade confronta a sua cultura elitista.

Visto isto, de um modo geral, convém lembrar as raízes do processo de elitização da Educação Superior, visto que ao analisarmos a história, observamos claramente que os interesses da elite determinam o desenrolar das ações da sociedade atual, inclusive as legislações educacionais, conforme destacam Nierotka e Trevisol (2019).

Ao tratar de forma crítica o percurso histórico da educação brasileira, Nierotka e Trevisol (2019), constatam o caráter elitista e meritocrático da educação superior do país que tem a desigualdade social como marca estruturante na sua historicidade, uma vez que “na sociedade colonial que se pode buscar as raízes que marcaram o surgimento das desigualdades sociais no Brasil presentes até os dias atuais, mediante novas configurações” (Nierotka; Trevisol, 2019, p. 15).



Nesta quadra histórica, à medida que o Brasil colonial vai sendo inserido no capitalismo, mantém-se sua estrutura desigual, isto porque não se tratou de uma sociedade que acabou com as classes e rompeu com estruturas do colonialismo, mas sim uma nova sociedade de classes que mascara os processos de exploração, expressa numa massa de trabalhadores que é explorada para atender os interesses de uma minoria dominante, sendo a educação um privilégio de poucos, destinada primordialmente à elite (Frigotto, 2021).

Nessa direção, Saviani (2011) ressalta o desinteresse pela educação popular no Brasil fez com que o país fosse ficando atrasado em matéria de educação, dado que no final do século XIX, enquanto muitos países se empenharam em organizar os seus sistemas nacionais de ensino (universalização do ensino obrigatório), o Brasil não fez isso, acumulando déficits históricos. Os impactos podem ser observados ainda na atualidade, a impossibilidade de acesso das camadas populares à educação resultou em altos índices de analfabetismo, que por sua vez, ampliou as desigualdades sociais.

Cabe esclarecer, quando falamos em desigualdade social não estamos nos referindo apenas à desigualdade de renda, mas como um fenômeno sustentado em diferenças injustas construídas por determinações históricas que atravessam todos os âmbitos da sociedade brasileira, inclusive a educação (Bock; Kulnig; Fumes, 2020).

Tratando-se da complexa rede de (re)produção de desigualdades na educação, Bock, Kulnig e Fumes (2020) indicam a desigualdade de oportunidades existente entre alunos a partir do tipo de escola que frequentam e cor da pele, a título de exemplificação, ingressantes no ensino superior são mais que o dobro egressos da rede privada; a população branca é maioria quando comparada população de pretos/pardos que concluiu o ensino superior, entre outros indicadores que apontam desigualdades no âmbito educacional (Bock; Kulnig; Fumes, 2020).

Cabe dizer que as camadas mais pobres e as pessoas com deficiência permaneceram durante um longo período distantes dos espaços educativos, considerados como marginais, aos olhos de uma elite que tomava seu país como atrasado em relação à Europa, fez com que diferentes governos empreendessem esforços no processo de universalização da escolaridade obrigatória (Kassar, 2012). Visto isto, as desigualdades são heranças históricas enfrentadas por esta massa de brasileiros que não tinha sequer o direito expresso à Educação Básica e Ensino Superior.

No Brasil, no âmbito do direito à educação e superação das desigualdades, com forte presença e protagonismo dos movimentos sociais, registramos a Constituição Brasileira em 1988, em que garantiu o direito público subjetivo à educação de todos, inclusive daqueles com algum tipo de deficiência (Lanna Júnior, 2010; Maior, 2017). Sendo, portanto, uma

conquista significativa para o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a Educação Especial/Inclusiva.

A partir de 1996, diante de uma organização política e intenso movimento dos ativistas com deficiência que conferências sobre os direitos das pessoas com deficiência foram realizadas e políticas para a Educação Inclusiva/Especial foram criadas, resultantes de uma forte influência das conferências internacionais (Gesser; Pamela; Nuernberg, 2019).

Podemos citar, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e permanência que originou o documento Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência realizada pela Organização das Nações Unidas em 2006, ratificada pelo Brasil em 2008, que resultou mais tarde no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). Esses são alguns dos documentos importantes para uma política de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

Tendo em vista o cenário marcado por profundas desigualdades sociais e o fortalecimento do movimento político das pessoas com deficiência, emergem políticas públicas de ação afirmativa, isso quer dizer, foram criados um conjunto de políticas no sentido de abranger grupos historicamente marginalizados e viabilizar a criação de algumas condições objetivas para a efetivação desse direito (Nierotka; Trevisol, 2019), entre eles, o grupo de pessoas com deficiência.

Entretanto, é importante considerar o que nos alertam Cabral, Orlando e Meletti (2020, p. 3), sobre o movimento dialético de inclusão e exclusão nas chamadas Políticas de Inclusão: “Os conceitos de igualdade, inclusão e globalização foram cooptados pelo discurso neoliberal e transformados em estratégias que visam a reparação de problemas estruturais do capitalismo sem promover mudanças sociais reais”.

Ao considerar esse movimento dialético não significa dizer que estamos negligenciando os avanços possibilitados pelas políticas e conquistas do Movimento Político das pessoas com deficiência, mas buscamos identificar conceitos, que sob uma nuance humanitária são utilizados para legitimar os interesses burgueses (Cabral; Orlando; Meletti, 2020; Garcia, 2017).

Nossa intenção, portanto, é produzir um modo de investigação que não seja alheio aos limites engendrados nas relações sociopolíticas e históricas que constituem a realidade estudada. Além disso, é preciso considerar que o percurso histórico de conquistas e avanços no campo da educação inclusiva/especial não é linear, uma vez que é marcado por contradições e retrocessos, numa lógica em que a inclusão desafia as estruturas excludentes do próprio sistema educacional.

A título de exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), foram dispositivos que fortaleceram o direito à inclusão no espaço educacional de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino, especificamente sobre educação superior, área de nosso interesse, abordar-se:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. 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 envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008. p. 17).

Visto a necessidade de criação de condições para a promoção de permanência e sucesso acadêmico de estudantes com deficiência, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR, com o “objetivo de promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência (Brasil, 2013).

Desse modo, o programa INCLUIR viabilizou a concessão de recursos diretamente nos respectivos orçamentos das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), o que possibilitou a estruturação de Núcleos de Acessibilidades, que pode ser entendido como:

[...] espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição (Brasil, 2008, p.39).

Podemos ponderar que a partir da criação dos núcleos de acessibilidade nas instituições públicas de ensino superior começaram a ser postas em prática ações de acessibilidade (Amorim; Batista; Fumes, 2017; Silva; Amorim; Fumes, 2020; Pletsch; Melo; Cavalcante, 2021).

Todavia, cabe colocar contradições e dificuldades presentes nesses setores, como a falta de servidores, especialmente com formação específica na área de Educação Especial/Inclusiva, a falta de espaço acessível, pouco repasse financeiro entre outras questões que impactam na qualidade de permanência de estudantes com deficiência (Amorim; Batista; Fumes, 2017). Nas palavras de Pletsch, Melo e Cavalcante (2021, p. 32), também indagamos:

“como pensar numa universidade inclusiva, se a discussão não faz parte da agenda, das normativas e nem da vida institucional?”.

Com isto não queremos dizer que os núcleos de acessibilidade não têm o potencial para promover inclusão nas universidades, porém consideramos que não são suficientes para garantia de direitos (Amorim; Fumes, 2022). Por isso, é necessário desconstruir a ideia do núcleo como sendo o setor exclusivamente responsável pelo processo de inclusão na comunidade universitária, ao invés disso, a universidade precisa incorporar a transversalidade das discussões e ações no que tange a inclusão e acessibilidade (Pletsch; Melo; Cavalcante, 2021).

Ainda assim, podemos afirmar que, nas últimas décadas e mais especificamente nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Roussef (2011-2016), tendo em vista, ainda que contraditoriamente, escolhas econômicas neoliberais (Nierotka; Trevisol, 2019), variadas políticas públicas foram criadas para aumentar o acesso da população brasileira, especificamente grupos minoritários, ao ensino superior. Podemos citar, o Programa Universidade para Todos (ProUni), a Política de Cotas para estudantes pretos e pardos, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas, o REUNI, programa do governo federal para o apoio, reestruturação e expansão de universidades federais brasileiras, entre outros (Cabral; Orlando; Meletti, 2020).

Ao tratar especificamente de acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior, convém pontuar que somente a partir de 2016 agregou-se a reserva de vagas para pessoas com deficiência, mediante a Lei nº 13.409/2016 que altera a Lei nº 12.711/ 2012 (Brasil, 2016). Assim, a “lei das cotas” já previa a reserva de vagas para o ingresso nas universidades federais para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, mas somente quatro anos mais tarde foram incluídas as pessoas com deficiência, sendo implantada apenas em 2017, com o Decreto nº 9.034 de 2017 (Brasil, 2017).

O que isso significa? Significa que, tratando-se de reconhecimento das especificidades e garantia de direitos das pessoas com deficiência, o percurso histórico explicita que as pessoas com deficiência não são priorizadas dentro dos próprios segmentos historicamente excluídos, assim revelando a contradição e reais interesses da sociedade capitalista, quer sejam, de exclusão e segregação de pessoas com deficiência.

No contexto da universidade, campo de estudo desta pesquisa, as estatísticas revelam crescimento da participação de estudantes com deficiência no Ensino Superior nos últimos anos, conseqüentemente, entendemos que as políticas públicas tiveram, apesar dos limites, um impacto no acesso ao ensino superior (Cabral; Orlando; Meletti, 2020). De acordo com os dados do último censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP), no Brasil, em 2009, eram 20.530 alunos do público alvo da Educação Especial matriculados na Educação Superior, ao passo que, em 2018, essas eram 43.633 (Brasil, 2019).

Notadamente podemos observar o aumento do número de estudantes com deficiência que conseguiram acessar a educação superior, ainda assim, conforme diferentes estudos pontuam, são várias as barreiras que se impõem limitando ou impedindo a permanência e a finalização do curso com sucesso (Amorim; Batista; Fumes, 2017; Fumes; Amorim, 2022; Cabral; Orlando; Meletti, 2020; Pletsh; Melo; Cavalcante, 2021; Silva, 2022).

Dentro dessa problemática, podemos observar a invisibilização/negação das necessidades específicas decorrentes da diversidade humana, potencializando a exclusão de pessoas com deficiência e evidenciando o caráter elitista da educação superior. O fato é que não é raro presenciar situações de opressão, exclusão e capacitismo contra as pessoas com deficiência nesse âmbito educacional (Böck, 2019; Mello, 2016).

A título de ilustração que retrata essa afirmação: o prédio da reitoria da universidade, lócus desta investigação, tem diversos setores localizados no primeiro andar, todavia, trata-se de um prédio sem rampas e elevador, em que nenhum momento foi considerado que estudantes, servidores e professores usuários de cadeira de rodas ou mobilidade reduzida frequentam aquele espaço. Sabemos que pessoas com deficiência têm o direito de estar em qualquer lugar e ocupar qualquer função, mas tal situação expressa que o sistema sequer considera que elas existem, não as querem ali, excluem e/ou invisibilizam as suas necessidades.

Desse modo, é importante dizer que devemos considerar não somente o acesso e permanência de estudantes com deficiência em cursos de Ensino Superior, mas também a finalização do processo, o que implica “prover condições, ferramentas e oportunidades para garantir que os alunos poderão completar sua educação de maneira bem-sucedida, tanto na educação básica quanto no ensino superior” (Cabral; Orlando; Meletti, 2020, p. 10).

Nesse sentido, aprendemos com Cunha (2021, p. 304) “a exclusão não ocorre apenas pelo fato de as estruturas sociais serem desiguais, mas também porque os corpos não são considerados úteis à inclusão no sistema capitalista”. Assim, acontece na educação superior, que tem estruturas meritocráticas e elitistas, que se encontram com o sistema capitalista.

Por fim, retomando a pergunta inicial desta seção: educação superior para quem? Defendemos que para todos que desejam alcançar o diploma de nível superior, sendo garantido não apenas acesso, mas condições de permanência e sucesso na aprendizagem, que respeitem a singularidade e diversidade corporal humana. Em outras palavras, “a educação

superior não deve ser para uma população restrita, privilegiada, tampouco homogênea” (Amorim; Fumes, 2023, p. 610).

Ao longo do que foi discutido nesta seção, é possível afirmar ainda que alguns avanços possam ser observados no tocante a políticas de inclusão, a trajetória da educação de pessoas com deficiência do acesso à Educação Básica a conclusão do Ensino Superior é de muitas barreiras, que carecem de muitos enfrentamentos para de fato garantir o direito à educação. Direito este, que historicamente foi limitado a uma elite, que começa a ser desmontado mediante políticas de inclusão, mas que ainda não foram suficientes para mudanças estruturais. Sendo assim, acreditamos que a discussão sobre agência contribui para as mudanças estruturais e radicais que almejamos. Faremos isso na próxima seção.

#### **2.4 A necessária discussão sobre agência**

Nesta seção, trazemos para a centralidade as discussões sobre agência por entender que contribuem para o desenvolvimento humano assim como o *devir* pessoal e coletivo, conseqüentemente, aponta para transformação de realidades. Por fim, buscamos provocar a reflexão sobre agência e pessoa com deficiência, no intuito de romper com concepções capacitistas que associam pessoas com deficiência à incapacidade, passividade e conformismo.

De início, é importante dizer que existem diferentes formas de compreensão da agência humana baseada em distintas áreas do conhecimento, no entanto, discutiremos na perspectiva sócio-histórica, base teórico-metodológica deste estudo, que nos direciona a abordar agência como ações dos sujeitos, que além de intencionais e conscientes, estão diretamente implicadas às estruturas sociais (Ninin; Magalhães, 2017).

Aguiar e Ferreira (2020), explicam que diferentes tipos de agência podem ser compreendidas dentro da perspectiva sócio-histórica, tais como: agência relacional, agência transformativa, agência desencapsuladora, entre outros tipos. Visto a intencionalidade de transformação da realidade deste estudo e cientes que não conseguiríamos esgotar esses diferentes modos de compreender agência, buscamos ter uma clareza maior do conceito a partir dos estudos de Engeström (2013), Ninin e Magalhães (2017); Stetsenko (2019, 2021); Vianna e Stetsenko (2014; 2021). Assim sendo, o nosso foco será agência transformativa.

Yrjö Engeström é reconhecido internacionalmente por desenvolver estudos pautado na Teoria da Atividade Histórico-Cultural<sup>8</sup>, em uma entrevista a Lemos, Pereira-Queiroz e Almeida (2013), aborda a agência dentro dessa perspectiva teórica da seguinte forma:

[...] atualmente, nós acrescentamos a palavra transformativa para indicar que não queremos apenas um sentido banal, qualquer coisa que um ser humano faça, mas particularmente os potenciais dos seres humanos de se tornarem fazedores de história. Ou transformadores de suas próprias atividades (Engeström, 2013, p. 724).

Considerando as contribuições de Engeström (2013), agência transformativa é o agir de forma intencional, que têm um potencial de transformação, como por exemplo, visualizar o futuro e agir em busca do que foi almejado, se comprometer e realizar ações para mudar determinada situação.

Ninin e Magalhães<sup>9</sup> (2017, p. 627), explicam que agência é entendida como “ações do sujeito que, além de intencionais e conscientes, surgem imbricadas às necessidades e aos interesses coletivos dos sujeitos da atividade”. Na perspectiva das autoras, trata-se da capacidade de agir das pessoas, que estão em determinado contexto, e influenciado por ele, intencionalmente e conscientemente, interferem nele, a partir das necessidades coletivas, não somente individuais.

Nesses termos, o desenvolvimento de agência envolve participação colaborativa e a crítica entre os participantes (Ninin; Magalhães, 2017). Isso quer dizer, agência pressupõe formas colaborativas de agir e os envolvidos não se contentam com os padrões estabelecidos, mas questionam e buscam transformar o contexto em que estão inseridos. Abordando a inter-relação entre agência, colaboração e contradição, as autoras explicam:

Por terem se constituído historicamente diferentes, a interlocução entre ambos se dá a partir do confronto de pontos de vista, de conhecimentos, trazendo à tona contradições sócio-historicamente situadas que se manifestam discursivamente por conflitos e dilemas em diferentes níveis, provocando os sujeitos e impulsionando-os à agência. Esta, por sua vez, manifesta-se pela crítica e pela resistência, em seu estágio inicial, progredindo até o comprometimento do sujeito não somente com o outro com quem interage, mas consigo mesmo e com o contexto, em uma perspectiva coletiva, de modo a transformá-lo (Ninin; Magalhães, 2017, p. 639).

---

<sup>8</sup> Início da nota. Essa teoria tem como base os estudos de Vigotski (1991) e Leontiev (1978), que estavam interessados em discutir a estrutura mediadora da ação dos sujeitos imbricada no social, essa teoria é expandida por Engeström, que busca compreender a inter-relação entre os múltiplos sistemas de atividade que, de alguma forma, estejam focados parcialmente no mesmo objeto. Fim da Nota.

<sup>9</sup> Início da Nota. É importante colocar que Ninin e Magalhães (2017) desenvolvem estudos no campo da linguística, pautadas na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, de base Vigostkiana. Assim sendo, ainda que não tenhamos a intencionalidade de circunscrever agência na linguística, as bases teóricas em comum justificam-se as contribuições de seus estudos para esta dissertação. Fim da Nota.

Em outras palavras, as autoras supracitadas enfatizam que o desenvolvimento de agência está relacionado aos modos intencionais, colaborativos e críticos de agir voltados à transformação dos contextos que os sujeitos estão inseridos. Sendo assim, para Ninin e Magalhães (2017), colaboração e contradição são conceitos que potencializam o desenvolvimento de agência, uma vez que o foco é a tomada de decisão de sujeitos que estão envolvidos colaborativamente para discutir, questionar, refletir criticamente e agir em situações complexas. Além disso, é seguindo a perspectiva marxista, que as autoras explicam que atividade é o espaço propício para agência.

Nesse ponto, ocorre dizer que atividade é uma categoria central no MHD, no qual Engeström (2013, p. 725), explica que “não há atividade sem um objeto, e o objeto significa que ele é um tipo de horizonte, de possibilidades de orientação da atividade”. Para tanto, nesta perspectiva em que atividade cumpre um papel essencial para o desenvolvimento de agência, Teles (2015) discute que atividade ganha potencial no sentido de viabilizar o engajamento e o compromisso mútuo das pessoas, uma vez que, nesse processo, os sujeitos constituem-se como mais capazes e com mais condições de viabilizar transformações voltadas para uma vida melhor.

Expandindo esta discussão, Stetsenko (2019; 2021) e Vianna e Stetsenko (2014; 2021) discutem agência baseados em uma visão de mundo transformadora e radical, em que sujeitos críticos e ativos se engajam e, assim, correalizam o mundo em formação e a si mesmos por meio de contribuições únicas e sempre coletivas. É a partir dos pressupostos teóricos de Vigotski e Marx, articulados a estudos contemporâneos, tais como pedagogia crítica, perspectiva pós-colonialistas e feministas, entre outros, que Stetsenko (2019) propõe a perspectiva da agência radical-transformativa, com foco em combater as desigualdades e injustiças.

Essa perspectiva propõe rupturas de padrões, ao que é dado ou imposto, para uma tomada de decisão (intencional e responsiva) para transformar realidades, no qual é exatamente por meio do “[...] nexo de pessoas mudando o mundo e sendo mudadas neste mesmo processo delas mudando o mundo” (Stetsenko, 2019, p. 1, tradução nossa)<sup>10</sup>. Nas palavras da autora:

A agência (ação) humana é conceituada com ênfase na individualidade única de todos os membros da sociedade que são, ao mesmo tempo, entendidos como irrefutável e indiscutivelmente, de ponta a ponta, completa e totalmente coletivos e sociais, conforme instanciado em realizações

---

<sup>10</sup> Início da nota. Tradução livre para “[...] nexus of people changing the world and being changed in this very process of them changing the world” (STETSENKO, 2019, p. 1). Fim da nota.



colaborativas e comunitárias de individualidade por meio da união (Stetsenko, 2021, p. 24).

Assim, agência nesta perspectiva, afasta-se de abordagens que a entendem como uma resposta mecânica e individual aos acontecimentos. Isso implica dizer que os seres humanos não podem ser considerados simplesmente reagindo ao que existe, que de modo reativo lidam com os desafios impostos, como se existissem separados uns dos outros e da realidade (Stetsenko, 2019).

A defesa de Stetsenko (2019), de base vigotskiana, é que o desenvolvimento humano é um projeto ativista e colaborativo, por isso “é fundamental considerar como não estamos meramente “no” mundo, mas somos o mundo porque estamos diretamente implicados em sua dinâmica como seus co-criadores” (p. 2). Nesses termos, as pessoas criam conjuntamente a história e movimentam a realidade, indivíduo e dimensões sociais são entendidas como co-existindo (Vianna; Stetsenko, 2014). Assim, o sujeito age, se posiciona e transforma o mundo por meio das relações, trocas, interações com outro, ao passo que se constitui.

Por isso, o movimento de colaboração ganha ênfase nas discussões sobre agência na perspectiva sócio-histórica, pois colaborar propicia aprendizagem e desenvolvimento humano, como explica Teles (2015). Fundamentado nas obras de Stetsenko, o autor reforça que colaboração não é somente agrupamento de pessoas, mas, envolve engajamento ativo, voluntário e transformador, sendo necessário criar espaços para que o sujeito aprenda a colaborar:

As oportunidades concretas de partilha e ressignificação crítica das percepções e acolhida dos sujeitos constituem o começo para que estes aprendam a colaborar e, nesse processo dinâmico, sua consciência e seu agir no mundo são transformados em razão da força do compartilhamento e da escolha de mediadores mais adequados para a atividade em foco (Teles, 2015, p. 45).

Nesse sentido, Stetsenko (2021) esclarece que a natureza agentiva do ser humano é entendida na relação com o mundo, de modo que nem flutua livremente nem é totalmente determinada pelo mundo exterior, portanto, agência nesta discussão, ao mesmo tempo que enfatiza a capacidade de cada pessoa de tomar suas próprias decisões e resoluções, ou seja, “importar no mundo de maneira única e inimitável e de forma insubstituível [...] (Stetsenko, 2021, p. 24), defende que pessoas não são tidas como “entidades isoladas e autônomas, mas como atores agentes ou agentes ativos de práticas sociais” (Stetsenko, 2019, p.1).

Nesses contornos, agência é atribuída como algo que as pessoas têm, é uma capacidade inalienável do ser humano, isso quer dizer, trata de nos entendermos como co-criadores agentivos de um mundo em construção. É uma capacidade humana de agir, embora

sempre em processo de desenvolvimento e expansão (Stetsenko, 2019). Desse modo, a autora alerta que o desenvolvimento dessa capacidade depende do acesso a ferramentas e recursos culturais. Além disso, enfatiza que estamos imersos em conjecturas, implicações sociopolíticas e culturais totalmente engajadas em cooptar a agência dos sujeitos.

Em consonância com o exposto, Conde, Vianna e Pole (2021), explicam que trata-se dos efeitos devastadores da estrutura social contemporânea, o modo de produção capitalista de dominação em que agência é tratada como desvio a ser combatido, a fim de subverter os sujeitos às práticas institucionais, patriarcais, capitalistas, sexistas (Conde; Vianna; Pole, 2021), e capacitistas, tudo isso em nome de uma sociedade hegemônica e corponormativa

Culminando com esta discussão, González Rey (2019, p.21) aponta que todo indivíduo tem um grau de agenciamento<sup>11</sup>, mas evidencia para a necessidade de “nos localizar no tipo de capitalismo massificador que temos, que tende a eliminar o sujeito, que tende a nos colocar em um tipo de mecanismo automatizado, onde você consome, gasta e segue todos os padrões capitalistas”.

Desse modo, as tensões existentes na sociedade ao longo da vida do sujeito integram as suas experiências vividas, que são produzidas subjetivamente. Assim, no curso da vida, a sociedade se empenha em normatizar e padronizar os modos de existir, de aprender e se desenvolver, interferindo ou sufocando a agência dos sujeitos (González Rey, 2019).

Por isso, Stetsenko (2019) nos orienta para o desenvolvimento de uma agência transformativa-radical, à qual depende do acesso a ferramentas culturais que precisam ser fornecidas pela sociedade e ativamente assumidas por cada indivíduo. Nesse sentido, Tanzi Neto, Mazuchelli e Mota (2021) avançam ao colocar que tais ferramentas devem estar articuladas ao conhecimento histórico, político e social da cultura em que os sujeitos estão inseridos. Ou seja, proporcionar contextos que desenvolvam tomada de consciência crítica das condições objetivas e históricas que produzem o próprio processo de subjetividade, a fim de reposicioná-los como agentes.

Considerando as contribuições expostas, entendemos a importância do desenvolvimento da nossa agência, ou seja, desenvolver a nossa capacidade de participação, atuação ativa, crítica e reflexiva, contribuindo com ações mobilizadoras e coletivas para transformar realidades.

Desse modo, essa perspectiva radical-transformadora de agência nos traz esperança (nestes tempos nefastos). Uma vez que, os sujeitos analisam criticamente contextos, não se

---

<sup>11</sup> Início da nota. Para González Rey e Mitjans Martínez (2017, p.73), na teoria da Subjetividade Social, o agente corresponde a “uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso”. Fim da nota.

conformam com situações dadas, mas agem (intencionalmente) com base em seus próprios compromissos, mas sempre em vista de um futuro melhor e se esforçam para contribuir para as práticas em comunidade (Stetsenko, 2019; Vianna; Stetsenko, 2021).

Por fim, visto que agência não ocorre dissociada das estruturas sociais, buscamos derrubar estruturas que “nos impedem de conhecer e compreender nossa história de dominação e colonização e subvertendo as relações de poder, resistimos e nos transformamos enquanto transformamos o mundo” (Tanzi Neto; Mazuchelli; Mota, 2021, p. 41).

Portanto, os estudos sobre agência, nos fortalecem, encorajam e inspiram “a tornar realidade o futuro possível coletivamente imaginado”, isso implica a “afirmação de um posicionamento ativista comprometido com a justiça social”, nas palavras de Stetsenko e Vianna (2021, p. 34).

Tratando-se, especificamente, sobre agência e pessoa com deficiência, queremos tecer algumas reflexões. Como sabemos, durante muito tempo as pessoas com deficiência viveram isoladas, segregadas e silenciadas, eram (algumas ainda são) os familiares ou pessoas sem deficiência que as “representa(va)m” tomando seu “lugar de fala”, baseados em uma dedução que pessoas com deficiência eram/são “incapazes” para tomar suas próprias decisões.

Além disso, o nosso entendimento é que subsiste a primazia do Modelo Médico da deficiência, que a partir de uma visão que considera apenas aspectos biológicos do indivíduo, tem como foco corrigir/reabilitar o que consideram “defeitos”. Trata-se de um modelo que, embora ultrapassado, ainda molda as relações sociais e práticas institucionais (Luiz, 2020).

A nosso ver, são concepções que tensionam os contextos educativos e seus atores, no qual muitas vezes acabam cooptando a agência dos alunos com deficiência, ou seja, desencorajando-os, diminuindo-os, fazendo-os acreditar que ter uma deficiência é ruim e que eles não têm capacidade de aprender.

A título de exemplo que traduz essa afirmação, Anahí Mello (2016) relata os percalços enfrentados para a aprovação no Comitê de Ética da sua pesquisa com mulheres com deficiência. A autora, pesquisadora, antropóloga e pessoa com deficiência, aponta a violência capacitista da lógica biomédica presente nos pareceres emitidos pelo comitê em que mulheres com deficiência foram tratadas como “sujeitos incapazes”, exigindo-se representante nomeado como condição para garantir “riscos mínimos” aos sujeitos da pesquisa. O relato citado pela autora evidencia as opressões vivenciadas pelas pessoas com deficiência, inclusive na vida acadêmica, que se dá, sobretudo, devido ao capacitismo enraizado na sociedade capitalista, que inferioriza e desumaniza este grupo social.

Em consonância com o exposto, recorreremos aos estudos de Podlucká (2020a, 2020b, 2021) que ao estudar a realidade de estudantes com deficiência na educação superior nos

Estados Unidos da América (EUA), aborda que as práticas institucionais, inclusive de órgãos de apoio ao estudante com deficiência, se baseiam em noções orientadas para o déficit (modelo médico da deficiência). Ao invés de reconhecer a deficiência como socialmente construída, localizam a deficiência no aluno, limitando a sua participação na aprendizagem e restringindo a agência desses sujeitos.

Nesse sentido, Podlucká (2021) enfatiza a problemática que reside nas noções limitadas de agência e pessoas com deficiência, no qual é frequente as posicionarem como não-agentes. Para a autora, isso acontece porque se baseiam em concepções individualizantes, descontextualizadas e ultrapassadas da deficiência que, historicamente e em linhas neoliberais, os tratam como se não tivessem plenas condições de atuarem de forma ativa e crítica na sociedade (Podlucká, 2020b).

Podlucká (2020b) menciona que são vários os desafios e lacunas na educação superior que os universitários com deficiência enfrentam que acaba sufocando a sua agência. A exemplo, para a autora, o fato de que não é somente esperado, mas incentivado que esses estudantes ajam de forma independente e autônoma. Obviamente, aqueles que necessitam de suportes e recursos de acessibilidade, logo se sentem insuficientes ou incapazes para o ambiente universitário.

Do lado oposto a essas concepções, podemos discutir a agência da pessoa com deficiência, reconhecendo e valorizando as múltiplas experiências vividas por esses estudantes, compreendendo quem são os sujeitos a partir de uma perspectiva interseccional, quais as suas necessidades de suportes e qual a realidade estão inseridos.

Por isso, defendemos que permanece a necessidade de escuta da pessoa com deficiência como algo imprescindível para a compreensão dos fenômenos associados à sua realidade. Essa reflexão, nos faz lembrar mais uma vez, a expressiva conquista advinda da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência organizada pela ONU ao adotar o lema “Nada sobre nós, sem nós”, que destaca a necessidade de incluir a voz das próprias pessoas com deficiência.

Em consonância com esse lema, como bem coloca Ivan Baron, um jovem com paralisia cerebral e ativista na luta anticapacitista, “o protagonismo dessa discussão cabe às pessoas com deficiência”, no qual “a pessoa sem deficiência é aliada na luta anticapacitista” (Baron, s/d). Ou seja, temos o papel de apoiar e de ecoar as vozes, uma vez que por mais que pessoas sem deficiência tenham proximidade com pessoas com deficiência, jamais nossas palavras expressarão o que sente e o peso que é a opressão gerada pelo capacitismo.

Nesse ponto, é importante ressaltar o que nos alerta Podlucká (2020a) sobre o que é uma pedagogia verdadeiramente inclusiva, equitativa, socialmente justa e transformadora:

uma educação inclusiva verdadeiramente transformadora vai além de ajudar os alunos a reconhecer as injustiças sociais, fornecendo-lhes ferramentas de posicionamento ativo e ativista para desafiar e resistir ao capacitismo e outros sistemas de opressão nos quais todos estamos envolvidos, participamos e contribuímos (Podlucká, 2020a, p. 80).

Sendo assim, ao adotar a perspectiva de uma agência transformativa e radical, buscamos reconhecer que cada sujeito tem capacidade de tomar suas próprias decisões e fazer a diferença de forma insubstituível, sendo este social e comunitário (Stetsenko, 2021). Além disso, é necessário garantir condições para que os sujeitos possam expandir sua consciência crítica e ajam em busca de um futuro melhor.

Para encerrar as discussões deste capítulo teórico, queremos pontuar, que ao abordar a realidade da pessoa com deficiência no cenário brasileiro, em específico, as mediações, determinações e contradições que engendram a realidade deste grupo na Educação Superior, buscamos identificar alguns elementos fundamentais para a mudança radical dessa sociedade excludente e capacitista que constituímos. Nesse aspecto, a discussão sobre agência ganha destaque em nossas reflexões, uma vez que reconhece o potencial ativo de cada sujeito, sem desconsiderar o contexto sócio-histórico.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta a nossa base teórico-metodológica, a Psicologia Sócio-Histórica (PSH). Na sequência discorre as especificidades da Pesquisa Colaborativa (PC), abordagem utilizada neste estudo empírico, assim como aborda o compromisso com a justiça social na produção de conhecimento crítico, dentro da perspectiva do Posicionamento Ativista Transformador (PAT). Por fim, descreve o lócus desta investigação e os participantes, assim como situa o leitor o modo que desenvolvemos a produção de dados, as estratégias utilizadas em campo e os procedimentos utilizados para análise e interpretação dos dados.

#### 3.1 Pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica

Esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da PSH, que tem como fio condutor os estudos de Lev Semynovich Vigotski (1886-1934), que pautado no método e nos princípios do Materialismo Histórico Dialético (MHD), buscou superar visões dicotômicas e abstratas do fenômeno estudado (Bock, 2007).

Dito isto, cabe apresentar, de forma breve, considerações de Vigotski sobre os princípios metodológicos substanciais para pesquisas que investigam fenômenos psicológicos na perspectiva crítica. Seguindo influências de Marx, Vigotski propõe no capítulo V, do seu livro *Formação Social da Mente*:

(1) **uma análise do processo** em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma **análise explicativa e não descritiva**; e (3) uma **análise do desenvolvimento** que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (Vigotski, 1991, p. 46, grifos nossos).

Isso quer dizer que, numa análise crítica, o intuito é compreender como o fenômeno se dá processualmente, por meio das suas mediações constitutivas. Para isso, é necessário explicar o movimento real e concreto do fenômeno, não descrevendo apenas, uma vez que “a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (Vigotski, 1991, p. 44). Portanto, conforme orienta Vigotski, o pesquisador deve centrar-se numa análise do ponto de vista genotípico, ou seja, parte-se do desenvolvimento que revela a gênese do fenômeno, superando assim, processos fossilizados. Sobre isso, vale explicar:

[...] formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. Eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre (Vigotski, 1991, p. 45).

Nessa perspectiva, compreender o fenômeno de investigação, na sua estrutura e dinâmica, implica envidar esforços (intelectivos e críticos) para ultrapassar as aparências cotidianas (pseudoconcreticidade) e buscar a essência na rica totalidade de múltiplas determinações. Para isso, recorre-se à dialética materialista, que tem como intuito a “explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (Kosik, 2002, p. 39). Assim, de acordo com a teoria vigotskiana, a dialética materialista é o elemento chave do seu método. Nesse sentido, podemos aprender sobre dialética com Kosik:

A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico (Kosik, 2002, p. 39).

A partir da articulação dialética, superamos visões dicotômicas, abstratas e ingênuas. Desse modo, aprendemos que a dialética trata-se do pensamento crítico que busca compreender a “coisa em si” (KOSIK, 2002), isto é, buscamos a compreensão dos traços essenciais que pertencem ao plano genotípico (interior) e não fenotípico dos objetos (Pasqualini, 2020).

Avançando a discussão, Netto (2012), em Marx, nos ensina que alcançar o pensamento crítico, dialético e concreto “é o conhecimento das suas múltiplas determinações, tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real” (Netto, 2012, p. 45).

Portanto, com base no exposto, apreender o movimento que constitui dada realidade implica em buscar esgotar ao máximo suas múltiplas conexões estudando suas mediações (Tanamachi, 2014). É considerar os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, institucionais, entre outros, que a constitui como uma totalidade multideterminada (Aguiar; Carvalho; Marques, 2020).

É seguindo as concepções teóricas e metodológicas do MHD e de Vigotski, que a Psicologia Sócio-Histórica é introduzida no Brasil pela Profa. Dra. Silvia Lane, nos anos 1970 (Furtado *et al.*, 2022). Trata-se de uma vertente que nos ajuda a compreender o humano como um sujeito ativo que se constitui na relação com o mundo material e social (Bock; Furtado, 2020).

Essa abordagem nos dá base na superação da dicotomia indivíduo e sociedade, das visões abstratas e naturalizantes dos processos psicológicos, nos posicionando em direção a transformação social (Bock; Aguiar, 2016). São referenciais teóricos que consideram a

relação entre indivíduo e sociedade como dialética, ou seja, trata-se de um indivíduo ativo que se relaciona com um mundo que se transforma pela ação humana (Bock; Furtado, 2020). Em vista disso, é impossível descolar da produção histórica e da atual conjuntura, sobretudo, das determinações e mediações que tensionam o fenômeno investigado (Magalhães, 2021).

Desse modo, conforme explica Gonçalves (2010, p. 23), “é uma visão que contribui para a transformação social porque busca a gênese dos fenômenos a serem modificados (vivências, sentimentos, ações) na realidade histórica e material que os constituiu, e busca explicar as mediações presentes nesse processo”.

Em síntese, produzir conhecimento, a partir desse entendimento, é considerar que o universitário com deficiência está inserido numa realidade material que é viva, mutável e dinâmica, constituída por múltiplas determinações e contradições. É entender que ele é social, histórico e ativo, que está inserido na totalidade e que o seu desenvolvimento se dá na atividade, nas relações em uma realidade objetiva, num movimento dialético, que constitui a sua subjetividade.

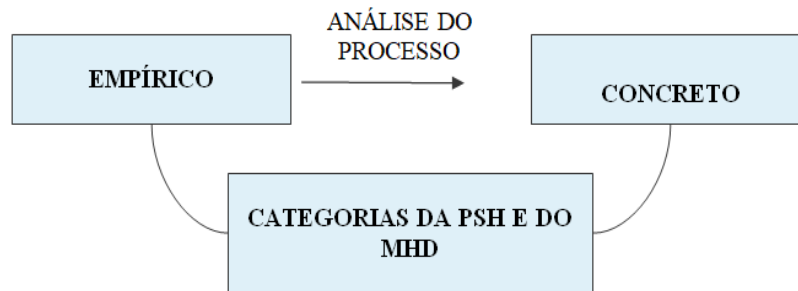
Vale dizer, na perspectiva sócio-histórica, a partir de Vigotski, a subjetividade é constituída socialmente, “uma vez que as vivências, os registros, a comunicação, a utilização das experiências são elementos da subjetividade também eles configurados e delimitados a partir da realidade objetiva” (Bock; Aguiar, 2016, p. 28). De modo geral, a subjetividade é entendida no campo dos valores e interpretações dada às condições materiais, ou seja, “a experiência humana, constitui com a objetividade uma unidade de contrários, em movimento e permanente transformação” (Bock; Furtado, 2020, p. 24).

Sendo assim, dentro de todo esse arcabouço, a PSH rompe com concepções naturalizantes, dicotômicas e patologizantes. Seu foco é a compreensão do sujeito concreto, ativo, histórico e social. A PSH nos orienta a conhecer a realidade para além das aparências, apreendendo ao máximo as determinações essenciais que a engendram, para então, transformá-la (Magalhães, 2021).

Diante do exposto, apreender o fenômeno concretamente não constitui tarefa simples, assumimos esse desafio ancoradas em princípios, métodos e concepções teóricas que nos conduzem a superar a ingenuidade, os simplismos e as aparências. Partindo da acepção de Vigotski (1991), o intuito é, como já explicitado, compreender como o fenômeno se dá processualmente, então o empírico é tomado como ponto de partida para alcançar a essência, quer dizer, o concreto pensado. Esse é um movimento que não é imediato e não está aparente. Nesse caminho, utilizaremos as categorias da PSH e do MHD, que são constructos teóricos que ajudam a explicar a realidade. Elas possibilitam pensar e conhecer a realidade que estamos inseridos e que nos rodeia. Conforme apresentamos na figura a seguir:



**Figura 1 - Movimento analítico na perspectiva sócio-histórica**



Fonte: Autora (2023)

Nessa interpretação, sob a ótica marxiana, as categorias nos ajudam a explicar e tensionar a realidade e o fenômeno estudado, uma vez que são abstrações constituídas a partir da realidade objetiva, que orienta o pesquisador mediante procedimentos intelectivos e reflexivos (Netto, 2012).

Para Aguiar, Carvalho e Marques (2020) as categorias não são especulações do pesquisador. Longe disso! São aspectos do real, que existem necessariamente e são parte constitutiva da realidade e, por isso, podem ser apreendidas pelo pensamento. Partindo dessa concepção materialista, as categorias são ferramentas, abstrações teórico-metodológicas que possibilitam ao pesquisador compreender o fenômeno concretamente.

Para clarificar, apresentaremos, de modo breve, as categorias que consideramos centrais para o desenvolvimento desta dissertação, dentro de uma perspectiva materialista, histórica, dialética e crítica. Embora discutamos aqui algumas categorias, vale dizer, lançaremos mão daquelas que emergem do movimento do real, portanto, outras categorias poderão ser explicitadas nesse processo.

Em busca de ultrapassar a imediatividade, a categoria *Dimensão Subjetiva da Realidade* permite ampliar e aprofundar a discussão sobre o fenômeno, situando-o na totalidade (Bock; Furtado, 2020). Apreende-se as condições da realidade objetiva e material a partir de interpretações dos sujeitos (natureza simbólica) que vivenciam o fenômeno, sem desconsiderar as suas múltiplas mediações constitutivas.

Trata-se de uma categoria de análise que “permite conhecer os aspectos subjetivos que compõem os fenômenos sociais e, assim, ampliar a compreensão da realidade” (Bock; Furtado, 2020, p. 27). Por isso, trata-se de uma categoria,

[...] que possibilita a criação de recursos teóricos para explicitar e explicar o processo de constituição das significações, articulações, contradições e sínteses que - ao serem compreendidas como um todo orgânico, singular e histórico- revelam determinada dimensão subjetiva da realidade (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 3).

Assim, a compreensão é que o sujeito é constituído por diversos aspectos sociais, no qual, as condições materiais vivenciadas são subjetivadas por ele, de forma única e irrepitível. Vale dizer que a subjetividade dos indivíduos é expressa por “elementos de significações (valores, sentimentos, ideias, significados) que se encontram ancorados na subjetividade e objetividade na realidade social e nas relações vividas entre os humanos” (Bock; Aguiar, 2016, p. 49).

Por isso, a dimensão subjetiva é uma dimensão da realidade ou de um fenômeno social e não dos sujeitos (Bock; Aguiar, 2016), contudo, não desconsidera a presença ativa e atuante dos sujeitos no contexto que vivenciam. Isso implica dizer que não é somente apreender as significações dos sujeitos, mas é com base nelas e nas mediações que as constituem, que é possível focar, iluminar e explicar o fenômeno (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

Dito isto, ao introduzir a noção da dimensão subjetiva, o esforço é compreender a realidade material e objetiva em permanente interação com a subjetividade (Bock; Aguiar, 2016). Trata-se de indicar a presença ativa dos sujeitos na realidade investigada, numa relação dialética. Sendo assim, a objetividade e a subjetividade são compreendidas como dois âmbitos do mesmo processo, que não se excluem, mas se constituem numa relação mútua. “Por isso, nunca são fenômenos apenas individuais; são necessariamente sociais e históricos” (Gonçalves, 2010, p. 24 ).

As categorias *Sentido e Significado* são apresentadas por Vigotski (2001) na obra “A construção do pensamento e da linguagem”, que compreende essas duas categorias de modo dialético, uma vez que “permitem, teórica e metodologicamente, apreender a subjetividade, apreender o ser humano como único e, ao mesmo tempo, social, constituído como síntese, quando transforma o social e a história em subjetivo” (Furtado *et al.*, 2022, p. 35).

Nessa direção, Aguiar, Machado e Aranha (2013) discorrem que para melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida. As autoras explicam que os significados são produções históricas e sociais, que permitem a comunicação e a socialização das experiências e que, apesar de mais estáveis, eles também se transformam no movimento histórico.

Enquanto as zonas de sentido são mais instáveis, fluidas e profundas. O sentido é muito mais amplo que o significado e é produzido pelo homem socialmente mediado, no entanto, apesar de diferentes, se constituem. Dito de outra forma, para melhor compreender o

sujeito, os significados constituem o ponto de partida, pois por conterem mais do que aparentam, é possível, por meio de sua análise e interpretação, penetrar nas zonas dos sentidos (Aguiar; Machado; Aranha, 2013).

Sendo assim, é importante entender essa relação dialética de Significado e Sentido à luz do legado de Vigotski que diz:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido (Vigotski, 2001, p. 465).

Portanto, pesquisar sobre a constituição dos significados e sentidos requer compreender o processo histórico, afinal das contas, algo só ganha sentido a partir do seu contexto, como explica o próprio Vigotski (2001, p. 467) “o sentido de uma frase está relacionada com toda a frase e não com palavras isoladas”.

Aqui cabe uma explicação, o termo significação refere-se a articulação dialética das categorias Sentido e Significado, sendo assim está fundamentado nos pressupostos de Vigotski, uma vez que o objeto de estudo da PSH é o homem concreto e entende-se que para compreensão dos fenômenos psicológicos a unidade de análise é a palavra com significado (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

A categoria *Historicidade* é também basilar para o desenvolvimento desta pesquisa. Tendo em vista que buscamos uma leitura crítica, desnaturalizada e dialética do fenômeno, essa categoria nos permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isto, apreender seu movimento. Para Aguiar, Machado e Aranha (2013), considerar a categoria *Historicidade* “é levar em conta a atmosfera cultural do tempo e do espaço na qual o objeto em foco (ideias, valores, saberes, práticas) foi se constituindo” (Aguiar; Machado; Aranha, 2013, p. 116).

É buscar entender o processo dialético que constitui as falas do sujeito, considerando a materialidade dos fatos. Por exemplo, procurando entender os porquês, o quando e onde ocorreu determinado fenômeno. Assim, ao ouvir os participantes da pesquisa, é necessário entender que essas falas foram se produzindo durante a sua existência, como apresenta Aguiar e Ozella (2013), num movimento histórico dialético, que são múltiplos.

Desse modo, *Historicidade* é uma categoria que nos ajuda a explicitar que os fenômenos da realidade não constituem meramente uma sucessão de fatos, sem rumos e

independente da totalidade. Implica reconhecer a realidade histórica e material, assim como as mediações presentes nesse processo. Partindo do entendimento que “o ser humano é determinado pelas condições objetivas que encontra em sua vida, mas participa da produção das próprias determinações, podendo atuar para que tenham determinada direção” (Gonçalves; Rosa, 2022, p. 65).

Se temos como intencionalidade compreender o fenômeno a partir da sua historicidade, precisamos ter em mente que ele (o fenômeno) se constitui de contradições, mediações e determinações múltiplas, ao mesmo tempo, reconhecendo que ele não está independente da totalidade e do processo histórico. Assim, não se nega o movimento constante de uma realidade em transformação, ou seja, trata-se da compreensão dialética que “nada está pré-definido, ainda que tudo seja determinado” (Gonçalves; Rosa, 2022, p. 66).

A categoria *Totalidade* nos orienta que o fenômeno não pode ser compreendido fora de suas determinações constitutivas, assim como o inverso, para capturar as suas determinações e mediações precisamos considerá-las inseridas na totalidade. Por isso, não analisamos um fenômeno isoladamente, mas a partir da apreensão dialética dos vários elementos que estão interligados em relação ao todo. Sobre isso Kosik (2002, p. 37) explica: “o progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral o movimento da parte para o todo e do todo para a parte”.

Isso quer dizer, sendo a totalidade entendida como um complexo de múltiplas determinações, que não estão aparentes, buscamos desvendar as suas partes, ou seja, os elos e conexões que o constitui sem deixar de inseri-los na sua totalidade. Explicando melhor, o autor supracitado afirma:

O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja imediatamente em forma sensível, isto é, na apresentação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa compreender e conhecer esse todo, para torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer o *detour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação do todo (Kosik, 2002, p. 36, grifo do autor).

Além disso, é importante pontuar o que nos alerta Pasqualini (2020, p. 3), a “Totalidade não é tudo. Totalidade é conseguir captar as interconexões fundamentais entre os fenômenos”. Por isso, a autora defende que conhecer a realidade não é apreender tudo. Uma vez que a realidade é inesgotável mediante o seu processo constante de movimento. Portanto, para apreender um fenômeno considerando a sua totalidade, buscamos “apreender o sistema de mediações e determinações a que ele se integra, desvelando suas relações internas mais essenciais, ou seja, as relações que o engendram e o sustentam” (Pasqualini, 2020, p. 3).

Sendo assim, a totalidade não é caótica nem constituída de elementos isolados, mas síntese de vários elementos que estão interligados e não são imediatos à compreensão humana.

Nesse sentido, aprendemos com Pasqualini (2020) que o princípio da totalidade como categoria metodológica é conseguir captar as interconexões fundamentais entre os fenômenos. “Significa que fenômenos e objetos da realidade estão interligados, estão interconectados entre si, compõem e integram uma mesma totalidade, um mesmo sistema de mediações e múltiplas relações” (Pasqualini, 2020, p. 3).

Desse modo, todo fenômeno é ao mesmo tempo singular, particular e universal, uma vez que “a relação entre ocorrências singulares e relações gerais é que uma mesma relação geral se particulariza, se concretiza em formações particulares muito diversas” (Pasqualini, 2020, p. 7). O que nos permite entender que cada objeto é resultado de um determinado processo social, assim como cada uma das partes que o compõem, por isso, o objeto tem uma especificidade própria, e ao mesmo tempo, não é totalmente desconhecido (Tonet, 2016b).

Avançando a discussão no campo das categorias do MHD, é importante trazer o entendimento sobre singular-particular-universal como dimensões que se inter-relacionam dialeticamente na compreensão do fenômeno. Iniciaremos reconhecendo que um fenômeno nunca é idêntico a outro, mas sempre único e irrepetível. Por isso, a singularidade é o nosso ponto de partida, pois se trata daquilo que nos deparamos de imediato, é o que encontramos na aparência do fenômeno (Pasqualini, 2020).

Nesse percurso de captação do real, entende-se que o singular contém determinações universais, isso quer dizer, cada objeto é resultado de um determinado processo social, assim como cada uma das partes que o compõem, por isso, o objeto tem sua singularidade, e ao mesmo tempo, não é totalmente desconhecido (Tonet, 2016).

Nesse processo dialético, a particularidade constitui as condições específicas da estrutura social e histórica nas quais a singularidade se situa (Kahhale; Rosa; Sanchez, 2020). Ou seja, a particularidade se concretiza como a mediação entre universalidade e singularidade. Seguindo essa linha, Pasqualini (2020) especifica que a singularidade não é universal, mas se constitui sob determinadas condições, sendo essas “decisivas para sua forma de existir, para sua forma de manifestação, isto é, a forma pela qual aquela universalidade irá se particularizar, se especificar na ocorrência singular do fenômeno” (Pasqualini, 2020, p. 10).

Portanto, o nosso desafio é compreender a realidade na sua concreticidade, em que cada sujeito é único e irrepetível (singularidade), mas se constitui sob determinadas leis gerais (universalidade), situando-o nas condições específicas em que se encontram (particularidade). Visto isto, as posições assumidas e o compromisso ético-político são fundamentais para nos

ajudar no que arriscamos a construir: refletir coletivamente sobre possibilidades de mudanças de realidades.

### **3.2 A abordagem colaborativa da pesquisa**

A Pesquisa Colaborativa (PC) proposta por Ibiapina (2008; 2016) é a abordagem escolhida para o desenvolvimento deste estudo por acreditarmos, assim como defende a autora, que a construção do conhecimento deve ser realizada conjuntamente - pesquisadores/as e participantes se encontram de forma crítica e reflexiva para discutir determinada realidade objetiva e trabalham juntos para suas possíveis mudanças.

Nesse sentido, é importante pontuar que a pesquisa colaborativa “surge no âmbito da educação como alternativa para o desenvolvimento de estudos considerados emancipatórios” (Ibiapina, 2008, p. 25). Assim, está centrada na concepção de que a pesquisa deve ser traçada mediante participação ativa e consciente dos participantes.

Importa também destacar o que se entende por colaboração neste estudo. Sobre isso, Ibiapina (2008, p. 33) explica: “colaborar não significa cooperar, tampouco participar, significa oportunidade igual negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa”. Nesses termos, podemos dizer que a colaboração ocorre quando se criam condições para o diálogo, negociações e reflexões, no qual é importante o comprometimento de todos e também que sejam ouvidas as opiniões diversas (Ibiapina, 2008).

Sobre o exposto, Ibiapina (2008; 2016) explica que a pesquisa colaborativa precisa da implicação de diferentes agentes em projetos comuns de produção de conhecimentos em prol de uma educação mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, a autora acrescenta que esses agentes podem ser investigadores, professores, pais, administradores e estudantes, que se juntam no intuito de desenvolver a reflexão crítica sobre a realidade educativa, sem perder de vista o aspecto histórico e político. Buscam desvelar relações opressoras de poder, contradições, mediações culturais, entre outras forças que tensionam a sociedade na qual estamos inseridos.

Imersa nesta abordagem, Dounis (2019) esclarece que é na relação entre os partícipes da pesquisa que o processo de reflexão-colaboração permite que os sujeitos se tornem mais conscientes da realidade e suas contradições, ampliando seu poder de ação para a transformação das realidades educativas. Com isso, a autora explica que, nesse processo de refletir sobre determinada realidade, o interesse é empreender esforços coletivos para superar os problemas, isso quer dizer “compreendê-los e buscar os meios para resolvê-los não de

forma teórica ou técnica isoladamente, mas na relação dialógica entre teoria e prática, indivíduo e sociedade, objetivo e subjetivo” (Dounis, 2019, p. 84).

A partir dessa compreensão, essa proposta centra-se na ideia de investigar “com”, e não “sobre” universitários com deficiência. O que implica que todos os envolvidos tenham vez e voz na construção de debates, questionando e refletindo sobre os fatos cotidianos vivenciados, caminhando juntos para significações e/ou ressignificações (Ibiapina, 2016). O que, a nosso ver, possibilita espaços de transformações

Diante do exposto, resgatamos Conde, Vianna e Pole (2021), que ao realizar pesquisas com jovens estudantes oriundos da classe trabalhadora, de imigrantes e de minorias étnico-raciais nos Estados Unidos, defendem que espaços coletivos de pesquisa possibilitam que os participantes percebam que suas histórias recebem influência do que acontece no mundo. Assim, os participantes passam a perceber que não estão isolados e que as violências cotidianas sofridas não são demérito individual, mas produtos sociais que afetam outras pessoas em proporções maiores, menores ou iguais.

Nesse sentido, Ninin e Magalhães (2017), argumentam que em um contexto de pesquisa colaborativa, o foco está no envolvimento dos participantes, em se ouvirem e agirem juntos, não como observadores neutros e passivos com o que está acontecendo, mas como agentes críticos da realidade e ativos que se empenham para mudar a realidade que estão inseridos.

É importante dizer que, nesse processo de realizar pesquisa colaborativa, coerentes com os pressupostos teórico-metodológicos da PSH, que enraizados nas obras de Vigotskie no MHD, assumimos o compromisso com a transformação e a justiça social. Isso quer dizer, buscamos combater a desigualdade social, confrontando, nos posicionando e nos comprometendo para construirmos uma sociedade mais justa. Esses aspectos serão abordados de modo específico na próxima seção.

### **3.3 O compromisso com a justiça social na produção de conhecimento**

Entendemos que pesquisas científicas devem assumir uma postura ética, comprometida com a transformação, uma vez que “a ciência deve ser posta a serviço de propósitos humanos, para uma vida melhor para todos/as, para a construção da igualdade e da justiça” (Mainardes, 2021, p. 132).

Nesse sentido, Tanamachi (2014), explica que a defesa de Marx e Engels é pela revolução política acompanhada de transformação social. Isso quer dizer, não basta denunciar

e criticar a realidade, é preciso explicar, entender, para então transformá-la. A autora avança explicando sobre o compromisso ético-político expresso no método materialista histórico-dialético:

[...] uma visão gestada no marco de uma nova sociedade para analisar/explicar/transformar a atual. Tal visão implica a construção de uma ordem social que assegure a todos os homens um presente e um futuro dignos e exige compromisso pessoal e com a construção de um conhecimento científico capaz de permitir que o homem se objetive de forma social e consciente (Tanamachi, 2014, p. 175).

Assim, longe de romantismos e proposições descoladas da realidade, coerentes com o compromisso ético-político com a justiça social, esta pesquisa busca explicitar o real, guiada pela intenção de transformação, apostando em identificar rotas possíveis. Então, para alcançar tais objetivos, superando explicações aparentes, exigem-se instrumentos teóricos e metodológicos coerentes.

A aposta é alta, pois se faz necessário desafiar e ir além do *status quo* (o estado atual das coisas). Isso implica em enfrentar, resistir e combater radicalmente, por exemplo, “as relações de poder do capitalismo predatório, altamente conflituosas, turbulentas e necessitando de formas de ação radicais e até destrutivas-insurgentes” (Stetsenko, 2019, p. 11). Aqui, cabe uma explicação, por radical entendemos “a busca por mudanças na sociedade, em especial no contexto educacional, que necessariamente precisa atingir a raiz das opressões, sejam elas sexistas, raciais, de gênero e outros” (Tanzi Neto; Mazuchelli; Mota, 2021, p. 26).

Portanto, para produzir conhecimento na área da educação inclusiva e com pessoas com deficiência em tempos de retrocessos, como o que vivenciamos recentemente, é insurgente desfazer rotas hegemônicas de pesquisas que apenas descrevem a realidade. É necessário deslocar o conformismo e a passividade para assumir uma perspectiva radical, ativa, intencional e transformadora. Desse modo, a discussão aqui empreendida é sustentada pelo compromisso ético-político da transformação e justiça social, produzindo conhecimento “com” os sujeitos da pesquisa, pessoas com deficiências, que são compreendidos como “atores-agentes” do “mundo-em-transformação”. Isso quer dizer:

As pessoas são agentes não apenas para quem "as coisas importam", mas também que importam na história, na cultura e na sociedade e, além disso, que passam a ser indivíduos únicos por meio de seus atos ativistas, isto é, por meio e na medida em que se posicionem sobre questões de relevância social e se comprometam a fazer a diferença, contribuindo para mudanças nas práticas sociais em curso (Stetsenko, 2019, p. 7)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Início da nota. Tradução Livre para: “Persons are agents not only for whom “things matter” but also who themselves matter in history, culture, and society and, moreover, who come into being as unique individuals through their activist deeds, that is, through and to the extent that they take a stand on matters of social



Diante do exposto, nossa seara de investigação é a educação superior que, apesar da sua expansão, tem sido alvo de destruição. Nesse sentido, Farage, Costa e Silva (2021) elucidam que a banalização da precarização das condições de ensino e estudo no ensino superior público no Brasil se intensificou durante a pandemia, em que a prioridade continuou a ser os interesses do capital. A título de exemplo, além do governo de Bolsonaro impor um corte de mais 18% na Lei de Diretrizes Orçamentárias para 2021, quando na verdade deveria ter anunciado mais investimento, a redução de orçamento implica, por exemplo, na falta de concursos públicos, prejudicando o funcionamento das instituições.

Nesta quadra histórica, como bem sabemos, pessoas com deficiência desafiam cotidianamente a estrutura elitista e hegemônica desse nível de ensino. Portanto, a neutralidade, o conformismo e a passividade frente a atual realidade, especificamente de pessoas com deficiência, não deve ser uma opção.

Por isso, este estudo tem perspectiva do Posicionamento Ativista Transformador (PAT), defendido por Stetsenko (2019; 2021), cuja proposta é de que os estudos científicos sejam politicamente comprometidos e moralmente engajados para que alcancemos a transformação social.

Dito isto, cabe apresentar, de modo breve, a proposta de Anna Stetsenko, que de bases marxistas e vigotskiana, defende a visão de mundo transformadora baseada no espírito de solidariedade e igualdade. Noções que estão ancoradas, especialmente, nas concepções de Vigotski, que sustentam a convicção de que pessoas criam conjuntamente a história e a sociedade enquanto são cocriadas interativamente por sua própria agência transformadora (Selau, 2020).

Para isso, seguindo as concepções do PAT é necessário ir além dos modelos hegemônicos da ciência, que para cumprir os interesses da agenda neoliberal pautam-se na busca da realidade objetiva e pura (Stetsenko, 2021). Ao contrário de pesquisas “neutras”, sob o prisma do PAT, temos uma base teórico-metodológica forte para produção de conhecimento “com” e não “para”, sem o disfarce da neutralidade de valores (Vianna; Stetsenko, 2021).

Isto posto, vale dizer, nos aproximamos das contribuições de Vianna e Stetsenko (2021), uma vez que os autores desenvolvem uma discussão em que as vozes dos participantes são priorizadas como fontes inestimáveis da pesquisa, incluindo aspectos, como: transformação social, justiça social e ativismo. Nessa perspectiva, os autores destacam “a

---

significance and commit to making a difference by contributing to changes in the ongoing social practices” (Stetsenko, 2019, p. 7). Fim da nota.

pedra angular de uma pesquisa é formada pelo compromisso com a transformação que posiciona singularmente os pesquisadores para ver o que é por meio do prisma de como as situações e condições presentes surgiram, e também à luz do que deveria ser” (Vianna; Stetsenko, 2014, p. 584, tradução nossa)<sup>13</sup>.

Referindo-se a esse posicionamento em pesquisa educacional, os autores esclarecem:

A pesquisa educacional sempre é, e invariavelmente deve ser, um esforço ativista. É baseada em pesquisadores e participantes trabalhando juntos e se comprometem com um projeto comum de transformação social que contribui para criar um futuro almejado pelos pesquisadores e participantes como valiosos e desejáveis (Vianna; Stetsenko, 2014, p. 576, tradução nossa)<sup>14</sup>.

Os participantes têm a preocupação em não apenas compreender a realidade, mas tem como horizonte transformá-la. Buscam desafiar o *status quo*, ou seja, o que pode e deve ser feito para que “o atual estado das coisas” seja transformado. Nessa dinâmica que é pesquisar “com”, Vianna e Stesenko (2021) esclarecem que os participantes são atores-agentes de suas próprias vidas e de suas comunidades. Dessa forma, a elaboração de uma visão/objetivo e agenda em comum para mudança social é totalmente aberto, em que são explorados e expandidos em colaboração com os participantes.

Nesse sentido, Dezerto (2021) defende, em sua tese de doutorado, a necessidade de um posicionamento ativista, sobretudo, considerando as condições sócio-históricas em que o cotidiano reprime e inibe as pessoas. Para dar conta desse objetivo, especificamente no âmbito da formação de educadoras, a autora desenvolveu um trabalho científico intencional, planejado, crítico e colaborativo, a partir do uso de ferramentas e estratégias as quais buscavam desenvolver um posicionamento ativista e transformador, de modo que a aprendizagem possibilitasse movimentos de superação.

Nesse aspecto, a autora nos ajuda ampliar a discussão sobre o PAT, defendido por Stetsenko, ao explicar que este é:

um esforço ativista transformador que está fundamentado na imaginação política e no compromisso com a transformação social, que una teoria e prática, e lance mão do conhecimento e da teoria como ferramentas de prática social, com vistas a compreender, explicitar, explicar, antever,

---

<sup>13</sup> Início da nota. Tradução Livre para: “The cornerstone of this research model is formed by commitment to social transformation that uniquely positions researchers to see what is through the prism of how the present situations and conditions came to be, and also in light of what ought to be” (VIANNA; STETSENKO, 2014, p. 584). Fim da nota.

<sup>14</sup> Início da nota. Tradução Livre para: “From this perspective, educational research always is, and invariably has to be, an activist endeavor too. It is based on researchers and participants working out together and committing to a common project of social transformation that contributes to creating a future viewed by researchers and participants as worthwhile and desirable”(VIANNA; STETSENKO, 2014, p. 576). Fim da nota.

projetar, produzir e transformar a realidade e o mundo (Dezerto, 2021, p. 82).

Visto isto, o entendimento é que o pesquisador não deve assumir uma posição neutra de observador desinteressado e não envolvido com o que está acontecendo. Ao contrário, as atividades de pesquisa devem ser impulsionadas pela perspectiva do *devir*, num movimento contínuo do vir a ser, nas possibilidades de mudanças, conforme compromissos ético-políticos assumidos, se posicionando e apostando (alto) na transformação da realidade (Stetsenko, 2021).

Nesse sentido, aprendemos com Vianna e Stetsenko (2021) que todas as investigações científicas estão orientadas por sistemas de valores (ético-políticos) e objetivos finais almejados, em outras palavras, todos os seres humanos sempre agem baseados em visões de futuro que são determinadas por orientações éticas vinculadas aos grupos sociais que integram, inclusive os pesquisadores.

### **3.4 Caracterização do lócus da pesquisa**

De início, precisamos abordar que estamos inseridos em um contexto histórico de desigualdades sociais. Para situar os leitores, esta pesquisa tem como lócus uma universidade pública do nordeste brasileiro, uma região marcada por desigualdades e dificuldades, que são resultados de uma série de fatores históricos, políticos e econômicos que se acumularam ao longo dos anos.

Podemos citar, a exploração portuguesa que deixou o legado escravocrata e impediu o acesso à educação de pessoas negras e pobres durante séculos. Uma realidade que faz o estado de Alagoas acumular déficits históricos na área educacional, como a maior taxa de analfabetismo do País, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Sobre a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), lócus desta investigação, trata-se da primeira universidade pública do estado de Alagoas, tendo sua criação datada em 25 de janeiro de 1961, segundo Ticianeli (2015), resultado de uma ampla mobilização de estudantes, professores e diretores de faculdades já existentes, que reivindicavam a constituição de uma educação superior pública. Cabe ressaltar, a movimentação estudantil, que liderada pelo estudante Alberto Câmara, então presidente da União Estadual dos Estudantes de Alagoas (UEEA) redigiu um memorial com a solicitação, que foi entregue ao presidente Juscelino

Kubitschek - JK (1956-1961), assim seis dias do fim do seu mandato, JK assina o ato que formalizou a UFAL e viabilizaria recursos para a sua expansão (Ticianeli, 2015).

Desse modo, é tardiamente que a educação superior pública é implantada em Alagoas e a UFAL inicia a sua longa caminhada de consolidação, criação de cursos em diferentes áreas de conhecimento e ampliação de vagas para a sociedade em geral, uma vez que esse nível de ensino durante muitos anos foi restrito a grupos elitizados e a capital do estado.

A UFAL tem como sede o Campus A.c. Simões, em Maceió, capital alagoana, e campi em Arapiraca, Delmiro Gouveia e Rio Largo; e unidades de ensino em Santana do Ipanema, Penedo, Viçosa e Palmeira dos índios. Possui 91 cursos de graduação presencial, 11 cursos de graduação à distância e 48 cursos pós graduação *Stricto Sensu* (Universidade Federal de Alagoas, 2020).

Tratando-se do quantitativo de discentes matriculados na instituição, de acordo com os dados divulgados pela própria universidade, em 2021.2 registrou-se 18.500 discentes. Vale ressaltar, que não foi encontrado nos documentos e dados publicizados pela universidade o quantitativo geral de universitários com deficiência regularmente matriculados.

Outro aspecto que é importante mencionar, os cortes nos orçamentos e a demora nos repasses de verbas, o que expõe a grave situação financeira da instituição em tela. No dia 16 de março de 2021, por meio de uma carta aberta divulgada no próprio site da universidade é relatado os prejuízos:

[...] Sem dinheiro em caixa, a Ufal vive hoje uma das maiores crises financeiras de sua história [...] O atual cenário financeiro já está afetando o fazer acadêmico, pois as bolsas impactam diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, ainda assistimos a uma grave redução no orçamento para o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que paga bolsas a estudantes em situação de alta vulnerabilidade que se encontram matriculados(as) em nossa instituição. Em 2020, o valor de nosso Pnaes gravado na LOA foi de R\$ 22 milhões, investimento que vai agora para R\$ 18 milhões, no PLOA 2021, ou seja, previsão de redução de indispensáveis 19%.

De modo geral, os cortes financeiros têm impactado fortemente no funcionamento das universidades, que inclui nas ações de ensino, pesquisa, extensão, e, sobretudo, nas políticas de permanência estudantil, desvelando que sob o governo Bolsonaro, o desmonte da educação superior pública.

No intuito de oferecer mais informações sobre a instituição, em especial no que concerne à educação inclusiva, apresentaremos brevemente o Núcleo de Acessibilidade (NAC), pois constitui-se como um dos importantes órgãos de apoio ao aluno com deficiência.

O NAC, segundo a sua Instrução Normativa da instituição em tela, tem como objetivo:

[...] garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem com sucesso do público alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação) na Ufal, através da remoção de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, digitais, curriculares e/ou pedagógicas, em conformidade com as diretrizes nacionais que orientam a inclusão educacional na Educação Superior (Instrução Normativa Nº 05/2018/PROEST de 15 de fevereiro de 2018).

Segundo as informações divulgadas no site da instituição, o NAC foi criado em 2013, com o aporte do Programa Incluir (Programa de Acessibilidade na Educação Superior). Esse programa, sendo uma das políticas afirmativas criadas na gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva, teve como objetivo “[...] promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES)” (Brasil, 2013).

Embora esse programa tenha sido um marco para o desenvolvimento de ações no que tange a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior. O percurso de consolidação/implantação desse núcleo na UFAL envolveu um longo caminho, repleto de desafios e obstáculos. As autoras Amorim e Fumes (2022), como partícipes do processo estruturação dos serviços ofertados pelo NAC retomam estudos/memórias/vivências que envolvem a realidade da Ufal de 2008 a 2019, evidenciando que foi um período de muita luta e resistência, mas que se alcançou importantes conquistas na abertura para uma educação inclusiva.

[...] queremos reafirmar que, em meio aos desafios e as demandas decorrentes do processo de implantação e de institucionalização do Núcleo de Acessibilidade, buscamos a garantia de direitos dos alunos com deficiência na instituição, de trabalhar para a visibilidade do aluno com deficiência e para a sensibilização da comunidade acadêmica para a inclusão. No entanto, muitas vezes, este trabalho pareceu estar a “remar contra a maré”, considerando que a estrutura social capitalista se mantém, assim como os valores. Assim, foi um período de muita luta e resistência em que alcançamos importantes conquistas, mostrando que é possível fazer a inclusão sair do papel (Amorim; Fumes, 2022, p. 339).

Vale lembrar que, em 2009, os participantes do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade<sup>15</sup> - NEEDI, incluindo as autoras supracitadas, desenvolveram um projeto de extensão denominado *Intervindo para construir a inclusão da pessoa com deficiência na UFAL*. Este foi encaminhado e selecionado para o Edital do Programa Incluir no mesmo ano,

---

<sup>15</sup>Composto por alunos da graduação, pós-graduação e docentes, certificado pelo Diretório de Grupos de Pesquisa/ CAPES e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da UFAL, realiza uma série de ações no intuito de possibilitar o reconhecimento da diversidade humana e em discutir o processo de inclusão nas instituições educacionais como um todo e na UFAL em particular.

assim como nos anos subsequentes, que culminou mais tarde na consolidação do NAC, articulado à Pró-Reitoria Estudantil – PROEST (Amorim; Fumes, 2022).

Outro aspecto que é importante destacar é a falta de espaço físico adequado para o acolhimento dos alunos com deficiência. Amorim e Fumes (2022) rememoram que no período de 2013 a 2016, o NAC funcionou em situação precarizada. Apenas no início de 2017, que recebe um espaço físico adequado para atender o público-alvo da Educação Especial.

Segundo os dados do Relatório mais recente divulgado no site da instituição, são oferecidos diferentes serviços de apoio à pessoa com deficiência na UFAL, no campus em Maceió, Arapiraca e Sertão, a saber: apoio pedagógico ao corpo de servidores/as, pessoas com deficiência e familiares; acolhimento de pessoas com deficiência e familiares; adaptação de material pedagógico; empréstimo de equipamentos de tecnologia assistiva; apoio ao uso de tecnologias; promoção de cursos; tradução e/ou interpretação de Libras, entre outros. Consta no mesmo relatório, que em 2022, foram atendidos 40 estudantes com deficiência. Entretanto, não é mencionado o quantitativo geral de universitários com deficiência que estão atualmente matriculados na universidade em tela.

Por fim, essa breve contextualização, aponta o movimento recente dos serviços de atendimento ao estudante com deficiência, assim como o percurso histórico evidencia as dificuldades e os desafios enfrentados para a construção de uma universidade inclusiva.

### **3.5 Constituindo o grupo de participantes-ativistas**

A escolha do lócus e dos participantes da pesquisa envolve as experiências da pesquisadora em projetos de extensão, pesquisa e pedagógicos com esse público na UFAL, especialmente, no NAC e no Programa de Iniciação Científica (PIBIC). Consideramos importante retomar essa contextualização, uma vez que a relação já existente entre a pesquisadora e a maioria dos participantes contribuiu, tanto para a imersão em campo, como na adesão e no desenvolvimento da proposta colaborativa em questão.

A pesquisa teve início com um questionário *on-line*, disponibilizado pelo *Google Forms*. Nele constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), sob o CAAE 47081721.80000.5013, em que o participante era condicionado a dar o consentimento para poder participar da pesquisa. O questionário foi amplamente divulgado nas mídias sociais, 33 estudantes público-alvo da Educação Especial da UFAL, de diferentes cursos de graduação distribuídos nos campi da capital e do interior, responderam. Os dados advindos desse questionário foram discutidos nos Relatórios do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFAL, na pesquisa intitulada “Dimensão subjetiva da realidade

em tempos de COVID-19 para estudantes com deficiência da Educação Superior”, ciclo 2020-2021. Assim como serviu para subsidiar os procedimentos adotados de seleção de participantes para esta pesquisa de mestrado.

De posse de todas as informações advindas dos questionários respondidos, elaboramos os seguintes critérios de participação:

1. universitários com deficiência que tiveram uma participação mais significativa e apresentaram um maior detalhamento das suas vivências na pesquisa “Dimensão subjetiva da realidade em tempos de covid-19 para estudantes com deficiência da educação superior”, na vigência do ciclo 2020-2021;
2. estudantes com deficiência de cursos distintos;
3. aspectos interseccionais, tais como gênero, etnia, idade.

Como critérios de exclusão, tivemos:

1. aqueles sem vínculo com a universidade em razão de conclusão, trancamento e/ou desistência do curso;
2. estudantes com deficiência que ocupe cargo e/ou função na instituição em tela;
3. aqueles que apresentarem indisponibilidade de horários; e
4. aqueles que não responderem ao contato.

Com base nesses critérios, chegamos ao quantitativo de 12 possíveis participantes para esta pesquisa, no entanto, duas estudantes não retornaram o contato. No decorrer da produção dos dados, tivemos a informação que as mesmas tinham trocado de número de telefone, mas, optamos em não contactá-las, visto que já tínhamos dado andamento na pesquisa.

O contato foi realizado, entre os meses de março e abril de 2022, via aplicativo de mensagem e/ou ligação telefônica, com os possíveis participantes da pesquisa. Foram explicados detalhadamente os objetivos desta pesquisa de mestrado, a proposta de encontros grupais e apontaram preferências de datas, horários e formato para realização dos encontros, conforme o roteiro para contato (Apêndice B). Esse momento foi muito importante para posterior planejamento das atividades.

Destacamos, mais uma vez, que em função da trajetória da pesquisadora, a maioria dos participantes e a pesquisadora já se conheciam, o que facilitou o contato e de pronto aceitaram participar desta pesquisa. O que também implicou um relacionamento amistoso e vínculo de confiança entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa.

O quadro 1 a seguir apresenta uma síntese descritiva dos participantes da pesquisa. É importante informar que diante do movimento inédito e histórico das atividades desenvolvidas nesta pesquisa, como por exemplo, o posicionamento ativista dos universitários com deficiência na instituição em tela, a participação em reuniões e atos públicos com ampla

divulgação nas redes sociais, a maioria dos participantes decidiu ter sua identidade revelada nesta pesquisa.

Desse modo, seguindo os preceitos éticos, solicitamos ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFAL a autorização para divulgação dos nomes verdadeiros e imagens dos participantes, aqueles que consentiram com o Termo de Autorização de Divulgação (Apêndice C), tiveram seus dados de identificação divulgados. Apenas um deles não retornou o nosso contato, sendo assim, as suas imagens e o seu nome verdadeiro não foram revelados nesta pesquisa.

**Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa**

<b>Participantes</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Pertencimento étnico-racial</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Curso</b>	<b>Campus</b>
Genilvânia	Mulher Cis	44 anos	Preta	Deficiência visual-cega	Pedagogia	Maceió
Cecília	Mulher Cis	52 anos	Parda	Deficiência visual - cega	Jornalismo	Maceió
Laert	Homem-trans	34 anos	Pardo	Deficiência visual- baixa-visão	Psicologia	Maceió
Frida	Mulher Cis	52 anos	Parda	Deficiência física	Ciências Contábeis	Maceió
Rinaldo	Homem Cis	52 anos	Pardo	Deficiência visual - cego	Serviço Social	Maceió
Felipe	Homem Cis	23 anos	Preto	Deficiência visual - cego	Letras-Português	Maceió
Francisco	Homem Cis	34 anos	Pardo	Deficiência visual - cego	Relações públicas	Maceió
Willer	Homem Cis	38 anos	Branco	Deficiência visual -cego	História Licenciatura	Maceió
Victor	Homem Trans	21 anos	Pardo	Deficiência física	Arquitetura e urbanismo	Arapiraca
Roberto	Homem Cis	41 anos	Pardo	Transtorno do Espectro Autista	História licenciatura	Maceió

Fonte: Elaboração da autora, a partir das informações disponibilizadas pelos participantes.

Desse modo, o grupo desta pesquisa é constituído por dez universitários/as, de diferentes deficiências, gênero, etnia e curso de graduação. Podemos notar quanto às especificidades dos participantes: A pesquisa abrange participantes com faixa etária variando



entre 21 e 52 anos de idade, sendo a maior parte entre 34 e 52 anos. O grupo é composto por estudantes em sua maioria da área de humanas e matriculado em cursos da graduação localizados no campus da capital (Maceió). Um participante estuda no campus do interior, especificamente em Arapiraca.

Os participantes, em sua maioria, têm identificação étnico-racial parda/preta e apenas um participante que se identificou como branco. Chama à atenção a heterogeneidade do grupo quanto à identificação de gênero. Temos: duas pessoas trans, seis homens cis e duas mulheres cis.

Quanto à deficiência autodeclarada: duas pessoas com deficiência física, uma com TEA e sete com deficiência visual. Observa-se que a maior parte do grupo é composta por homens cis (6) e a maioria dos participantes tem deficiência visual.

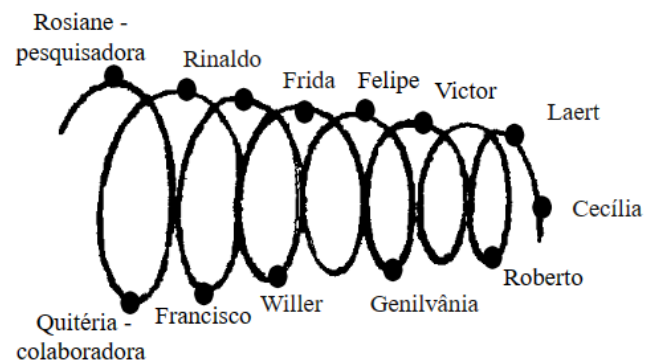
Cabe destacar que o trabalho com o grupo foi acompanhado, desde o início, pela mestranda Quitéria, que à época da produção dos dados, também realizava pesquisa na área da inclusão na educação superior. Além do conhecimento e experiência nessa área, a pesquisadora-colaboradora conhecia a maioria dos participantes, o que foi de suma importância para desenvolvimento de práticas colaborativas e discussões em grupo, considerando a especificidade de cada participante.

A título de exemplo, as discussões em grupo foram enriquecidas com os posicionamentos da pesquisadora-colaboradora, além disso, nas atividades presenciais, os estudantes cegos precisavam de apoio no deslocamento até o ponto de encontro, o que seria inviável para a pesquisadora realizar sozinha, entre tantos outros aspectos que não seria possível realizar sem a colaboração amiga/acadêmica da pesquisadora citada.

Por isso, é importante mencionar que a nossa noção de grupo é aqui entendida como uma reunião de sujeitos para discutir de modo democrático, crítico e colaborativo determinado tema (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Nessa direção, também aprendemos com Flick (2016, p. 119) que as discussões em grupo “podem tornar aparente o modo como as atitudes ou avaliações são desenvolvidas e modificadas [...] em que os participantes provavelmente se expressam mais e vão além a suas declarações do que nas entrevistas individuais”.

Sendo assim, o grupo desta pesquisa foi constituído a partir de uma relação de horizontalidade, sempre aberto às sugestões dos participantes, não tendo uma proposta engessada. Os participantes eram livres para desistir desta pesquisa sem nenhum dano ou prejuízo a qualquer momento. A figura a seguir ilustra o exposto.

**Figura 2- Esquema organizacional do grupo**



Fonte: Autora (2023)

Quanto à dinâmica do grupo, em todos os encontros foi evidenciado que devemos respeitar a opinião e as vivências singulares de cada um presente, éramos livres para responder uns aos outros, complementando, se contrapondo, mas sempre de forma respeitosa. Não havia julgamento de certo ou errado.

Considerando o exposto, argumentamos que a escolha por realizar esta pesquisa com grupo não foi aleatória. Entendemos que os encontros grupais podem propiciar condições em que os alunos com deficiência compreendam o lugar em que estão e por que estão. Pensar o contexto histórico bem como as condições objetivas postas na realidade que estão inseridos e quais caminhos possíveis para mudança de realidade, numa relação horizontal, em que todos aprendem juntos, inclusive os pesquisadores.

Outro aspecto que destacamos é que o grupo inicialmente foi constituído como fechado, mesmo havendo desistências, inicialmente, os participantes não foram substituídos. Assim, para esta pesquisa foram considerados os dados obtidos de 10 participantes, que independente do número de participações, se mantiveram ativos e envolvidos com o grupo. Entretanto, a composição do grupo foi tomando outra forma ao longo do processo de produção de dados, a partir do desejo dos próprios participantes e do contexto. Com isso, foi permitida a entrada de novos estudantes com deficiência. Isso ocorreu a partir do quinto encontro.

No momento da escrita desta dissertação, as reuniões em grupo continuam acontecendo, independente da pesquisa. É constituído por 14 pessoas e se identifica como *Coletivo Nada Sem Nós*, conforme carta de intenções e princípios (Apêndice D). Esse processo será detalhado nas seções da análise.

Portanto, destaca-se que na constituição do grupo de participantes na perspectiva de um trabalho colaborativo, é importante pontuar que, embora tendo objetivos e um

planejamento de atividades a serem desenvolvidas, não devemos assumir uma posição fechada, verticalizada e impositiva, mas constantemente trabalhar com objetivos comuns, atualizando à medida que vamos sendo dinamicamente instigados na e pela pesquisa (Dounis, 2019; Ibiapina, 2016; Vianna; Stetsenko, 2021). Isso significa que a pesquisa colaborativa não considera os sujeitos apenas participantes, mas, antes, como pessoas que se mobilizam em prol da viabilidade da própria pesquisa. Assim sendo, essa pesquisa contou com participantes-ativistas, evidenciando que não somente participaram, mas se posicionaram, se mobilizaram, agiram em prol de melhores condições, isso quer dizer, são ativistas na instituição em tela.

### 3.6 O percurso de produção de dados

O percurso de produção de dados se deu no período de maio a setembro de 2022, foram realizados 13 (treze) encontros em grupo, sendo 10 (dez) no formato online por meio da plataforma *GoogleMeet*, aos sábados, com duração de no mínimo 1h15 min e máximo 3h14min. Todos os encontros online foram gravados em vídeo e som, mediante anuência dos participantes. Enquanto os 3 (três) encontros presenciais foram realizados na UFAL, campus Ac. Simões, registrados com fotos e anotações no Diário de Campo da pesquisadora. Para situar os leitores será apresentado um breve panorama dos encontros realizados que compõem o corpus de análise.

**Quadro 2 - Atividades principais realizadas para a produção dos dados**

Nº do encontro	Atividade	Data de realização	Formato	Duração
1	Sessão reflexiva	14/05/2022	Online na plataforma <i>GoogleMeet</i>	1h35min
2	Sessão reflexiva	04/06/2022	Online na plataforma <i>GoogleMeet</i>	1h32min
3	Sessão reflexiva	18/06/2022	Online na plataforma <i>GoogleMeet</i>	1h15min
4	Sessão reflexiva	09/07/2022	Online na plataforma <i>GoogleMeet</i>	1h58min
5	Ato Coletivo: Divulgação do Manifesto no campus; envio para o gabinete da reitoria	14/07/2022	Encontro presencial na UFAL	2h
6	Encontro formativo: Discussão sobre o texto	30/07/2022	Online na plataforma <i>GoogleMeet</i>	1h25min

	da “Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência”.			
7	Encontro formativo: Discussão sobre o texto da “Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência”.	06/08/2022	Online na plataforma <i>GoogleMeet</i>	3h14min
8	Sessão reflexiva	27/08/2022	Online na plataforma <i>GoogleMeet</i>	1h24min
9	Reunião com a representante do DCE	09/09/2022	Encontro presencial na UFAL	2h
10	Sessão reflexiva	10/09/2022	Online na plataforma <i>GoogleMeet</i>	1h30min
11	Ato Coletivo: Por Mais Acessibilidade na UFAL	21/09/2021	Encontro presencial na UFAL	3h
12	Sessão reflexiva	25/09/2021	Encontro Online	1h30min
13	Reunião com a gestão da Universidade	28/09/2021	Encontro presencial na UFAL	4h

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante retomar que a produção de dados desta pesquisa se deu no contexto da pandemia da Covid-19, mesmo com o avanço da vacinação e retorno gradativo de atividades presenciais, foi levado em conta a preferência dos participantes para o formato dos encontros em grupo. Todos colocaram que, ainda não se sentiam seguros para encontros presenciais, como ainda a maior parte dos participantes também apontou as dificuldades de deslocamento, uma vez que moram distantes da universidade, como por exemplo, três participantes moram no interior do estado. Por isso, os encontros na sua maioria foram realizados no formato online.

Outro aspecto que destacamos é que a participação nos encontros não se deu de forma linear, aconteceram momentos em que alguns precisaram se ausentar, seja por motivos de saúde, compromissos familiares, falta de conexão com a internet. Cumpre destacar, que uma das participantes deixou a pesquisa a partir do terceiro encontro. A mesma informou que não teria condições de continuar na pesquisa, pois desistiu do curso. A universitária relatou que não conseguiu acompanhar as aulas remotas nem realizar as atividades propostas, devido à falta de apoio da universidade, especialmente durante o período pandêmico.

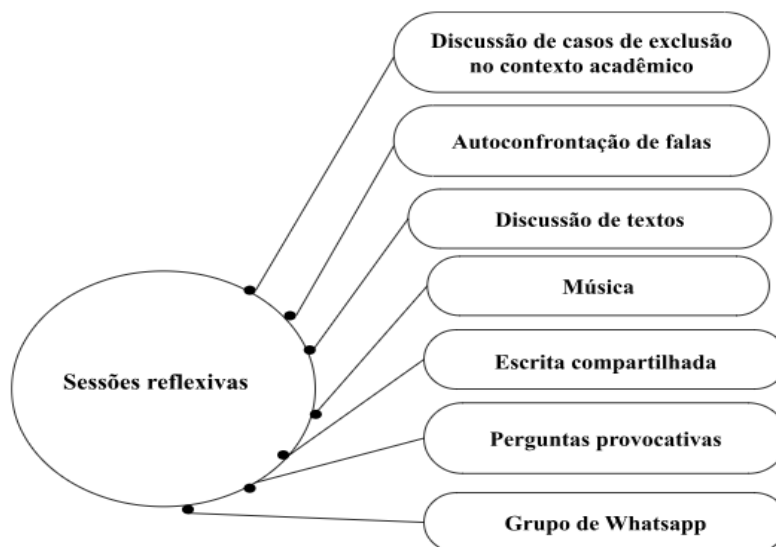
Além disso, a mesma ponderou o retorno das aulas presenciais, que também não conseguiria se deslocar até a universidade, visto as suas atribuições de mãe, não tendo com

quem deixar os filhos. Assim, observamos na fala da universitária, a realidade de muitas mulheres-mães acadêmicas, que precisam optar pelo afastamento das atividades acadêmicas em detrimento da maternidade. Revelando que, na sociedade patriarcal que estamos inseridas, a mulher por ser mãe assume a responsabilidade integral dos filhos.

### 3.7 Instrumentos e estratégias para a produção de dados

No intuito de situar os leitores, apresentamos nesta seção os instrumentos de produção de dados utilizados durante os encontros em grupo, articulando com a teoria que nos embasa. Partimos do entendimento que técnicas, estratégias e/ou instrumentos para a produção de informação devem ser utilizados como “uma via para estimular e enriquecer as oportunidades de expressão, de estimulação da produção de sentidos dos sujeitos que participam do processo de pesquisa e não como um fim em si mesmo” (Santos; Bock; Kulnig, 2019, p. 3). A figura 3 apresenta um panorama geral das diferentes estratégias utilizadas ao decorrer da pesquisa, que serão detalhadas nas subseções logo a seguir.

**Figura 3- Estratégias utilizadas na produção de dados**



Fonte: Autora (2023).

#### 3.7.1 Sessões reflexivas

Neste trabalho, utilizamos a sessão reflexiva como um dos espaços para a produção de dados. De acordo com a proposta de Ibiapina (2008) a sessão reflexiva é o ambiente propício para pesquisa colaborativa uma vez que motiva a reflexão intencional. Para a autora, as sessões reflexivas “podem ser realizadas com a finalidade de promover encontros destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e análise da prática” (Ibiapina, 2008, p. 97).

Desse modo, a reflexão fundamenta o processo do grupo. Nesse sentido, Ibiapina (2016) entende que a reflexão é atividade mental responsável pela recordação e pelo exame da realidade com o objetivo de transformá-la (Ibiapina, 2016, p. 44). A autora aponta que é necessário ocorrer entre mais de um partícipe, uma vez que questionamentos críticos tornam possível:

o olhar volitivo para a realidade, o olhar para as práticas reais, em que identificamos as contradições e sobre elas refletimos e refratamos tanto os significados, inters psicologicamente produzidos, quanto os sentidos, intrapsicologicamente formados (Ibiapina, 2016, p. 44).

Visto isto, ao utilizar essa fundamentação, a nossa intenção foi a construção de um espaço de diálogo reflexivo, em que todos os envolvidos pudessem compartilhar conhecimentos e vivências numa relação de horizontalidade.

As sessões reflexivas nesta pesquisa, foram planejadas e orientadas pelos pressupostos apresentados. Assim, os participantes eram livres para responder uns aos outros, complementando, se contrapondo, expressando-se ao seu modo. Foi respeitada a opinião e as vivências singular de cada um ali presente. Mesmo contendo uma proposta temática por encontro, os diálogos fluíram de acordo com o interesse dos participantes.

Portanto, somente faz sentido compreender a inclusão/exclusão e agência de universitários com deficiência na educação superior partindo de questões concretas do cotidiano vivenciado por eles. No entanto, vale dizer, não buscamos denunciamentos, apenas. Mas, é necessário compreender as determinações presentes na realidade concreta do grupo estudado.

### **3.7.2 Estratégias utilizadas para expandir a atuação crítica e ativa para a mudança de realidade**

Dado o nosso compromisso com a transformação e a justiça social, nos reunimos com o intuito de discutir não somente de forma crítica e reflexiva a realidade objetiva, mas com objetivos emancipatórios e ativistas para a mudança da realidade (Stetsenko, 2019; 2021; Vianna, Stetsenko, 2014; 2021).

Nesse sentido, Vianna e Stetsenko (2021) defendem que é necessário criar condições e fornecer ferramentas do conhecimento crítico-teórico, que devem expandir para a crítica conjunta do que acontece no mundo. É partindo desse direcionamento, que todos os participantes (inclusive pesquisadores), se situam no que está acontecendo “aqui e agora” sem perder de vista a historicidade. Para os autores, ao mesmo tempo, esse movimento deve incitar

participantes e pesquisadores a assumirem uma posição ativista, comprometendo-se a agir para tornar realidade o futuro possível coletivamente imaginado.

Desse modo, diferentes estratégias foram utilizadas para provocar uma discussão promotora de (novas) significações e impulsionar o grupo na direção de desenvolver uma atuação crítica e ativa para a mudança de realidade. Todavia, “trançar” diferentes estratégias e desenvolver práticas colaborativas em busca de um caminho emancipatório e ativista, é repleto de desafios, como nos revelam Vianna e Stetsenko (2021). Os autores explicam que a realização de projetos colaborativos com grupos historicamente marginalizados implica em enfrentar estruturas opressoras, o que demanda, necessariamente, lidar com relações de poder, enfrentar estruturas dominantes e hierarquias estabelecidas.

Em vista disso, apresentaremos as estratégias utilizadas de modo breve nesta seção, visto que serão detalhadas nas análises. A **discussão de casos de exclusão no contexto acadêmico** consistiu em trabalhar com questões concretas do cotidiano vivenciado pelo grupo. Cada participante foi convidado a descrever uma cena, uma situação que se sentiu excluído, invisibilizado na instituição. Nesse sentido, Vianna e Stetsenko (2021), dentro da perspectiva do PAT, orientam que o conhecimento e a experiência dos participantes, devem ser elevados como fontes inestimáveis de entendimentos sobre os conflitos e as contradições presentes, priorizando, assim, as vozes dos participantes.

Outra estratégia utilizada foi a **autoconfrontação de falas**, buscando superar a aparência do que é dito, selecionamos alguns trechos de falas, com objetivo de provocar discussões e reflexões, no qual são levantados alguns questionamentos após os participantes escutarem as próprias falas. Realizamos essa estratégia, inspiradas no estudo de Magalhães (2021) que propõe que o grupo seja instado a refletir criticamente a partir de um recorte das próprias falas durante o processo de produção de dados. Em consonância, seguindo a orientação de Dounis, Silva e Fumes (2022), buscamos superar o desafio que é desvelar contradições e entender determinações históricas do processo vivido.

A **música** também consistiu em um instrumento dialógico potente. Diante a intenção de ir além das circunstâncias que aparentemente são tidas como dadas e naturalizadas, incluindo as próprias visões dos participantes (Vianna; Stetsenko, 2021), consideramos que ao ouvir a canção os participantes pudessem fazer questionamentos, contraposições e discussão das contradições atualmente existentes na sociedade, incluindo o contexto acadêmico. A música escolhida foi *Sobe junto*, de Emicida, Drik Barbosa e Matuê. A escolha não foi fácil, pois queríamos uma música que fosse provocativa e abrisse o leque de discussões sobre agir/atuar na realidade, o *Hip hop* foi uma escolha acertada para cumprir esse objetivo.

Para Magalhães (2021) promover o constante debate é essencial para possibilitar uma participação crítica e reflexiva, assim, foi por meio da **Discussão de textos**, que buscamos instigar o diálogo e a reflexão crítica. Ampliando a discussão, Vianna e Stetsenko (2021) abordam que o papel do conhecimento teórico deve ser radicalmente reformulado. “Em vez de abstração inerte, o conhecimento crítico-teórico deve servir como instrumento de ativismo e de transformação social” (Vianna; Stetsenko, 2021, p. 34).

Desse modo, a discussão partiu de indicações feitas pelos próprios participantes, como a *Convenção Sobre as Pessoas com Deficiência*, numa articulação com a realidade vivenciada por eles e como deveria ser. De maneira mais específica, foram selecionados: Artigo 1 - Propósito (página 16); Artigo 2 - Definições (página 17); Artigo 3 - Princípios gerais (página 17); Artigo 4 - Obrigações gerais (página 18); Artigo 6 - Mulheres com deficiência (página 20); Artigo 9 - Acessibilidade (página 21) e Artigo 24 - Educação (página 28).

Outra estratégia trabalhada foi a **escrita compartilhada**. Magalhães (2021) explicita que a técnica de escrita compartilhada, para além do objetivo da colaboração participativa do grupo, tem uma importância metodológica ao aflorar opiniões, sentimentos, significações que de outra forma não aflorariam. Tratou-se de uma escrita conjunta de uma Carta-Manifesto que foi amplamente divulgada nas redes sociais e entregue ao Reitor da Universidade em tela. Além da escrita conjunta de um Panfleto, que foi distribuído durante as mobilizações realizadas pelo grupo, nesse as dificuldades enfrentadas no ambiente foram evidenciadas pelo grupo, assim como a noção de quais direitos não estavam sendo garantidos. Esses materiais serão detalhados nas discussões dos dados.

Com o objetivo de instalar o confronto de ideais e posições, mobilizar a criticidade e desvelar contradições, a todo o momento foram utilizadas diferentes **perguntas provocativas**. Tais como: Porque situações como essas que foram relatadas por vocês ainda acontecem na Universidade? Em que a universidade está falhando? O que precisa ser feito para mudar essa realidade? Existe algo que podemos construir juntos para mudar essa realidade?

Outra forma que encontramos para manter o contato, estreitar as relações e aprofundar em questões abordadas nas sessões reflexivas, foi o **grupo de comunicação pelo WhatsApp**. A comunicação via grupo de WhatsApp permitiu o contato para tirar dúvidas, marcar e remarcar os encontros grupais, envio de vídeos e textos sobre temáticas discutidas nos encontros *on-line*.

O grupo de troca de mensagens instantâneas também se tornou um espaço de acolhimento e apoio mútuo, no qual os estudantes relataram situações vivenciadas e recebiam direcionamentos dos mais experientes do grupo de como agir em tais situações. Por vezes os



relatos vieram em tom de desabafo das violências sofridas na instituição e a solidariedade dos colegas sempre esteve presente.

### **3.8 Procedimentos de análise e interpretação dos dados**

Esta seção aborda como realizamos o movimento analítico e interpretativo desta pesquisa, guiado pelas categorias. No percurso traçado, é dado destaque que o próprio processo colaborativo se constitui também em resultados, uma vez que os movimentos realizados além de proporcionar a produção das informações, também são espaços de práticas e trocas que nos permitem caminhar juntos, pesquisadores e participantes, para (re)significações (Dounis, 2019) e o desenvolvimento de agência (Stetsenko, 2019, 2021; Vianna; Stetsenko, 2021)

Neste ponto do trabalho, cabe questionar: como iniciar a análise interpretativa de uma pesquisa colaborativa? Como analisar os caminhos percorridos (que são múltiplos e não-lineares) sem perder de vista os sentidos, os afetos, a dimensão subjetiva de cada encontro coletivo? Sem deixar de lado os pressupostos teórico-metodológicos adotados neste trabalho?

Na busca para traduzir em palavras a integralidade do objeto, da necessidade de apreensão do real para além da aparência e de apreender uma realidade em movimento, recorreremos a Tonet (2016b, p.137), que nos ajuda, em Marx, esclarecendo que é “a realidade objetiva (o objeto), no seu modo próprio de ser, que indicará quais devem ser os procedimentos metodológicos”.

Dito que é a realidade que deve indicar o caminho a ser seguido, como definir os procedimentos a serem seguidos se a realidade concreta ainda é por nós desconhecida? (Tonet, 2016b). Por isso, coerentes com o método de Marx, assumimos de início a busca pela totalidade sobre a realidade estudada, entendendo que nada sobrevive de forma isolada do todo existente (Aguiar; Carvalho; Marques, 2020).

Portanto, o nosso objeto de estudo deve ser entendido na sua totalidade. Isso quer dizer, apreendê-lo nas relações que o constituem, considerando que cada elemento se revela a partir do todo

Em consonância com o exposto, Tonet (2016b) ressalta que só conseguiremos apreender o sentido à medida que forem capturadas as conexões que estão ali articuladas, remetendo-os, deste modo, à totalidade à qual pertencem.

Coerentes com o método enunciado, temos a intenção de compreender o fenômeno estudado por meio das relações que o constituem, uma vez que é imprescindível conhecer as particularidades dos estudantes universitários levando em conta a totalidade. Trata-se,

portanto, de produzir conhecimento, sem desconsiderar o contexto que o universitário com deficiência faz parte, assim como, considerando suas particularidades, vivências, subjetividades, histórias que os constitui, tendo em mente que a realidade é movimento. Assim, não tem outro ponto de partida a não ser os fatos, a materialidade, uma vez que é “necessário buscar, no processo real, a lógica que os organiza e lhes dê sentido” (Tonet, 2016b).

Então de posse de todos os registros, a saber: transcrição das falas, videogravações, fotos e anotações do diário de campo, empreendemos várias idas e vindas para nos aprofundarmos no material empírico. Para avançar nas análises, inspiradas em Aguiar e Ozella (2013), retornamos aos registros com a intenção de identificar/destacar diálogos, situações vivenciadas, posicionamentos, que chamaram atenção pela frequência, reiteração, pela carga emocional e que poderiam relacionar-se aos nossos objetivos da pesquisa.

Na sequência, os dados foram organizados em quatro eixos temáticos, sendo esses sínteses da articulação dos posicionamentos/consensos/contraposições dos participantes, das atividades desenvolvidas e anotações do diário de campo da pesquisadora. Para fins didáticos, o quadro a seguir exemplifica como organizamos todo o material empírico.

**Quadro 3 - Exemplo da organização das informações**

<b>Atividades desenvolvidas</b>	<b>Posicionamentos/consensos/contraposições dos participantes</b>	<b>Anotações do Diário de Campo</b>
Escrita compartilhada	Frida: Não seria bom a gente convidar o corpo docente, alguns professores pra fazer parte dessa coletividade junto conosco? Não só os docentes, mas também os alunos em si que não têm deficiência, que ele pode vir a aprender conosco a respeitar mais essa coletividade.	04/06/2022 - Durante a sessão reflexiva decidimos escrever uma carta aberta com todas as demandas apresentadas neste encontro. Fico responsável por organizar as informações.  06/06/2022- Envio no grupo de Whatsapp, um texto inicial com as principais reivindicações apontadas pelo grupo. A maioria dos participantes fez contribuições.  Observo que o recurso de áudio no Whatsapp facilitou esse processo, visto que alguns participantes têm dificuldade no uso de algumas tecnologias, como o acesso ao email. O processo de escrita durou quinze dias.

		18/06: Faço a leitura da carta para o grupo durante a sessão reflexiva. Os participantes demonstraram satisfação com o texto produzido e como se sentiram envolvidos com o processo da escrita.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante destacar que num esforço de ultrapassar a opacidade do real, nos apoiamos na contradição como critério de articulação das informações, para então constituir os eixos temáticos. Como nos lembra Aguiar e Machado (2016), a categoria contradição nos impulsiona a não nos conformar com a realidade dada. Nas palavras dos autores:

A partir do entendimento de que o real é contraditório e de que nada é fixo e imutável, entende-se que o pensamento também deve se colocar em movimento e ser pensamento deste movimento, ser um pensamento consciente da contradição (Aguiar; Machado, 2016, pp. 263-264).

Na mesma direção, Rosa e Andriani (2002) nos dizem que a realidade e o homem estão em um constante processo de movimento, transformação e contradição. Portanto, podemos entender que as contradições estão na realidade e por meio delas é forjada, sendo assim, não basta desvelar as contradições dos discursos. É necessário considerar as contradições sociais, econômicas e políticas que constituem essa realidade. Desse modo, essa categoria nos ajuda a olhar para além das aparências superficiais que escondem a realidade concreta.

Diante do exposto, organizamos as informações em quatro eixos temáticos, a saber: 1) Constituindo um trabalho colaborativo para o desenvolvimento de agência; 2) Estruturas capacitistas e opressoras no ambiente acadêmico que cooptam a agência de universitários com deficiência; 3) Derrubando estruturas para expandir agência do universitário com deficiência; 4) Discutindo a agência do universitário com deficiência e as opressões vividas no ambiente acadêmico: diálogo com a interserccionalidade.

Cada eixo temático será discutido no próximo capítulo, não obstante, no intuito de situar os leitores acerca das estratégias utilizadas e as atividades desenvolvidas que foram organizadas por eixo temático, apresentamos um panorama geral no quadro a seguir.

**Quadro 04 - Relação eixos temáticos e atividades desenvolvidas/estratégias entrelaçadas.**

Eixos temáticos	Atividades desenvolvidas e estratégias entrelaçadas
Constituindo um trabalho colaborativo para o desenvolvimento de agência	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Música Sobe junto, nas vozes de Emicida, Drik Barbosa e Matuê, rappers brasileiros;</li> <li>● Escrita Compartilhada;</li> <li>● Perguntas provocativas, tais como: O que precisa ser feito para mudar essa realidade? Existe algo que podemos construir juntos para mudar essa realidade?</li> </ul>
Estruturas capacitistas e opressoras no ambiente acadêmico que cooptam a agência de universitários com deficiência	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discussão de casos de exclusão no contexto acadêmico;</li> <li>● Autoconfrontação de falas</li> <li>● Perguntas provocativas, tais como: Por que situações de exclusão como essas acontecem na universidade? Quais impressões vocês tiveram, quando vocês se ouviram e quando ouviram os colegas? Tem algo que você discorde ou gostaria de complementar o que foi dito?</li> </ul>
Derrubando estruturas para expandir agência do universitário com deficiência	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discussão do texto da “Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência”;</li> <li>● Atos de Manifestação;</li> <li>● Reuniões com a gestão.</li> </ul>
Discutindo a agência do universitário com deficiência e as opressões vividas no ambiente acadêmico: diálogo com a interserccionalidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discussão de casos de exclusão no contexto acadêmico.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante destacar que esta separação tem fins didáticos, pois entendemos que os nossos resultados são frutos dos arranjos das diferentes estratégias e atividades que foram planejadas e possíveis de acordo com a nossa realidade. Ao discuti-las nesta seção, não queremos dizer que se aplicam a todos os contextos, mas esperamos que nossas ações e reflexões contribuam para a expansão de atividades colaborativas numa perspectiva de desenvolver agência de sujeitos.

## **4 ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES DO PROCESSO DE PESQUISA**

Neste capítulo, apresentaremos as análises e interpretações do processo colaborativo desta pesquisa. Faz-se importante retomar que temos como objetivo geral desenvolver e analisar práticas colaborativas que tenham a intencionalidade de expandir a agência de universitários com deficiência de uma instituição pública de Educação Superior. Para tal, buscou-se compreender os enfrentamentos vivenciados na trajetória acadêmica que mobilizam (ou cooptam) a agência do universitário com deficiência; e descrever práticas colaborativas que buscam o desenvolvimento de agência de universitários com deficiência.

Deve-se destacar ainda que, no processo de análise crítica, conforme nos orienta Netto (2012), fundamentado na perspectiva marxiana, o conhecimento do concreto não se oferece imediatamente ao pensamento. O movimento de elevar-se do abstrato ao concreto, da aparência à essência, exige do pesquisador o esforço para conhecer a rica totalidade de determinações e relações diversas que compõem o fenômeno estudado. Nesse intento, as categorias da PSH e do MHD nos orientam na tarefa da abstração ao máximo de determinações que engendram o fenômeno e nos ajudam a conduzir, dialeticamente, o processo de análise e interpretação dos dados.

Feita essas considerações iniciais, as nossas análises apresentam-se organizadas em quatro eixos temáticos: 1) Constituindo um trabalho colaborativo para o desenvolvimento de agência; 2) Estruturas capacitistas e opressoras no ambiente acadêmico que cooptam a agência de universitários com deficiência; 3) Derrubando estruturas para expandir agência do universitário com deficiência; 4) Discutindo a agência do universitário com deficiência e as opressões vividas no ambiente acadêmico: diálogo com a interserccionalidade.

### **4.1 Constituindo um trabalho colaborativo para o desenvolvimento de agência**

Este eixo temático descreve e analisa os encontros em grupo realizados durante esta pesquisa com os universitários com deficiência, a pesquisadora e a pesquisadora-colaboradora, os quais foram momentos de muitas discussões críticas e abriram espaços para a realização de diferentes estratégias, que potencializaram o processo colaborativo e o desenvolvimento da agência dos participantes. O ápice deste movimento foi a formação de um coletivo de universitários com deficiência e ativistas em prol das pautas que defendem melhorias no meio acadêmico, que respeitem a diversidade humana e a justiça social.

Desse modo, apresentamos nossas análises em diálogo com as categorias agência e colaboração de modo articulado. Para cada uma delas tecemos algumas considerações iniciais, de modo que o leitor possa compreender a nossa decisão em fazer essa articulação.

Inicialmente, tínhamos a tarefa de definir agência como uma categoria geral a ser investigada. No entanto, à medida que interagimos com os universitários com deficiência, a partir de situações geradas pela própria pesquisa, surgiram novas articulações teóricas que nos permitem argumentar que, para o desenvolvimento/expansão de agência, é fundamental contextos colaborativos (Podlucká, 2020a, 2020b, 2021; Stetsenko, 2019, 2021; Vigotski, 1991, 1997, 2001, 2021).

Stetsenko (2019), de forma crítica, em linha Marxista e Vigotskiana, enfoca agência como “o nexos de pessoas mudando o mundo e sendo mudadas neste mesmo processo em que mudam o mundo” (2019, p. 2). Isso implica dizer que agência não é o agir apenas individual, mas, ao mesmo tempo, um processo social que se desenvolve em um contexto cultural, histórico e político específico.

Em consonância com tal posicionamento, Podlucká (2021) aborda agência humana como social, coletiva e construída historicamente, concebendo a importância desse entendimento, sobretudo para os alunos com deficiência que são tradicionalmente tratados como objetos de educação. A autora argumenta em oposição às noções limitadas, patologizantes e individualizantes da deficiência, que historicamente perpetuam a visão de não-agentes de pessoas com deficiência, o que tem contribuído para a exclusão dos espaços sociais, incluindo o ambiente acadêmico.

Tais concepções convergem com a perspectiva vigotskiana, que postula o desenvolvimento humano como um processo relacional, de modo que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (Vigotski, 1991, p. 41). A constituição das funções psicológicas superiores (raciocínio, memória, pensamento dedutivo, etc.) está atrelada às relações sociais e que o indivíduo se constitui socialmente e nessa perspectiva (sócio-histórica), a agência não pode ser compreendida de forma individual, isolada nem descontextualizada.

Por isso, partimos do entendimento que o desenvolvimento e a expansão da agência depende do acesso às ferramentas culturais que precisam ser fornecidas pela sociedade e ativamente assumidas por cada indivíduo (Stetsenko, 2019). Sem esquecer que existem conjecturas e implicações sociopolíticas totalmente interessadas em perpetuar as desigualdades e as injustiças sociais, assim como, em cooptar agência de populações historicamente oprimidas (Conde; Vianna; Pole, 2021; Stetsenko, 2021).

Feitas essas considerações, o diálogo tecido no primeiro encontro servirá de base para iniciar a nossa análise e interpretações. O encontro foi realizado com o grupo de participantes da pesquisa no dia 14 de maio de 2022, utilizando a plataforma *on-line Googlemeet*. O sábado foi escolhido por ser um dia em que todos os participantes tinham disponibilidade, visto que estudam de segunda à sexta-feira, em distintos horários e alguns também exercem atividades laborativas. Além disso, o formato *on-line* possibilitou a participação de universitários com deficiência que estudam e/ou residem no interior do estado, já que a universidade é multi-campi.

No recorte a seguir observamos como se iniciou o primeiro encontro em grupo:

Todos (participantes-ativistas, a pesquisadora e a pesquisadora-colaboradora) se apresentaram, em seguida, os participantes apontaram quais eram suas expectativas com a realização desta pesquisa. Foi proposto uma dinâmica de apresentação, no qual cada participante ficou livre para se apresentar, apontando aspectos que julgasse importante compartilhar com o grupo. Devido à presença de estudantes cegos, alguns iniciaram fazendo a autodescrição, aqueles que não tinham feito, retomaram a fala para fazê-la. Noto que a maioria já se conhece, sobretudo, os universitários com deficiência visual que participam/vam de atividades em comum nas instituições especializadas (Diário de Campo, 2022).

Foi interessante que os participantes trouxeram a expectativa de somar experiências, de união e de identificação com aquele grupo que estava se formando. Destacamos o seguinte recorte do diálogo tecido nesse encontro:

**Victor:** Pera aí! Deixa eu abrir a câmera aqui gente. Tempo de chuva a internet fica um caos. Oi pessoal! Meu nome é Victor, eu estudo no campus Arapiraca no curso Arquitetura e Urbanismo. Eu tenho dificuldade na mobilidade, eu tenho artrogripose, uma deficiência física, e além disso eu tô dentro do Espectro Autista. Eu espero estar contribuindo com nossa pesquisa e somar vivência, pessoal. Eu sei que todo mundo aqui ou quase todo mundo tem alguma deficiência. Espero que todo mundo se ajude. Que todo mundo tenha aquele senso de comunidade mesmo. É isso.

**Rinaldo:** Posso continuar?

**Pesquisadora:** Pode sim.

**Rinaldo:** Venho aqui acho que pra comentar e acrescentar, né, aqui... Pretendo ajudar e colaborar em tudo o que a gente puder fazer, e pode contar comigo. É isso. É... Sou um cara de meia idade já, muita gente me conhece, né, e é isso.

**Frida:** Sou uma coroa já de cinquenta e dois anos. Tenho orgulho da minha cor de pele, me considero parda e a minha deficiência é atrofia muscular, que eu vim adquirir depois da fase adulta. Penei muito pra aceitar, mas tô conseguindo a minha aceitação, tô conseguindo alcançar os meus objetivos. E obrigada Rosi, pelo convite, né. É uma honra pra mim.

**Willer:** E eu sou formado em História bacharelado. Tô concluindo a licenciatura, tô no oitavo... Entre o oitavo e o nono período... Também tenho uma pós, já sou professor e dou aula também no Centro de Informática Adaptada, tanto pra pessoas que enxergam quanto pra pessoas que tem deficiência visual. E sou consultor em audiodescrição.

**Frida:** Fiquei muito emocionada quando você falou das suas graduações, do seu trabalho. Então, isso prova que deficiência não é um problema, né. Deficiência não é problema nenhum pra onde a gente quer chegar. Você deu um incentivo muito grande na sua primeira fala. Então... É isso aí pessoal.

Observamos que o diálogo começa com as expectativas de Victor: de apoio mútuo, de união entre os pares e de somar vivências. É importante destacar, nesse ponto, o entendimento do participante quanto a sua participação na pesquisa, uma vez que já de início, ele traz a significação: “nossa pesquisa”, evidenciando o seu entendimento de co-pesquisador e o compromisso com a pesquisa, aspectos que foram explicados pela pesquisadora ao realizar o convite aos participantes.

Também fica evidente o movimento de identificação e pertencimento ao grupo, uma conexão que ocorre pela experiência da deficiência e da vida universitária, o que possibilita o compartilhamento de situações vivenciadas: “Eu sei que todo mundo aqui ou quase todo mundo tem alguma deficiência. Espero que todo mundo se ajude”. Na mesma direção, os demais participantes-ativistas também evidenciam a sua identificação com o grupo e a disponibilidade em colaborar com os pares, evidenciando a necessidade de unir as forças para o enfrentamento de barreiras no contexto universitário.

Enquanto, as falas de Willer e Frida evidenciam a potência desse encontro. Willer ao se apresentar aponta suas formações acadêmicas e atividades laborais, o que encoraja Frida acreditar nas suas infinitas possibilidades, que anteriormente relatou a sua dificuldade em aceitar a sua condição de pessoa com deficiência.

Para Ninin e Magalhães (2017), todos os envolvidos na pesquisa colaborativa, em situação de interação, impactam um ao outro. Isso porque, uma vez constituídos historicamente diferentes, a interlocução entre os sujeitos se dá a partir do confronto de pontos de vista, de conhecimentos, trazendo à tona contradições sócio-historicamente situadas, o que provoca o movimento de novos sentidos e desenvolvimento de agência.

Nos encontros em grupo foi recorrente o movimento de troca de conhecimentos, no qual a historicidade de cada sujeito contribuiu para a aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos. O recorte a seguir evidencia o exposto:

**Laert:** Gente, rapidinho, eu ia ficar no meu canto, mas é uma observação, a gente fala muito “deficiente”, ultimamente a gente tem buscado mudar isso



pra “defiça”, porque quando a gente refere uma pessoa, ele, ela deficiente, a gente meio que identifica como se a pessoa fosse somente a deficiência. Então quando a gente usa “pessoa com deficiência” ou “defiça”, a gente entende que aquela pessoa, ela convive com a deficiência, mas ela é várias outras coisas, ela faz várias outras coisas. Então a gente tá ainda nessa mudança aos pouquinhos, mas realmente “deficiente” dá a entender que a pessoa é somente a deficiência.

**Victor:** Pode usar PCD também, que é a sigla pra Pessoa Com Deficiência.

**Laert:** É, “defiça” ou “pessoa com deficiência (PCD)”, mas realmente “deficiente” dá a entender que a pessoa é, realmente, nada mais que a deficiência.

**Victor:** Meio capacitista, enfim... Eu uso bastante “PCD”, quando estou escrevendo alguma coisa em relação à Arquitetura, porque a gente lida com a NBR 9050, que visa modificações para as pessoas com deficiência, seja visual, física, enfim.

**Felipe:** eu acho legal usar “PCD (Pessoa com Deficiência)” por extenso, porque também resgata o Estatuto da Pessoa Com Deficiência de 2015. Então já é mais um gatilho aí, e mais uma questão que reforça.

Laert expõe seu ponto de vista acerca do termo “deficiente”, trazendo à tona que não é só uma questão de terminologia, mas de valores e concepções preconceituosas comuns no passado que determinados termos carregam. Além disso, evidencia que o avanço dessas terminologias utilizadas para referenciar as pessoas com algum tipo de deficiência é uma importante conquista, uma vez que “a pessoa não é somente a deficiência”, “mas ela é várias outras coisas, ela faz várias outras coisas”.

Em consonância, temos o pensamento de Sasaki (2003), que ao abordar o percurso histórico dos termos utilizados da atenção às pessoas com deficiência, defende que se abandone termos e práticas discriminatórias, tais como “deficiente”, “aleijado”, “portador de deficiência”, entre outros, evidenciando que, por volta da metade da década de 1990, entrou em uso a expressão pessoas com deficiência, que permanece até os dias de hoje.

A palavra “defiça”, que Laert se refere, é um termo recente que tem sido amplamente utilizado por grupos de ativistas como abreviação do termo deficiência ou para substituir “pessoa com deficiência”. Por ser um substantivo, o termo “defiça” não reforça a conotação negativa, pelo contrário, se aproxima das lutas anticapacitistas e dos movimentos sociais, que buscam romper com a adjetivação negativa da pessoa com a experiência da deficiência (Gesser; Zirbel; Luiz, 2022; Mello; Aydos; Schuch, 2022).

Observamos que nesse espaço de troca entre participantes, o posicionamento de Laert contribuiu para o aprendizado mútuo, marcado pelo conflito crítico, já que outros participantes também se envolvem no diálogo apontando seus pontos de vista. Felipe, por

exemplo, pontua o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que foi instituído pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Essa lei traz importantes avanços e conquistas para a pessoa com deficiência no Brasil, entre eles: uma definição de deficiência que destaca os aspectos sociais, conforme exposto no seu artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III – a limitação no desempenho de atividades; e

IV – a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência (BRASIL, 2015).

É importante pontuar, em linhas gerais, a crítica das teóricas feministas (especialmente mulheres com deficiência ou cuidadoras da pessoa com deficiência) acerca da deficiência. Nessa perspectiva, destaca-se que a eliminação de barreiras, embora importante, não é suficiente para garantir a participação nos diversos espaços sociais (Kittay, 2007, Luiz; Silveira, 2020). Com isso, queremos dizer que a deficiência não pode ser resumida aos impedimentos corporais e restrições de participação. É necessário trazer para o centro da discussão o que significa viver em um corpo com deficiência (Diniz, 2007).

Nesse ponto, podemos afirmar que o encontro com o outro possibilitou aprendizado mútuo. Em específico, aspectos que são proporcionados em um trabalho colaborativo. Como afirma Dounis (2019), é na relação entre os participantes da pesquisa que acontece o processo de reflexão-colaboração, que permite que os sujeitos se tornem mais conscientes da realidade e suas contradições, ampliando seu poder de ação para a transformação das realidades educativas.

Recorremos ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente<sup>16</sup> (ZDI) formulado por Vigotski (1991), para se referir ao sujeito que na interação com o par mais experiente, pode despertar vários processos internos de desenvolvimento. Nesse sentido, aprendemos com Vigotski na obra “Formação Social da Mente” que a partir dessa concepção de Zona de Desenvolvimento,

---

<sup>16</sup> Início da nota. Optamos pela tradução proposta de Prestes (2010), que na sua tese de doutorado argumenta que o termo “zona de desenvolvimento iminente” mais se aproxima do original em russo “*zona blijaichego razvitia*”. Fim da nota.

podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados [zona de desenvolvimento real], como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver [zona de desenvolvimento iminente] (Vigotski, 1991, p. 58, grifos nossos).

A compreensão de ZDI tem importante contribuição para esta pesquisa, pois “sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento” (Prestes, 2010, p. 173). Portanto, nesse espaço de possibilidades, o sujeito em colaboração com outros (mais experientes) se desenvolve e pode possivelmente alcançar/avançar novas formas de compreender e atuar na realidade que está inserido. Partindo desse entendimento, podemos inferir que encontros colaborativos são potentes para viabilizar a ZDI, que podem propiciar o desenvolvimento de agência.

Para explicar melhor o exposto, quando o sujeito está em um contexto mediado por outros seres humanos e tem acesso a ferramentas, que propiciam que ele aprenda novos sentidos e se desenvolva, coerentes com os pressupostos de Vigotski, abrimos zonas que possibilitam novos modos de pensar e agir, ou seja, expandimos a sua agência.

Nesse sentido, ao refletir sobre agência, é importante resgatar o pensamento de Stetsenko (2019), ancorado em Vigotski, sobre o desenvolvimento humano como um projeto ativista que está fundamentado na colaboração proposital e contribuições responsivas de atores agentes das práticas sociais. Nesse sentido, a autora defende que o sujeito age, se posiciona e transforma o mundo por meio das relações, trocas, interações com o outro, ao passo que se constitui.

Em outras palavras, as pessoas criam conjuntamente a história e movimentam a realidade, indivíduo e dimensões sociais são entendidas como existindo em uma relação mútua e contínua, veiculada pela noção de *collectividual*<sup>17</sup>, em que evita a redução do desenvolvimento humano para um processo individual ou, alternativamente, para a dinâmica social (Vianna; Stetsenko, 2014). Com isso, entendemos que o foco está no sujeito (social), que não está meramente no mundo, como observador neutro e que apenas reage às situações dadas, mas que está diretamente implicado em sua dinâmica como seu co-criador, numa relação mútua e contínua (Stetsenko, 2019).

Em face do exposto, defendemos o posicionamento que as pessoas com deficiência não estão meramente no mundo. Pelo contrário! Estão implicadas no seu processo de transformação e são os especialistas em suas vidas, cujas “experiências e conhecimentos são elevados como fontes inestimáveis para o entendimento sobre os conflitos e as contradições

---

<sup>17</sup> Trata-se de um neologismo presente na Teoria do Posicionamento Ativista Transformador, proposto por Stetsenko (2019), que evidencia a inseparabilidade entre o pólo individual e social no desenvolvimento humano.

presentes” (Stetsenko, 2021). Desse modo, posicionando-os como atores agentes de uma realidade em construção, durante todo o processo desta pesquisa, os universitários com deficiência eram livres para discordar, retomar ou complementar ideias colocadas, descrever experiências, propor sugestões, no qual foi possível propiciar compartilhamento de novos significados, o que não conseguiríamos sem o apoio dos próprios participantes-ativistas (Ninin; Magalhães, 2017; Vianna; Stetsenko, 2021).

A imagem a seguir mostra um momento de reunião em grupo para planejamento de um ato de manifestação pelos direitos dos estudantes com deficiência na instituição em tela. Evidenciando a abordagem colaborativa desta pesquisa, que envolveu negociação de responsabilidades, divisão de tarefas, em que todos tinham vez e voz, o que, consequentemente, exigiu participação ativa dos participantes (Ibiapina, 2008; 2016; Dounis, 2019; Ninin; Magalhães, 2017).

**Figura 4 - Grupo de pesquisa reunido na praça da universidade para planejamento de atividades**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Descrição da imagem: Fotografia em preto e branco mostra cinco pessoas sentadas em volta de uma mesa redonda de cimento, estão de mãos sobrepostas, quatro são de mulheres e uma de um homem, que segura uma bengala com a mão esquerda. O enquadramento é feito do ombro até a cintura. Fim da descrição.

Reunidos na praça da universidade, presentes a pesquisadora, a pesquisadora-colaboradora, dois universitários com deficiência e a representante do Diretório Central de Estudantes (DCE), analisaram juntos a realidade da universidade e planejaram um ato de

manifestação para chamar atenção da instituição para as dificuldades que os estudantes com deficiência estavam enfrentando no campus.

Nesse sentido, Ninin e Magalhães (2017) apontam que, num processo de construção colaborativa, os sujeitos trabalham juntos na compreensão e na transformação de si mesmos, de outros, de seu contexto e do mundo. Por isso, o foco está no envolvimento dos participantes em, realmente, ouvirem e agirem com o outro, como agentes ativos na produção conjunta de decisões compartilhadas, por meio do questionamento de práticas e teorias na construção do novo (Ninin; Magalhães, 2017).

Para tanto, a nossa atuação se deu na facilitação no processo de colaboração e desenvolvimento de agência, assim, junto aos participantes, começamos a criar oportunidades de conexões e expansão de agência, partindo do entendimento que o desenvolvimento de agência depende do acesso a ferramentas e recursos culturais que o possibilite (Stetsenko, 2019).

A música, por exemplo, foi uma das estratégias que consideramos bem sucedidas com o grupo. Escolhemos a Música *Sobe junto*<sup>18</sup>, nas vozes de Emicida, Drik Barbosa e Matuê, rappers brasileiros. Foi selecionado o seguinte trecho:

[...] Num mundo caótico, sonhar é sobrevivência  
 União e um propósito, subir junto nesses pódios  
 Enfrentamo' dez leão por dia, pra zerar juntos esses jogos  
 Brasil, Round 6 num nível hard, mas temos coragem que enche os olhos  
 Meu canto nunca foi só meu, vem de longe, papo de séculos  
 Eu não carrego o mundo só, mesmo quando é eu e meus cadernos  
 Caminhamo' junto até no incerto, nada paga a fé que em mim investem  
 Dos coros até esgotar ingressos, mãe, sou resultado das suas preces  
 É por nós, quando 'to no mic  
 Fortalecida pro combate  
 Às vezes, o corre é sem massagem  
 E esses abraços são resgate  
 Quem sonha junto, sobe junto (é quente)  
 Sonha junto, sobe junto (por nós)  
 Quem sonha junto, sobe junto (é isso)  
 Ninguém sonha sozinho nesse mundo  
 Hip-hop é sobre vencer coletivamente, certo?  
 Se você vencer sozinho, a vitória é do sistema  
 Quem sonha junto, sobe junto  
 É isso  
 Paz.

O nosso objetivo foi que, a partir dos versos destacados, os participantes pudessem refletir sobre as dificuldades da vida acadêmica, situando a dura realidade de minorias na

---

<sup>18</sup> Início da nota. Compositores: Adriana Barbosa De Souza / Carlos Eduardo Alves Da Rocha / Leandro Roque de Oliveira / Matheus Brasileiro Aguiar / Vinicius William Sales De Lima. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=60ce3MZSJHU>>. Acesso em: 22 de ago. 2022. Fim da nota.

atual conjuntura. Com essa música também colocamos em pauta o significado do movimento do Hip Hop, que é a força de vencer coletivamente.

Todos os participantes relataram sobre o que sentiram e as reflexões que tiveram em relação à música. Para avançar na compreensão do processo vivido, apresentamos o recorte de um diálogo reflexivo, crítico e repleto de emoções de Cecília, após ouvir a canção supracitada.

**Cecília:** Quando ele fala “quando a gente sonha junto...” parece que foi assim, que tava um trequinho que eu entendi “quando a gente sonha junto, sobe junto” e “quando você sonha só, você vence só, a vitória é sua só”. E é tão bom a vitória coletiva, “nós conseguimos”, né, “nós chegamos a um objetivo e conseguimos juntos”. É melhor ainda. O gostinho da vitória é bem mais gostoso. É bem melhor, bem mais gratificante. E também o trecho da música que a moça fala que “eu não preciso de resgate, eu preciso de abraço”, né. Que as pessoas veem a pessoa com deficiência, independente de ser física ou visual...[fala emocionada] Desculpa! Não como mulher, né. Eu tô falando da parte de mulher, mas sim como uma pessoa doente, como uma pessoa incapaz...[breve silêncio] Não é mais uma mulher, é uma pessoa cega. E nós continuamos a ser a mesma pessoa. Só não enxergamos. Só temos uma deficiência. Quem tem... Quem é deficiente, cadeirante ou... Somos um ser humano, como outro qualquer. E a deficiência não mudou o nosso gênero, não mudou o nosso sentimento, nossa capacidade de amar. Infelizmente existe uma rejeição muito grande. As pessoas... [voz embargada de choro] As pessoas estão acostumadas a amar o que é perfeito, né. O que elas acham que é perfeito exteriormente, infelizmente é assim. Desculpa, gente! Desculpa, eu tô muito emotiva hoje.

Observamos que o trecho específico da Música “esses abraços são resgate”, suscitou forte carga emocional para Cecília, que desatou o choro. Ao relatar que, no seu cotidiano, enquanto mulher sofre o apagamento de sua identidade em detrimento da condição de ser cega: “As pessoas veem a pessoa com deficiência, independentemente de ser física ou visual... [fala emocionada] Desculpa! Não como mulher, né. [...] mas sim como uma pessoa doente, como uma pessoa incapaz. Não é mais uma mulher, é uma pessoa cega”. Ela tenta explicar, com a voz embargada e trêmula, fazendo breves silêncios, evidenciando o quanto é doloroso quando percebe que as pessoas não a respeitam.

Ancoradas em Vigotski (2001), podemos afirmar que as emoções não surgem de forma aleatória, mas de múltiplas mediações e determinações que constituem a subjetividade do sujeito e a sua relação com o social. Nesse sentido, a categoria mediação nos ajuda a não fazer análises dicotômicas, mas apreender os fenômenos numa relação mútua, dialética e contraditória, buscando revelar os elementos que os constituem, os quais não se apresentam de forma imediata à nossa percepção, como apontam Kahhale, Rosa e Sanchez (2020).

No contexto analisado, a participante coloca que se sente colocada na condição de inferioridade, que sua existência se resume à deficiência e na maioria das vezes não é

reconhecida como capaz. Nesse fosso, observamos que a misoginia agudiza a exclusão e o sofrimento, visto as altas exigências de uma sociedade patriarcal, que despreza e inferioriza a mulher. Uma realidade cruel que afeta a sua subjetividade e a expõe cotidianamente às tramas patriarcais e excludentes.

Avançando na discussão, o seguinte recorte revela que a canção impacta o participante Felipe de outro modo.

**Felipe:** [...] tem até uma música do Emicida que eu também gosto muito, que um dos trechos diz que “Tudo que nós temos, é nós”. O contexto é outro, mas eu quero ressignificar pra gente. Então eu acho que já acabou o tempinho de tá brincando, brigando até entre nós. Acho que a gente deveria mesmo se juntar... Se juntar de fato, não é só se reunir em grupo e tal. É levantar pauta e às vezes na hora de meter a cara a tapa não se reúnem mesmo. Aí junto, se o sangue vai correr, que escorra, mas que tá ali, um pelo outro. Eu não tô falando de um grupo específico, só os visuais, só os surdos, só os físicos, não, todos no geral. Eu acho que se a gente entender, que tudo o que a gente tem é nós, eu acho que a gente cresce junto. A gente avança e tem um poder maior aí. Um poder eu falo com força, vocês entendem? É isso. Acho muito lindo.

Observamos que Felipe faz a relação com uma outra música do mesmo rapper para enfatizar a importância da união entre os pares, para assim se tornarem mais fortes na luta contra as opressões e exclusões que eles vêm sofrendo na universidade. Chama a nossa atenção que, a partir desse posicionamento, os demais participantes-ativistas se mobilizam para falar sobre formas de enfrentamento coletivo das dificuldades.

Além disso, o rap serviu como um espelho do cotidiano do grupo, uma vez que diz muito sobre grupos que historicamente são excluídos, fazendo lembrar que não existe luta que se vence sozinho, mas é a união faz a força. Nesse contexto, também dialogamos sobre a importância do *Movimento Político das Pessoas com Deficiência* e como a partir disso alcançamos conquistas coletivas, como a aprovação de leis e políticas afirmativas.

Nessa ênfase, evidenciamos que foi refletindo (criticamente) sobre as múltiplas contradições de um sistema excludente e suas camadas de opressões, que exploramos possibilidades de expandir agência. Partindo do entendimento que agência é um atributo emergente das relações sociais e culturais que são co-construídas pelos indivíduos e pela sociedade em que vivem (Stetsenko, 2019). Assim, argumentamos que agência é uma forma de ação que não pode ser compreendida fora de um contexto colaborativo, social e histórico.

Por isso, as sessões reflexivas não foram planejadas para discutir a realidade somente, mas sempre tínhamos como objetivo instalar o confronto de ideais e posições, mobilizar a criticidade e desvelar contradições. Para atender esse objetivo, diferentes estratégias foram utilizadas, entre elas, as perguntas provocativas, que foram empregadas praticamente em

todos os encontros em grupo, algumas previamente formuladas e outras emergiram a partir do diálogo.

Conforme as discussões foram se aprofundando, no momento oportuno, questionei ao grupo: *O que precisa ser feito para mudar essa realidade? Existe algo que podemos construir juntos para mudar essa realidade?* A partir dessas questões, cada participante foi se colocando, num movimento em que iam complementando, concordando e/ou contrapondo as falas uns dos outros. Após as discussões, conseguimos resumir as sugestões dadas pelos participantes: promover capacitações para o corpo docente da universidade sobre inclusão/acessibilidade do aluno com deficiência; realizar um abaixo-assinado reivindicando que as demandas dos universitários com deficiência sejam atendidas; redigir uma carta aberta relatando tudo o que os universitários com deficiência tem passado na UFAL; realizar uma assembleia com a gestão da UFAL e com um representante do Ministério Público, para ouvir os universitários com deficiência, para discutir a demandas, reivindicações e colocar essas pendências na prática; e criar conselho da pessoa com deficiência na UFAL (Diário de Campo, 2022).

A atividade supracitada permitiu que o grupo refletisse sobre as possibilidades de mudanças do contexto universitário. Fica evidente que as sugestões do grupo demandam reivindicar direitos, posicionamento e coragem. Eles querem não somente ser vistos e ouvidos, mas que seus direitos sejam efetivados.

Observamos que, após as discussões em grupo, sobretudo, a partir da sessão reflexiva que ouvimos a música “Sobe Junto”, acontece o deslocamento de falas de uma luta individual para uma luta coletiva, em que os participantes começam a defender o posicionamento da organização e união deles próprios como um caminho para avançar na efetivação de seus direitos.

Entretanto, lutar junto implica comprometimento e responsividade para, coletivamente, desenvolver as atividades que envolvem “desafiar hierarquias estabelecidas e estruturas dominantes, o que implica correr riscos e colocar-se em situação de vulnerabilidade”, como nos alerta Vianna e Stetsenko (2021, p.37). Em vista do exposto, a pesquisadora propõe a continuidade do grupo, enfatizando a necessidade do envolvimento de todos para lutar, resistir e superar práticas capacitistas e opressoras do ambiente universitário.

**Pesquisadora:** Então considerando essas sugestões, a assembleia, criar um conselho de pessoa com deficiência, fazer um abaixo assinado, cobrar a capacitação de professores, a minha proposta é que a gente possa, realmente, colocar isso pra frente, não ficar só nas nossas ideias. Que a gente possa continuar com esse grupo, se vocês concordarem. Pra gente se reunir daqui a um mês, mas até lá, a gente elencar alguns desses pontos que vocês colocaram, que a gente já possa trabalhar juntos e agir, podemos iniciar um grupo no próprio whatsapp pra ir movimentando o que é que a gente pode fazer. Vocês concordam que a gente continue e se encontre daqui um mês?



**Rinaldo:** Pra essa proposta, pra mim seria sim. E não é um mês não, seria um dia. A gente pode até amanhã ou depois, porque tá demais, entendeu? Tá demais. O quanto antes, melhor.

Notadamente, os participantes querem dar continuidade às propostas e às discussões engendradas nos encontros da pesquisa e acreditam que podem provocar mudanças na direção de um futuro melhor. Em contrapartida, junto ao compromisso assumido pela pesquisadora em colaborar para o desenvolvimento daquelas atividades propostas, vêm alguns desafios.

O primeiro é criar condições para que o grupo participe de modo colaborativo e ativo, numa posição em que protagonizem a luta em busca de justiça social. Obviamente, isso implica em desmontar e perturbar estruturas que historicamente colocam pessoas com deficiência na posição de incapaz, não-agente e passivo (Podlucká, 2020a).

Nesse sentido, o estudo de Vianna e Stetsenko (2021), ao abordar a realização de projetos colaborativos com grupos historicamente marginalizados, sugere que os pesquisadores e participantes não sejam meros observadores ou intérpretes da realidade, mas atuem como agentes de mudança colaborativos, o que requer um envolvimento totalmente engajado e partidário, de ambos.

Cientes desses desafios, com foco na elaboração colaborativa, outra estratégia que utilizamos foi a “escrita compartilhada” para redigir um documento trazendo à tona as dificuldades enfrentadas no contexto acadêmico.

Durante a sessão reflexiva no dia 04 de junho de 2022, decidimos escrever uma carta aberta com todas as demandas apresentadas neste encontro. Fico responsável por organizar as informações. Envio no grupo de Whatsapp, um texto inicial com as principais reivindicações apontadas pelo grupo. A maioria dos participantes fez contribuições. Observo que o recurso de áudio no Whatsapp facilitou esse processo, visto que alguns participantes têm dificuldade no uso de algumas tecnologias, como o acesso ao email. O processo de escrita durou quinze dias (Diário de Campo, 2022).

Embora sendo trabalhoso elaborar um texto com a participação de todos, observamos que, a partir dessa atividade, os participantes puderam vivenciar uma produção coletiva, em que suas reivindicações estavam sendo ouvidas, suas vozes abraçadas e, junto a pesquisadora e pesquisadora-colaboradora, conseguiam vislumbrar possibilidades de mudança daquela realidade.

Sendo assim, de forma coerente e participativa, foi elaborada uma Carta-Manifesto que foi distribuída à comunidade universitária. Segue na íntegra o texto da carta:

**MANIFESTO DE CRIAÇÃO DO COLETIVO “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”**

Inclusão é um direito, não um favor!

Com o objetivo de ampliar discussões e lutar pela inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Alagoas, nós, pessoas com deficiência e ativistas, criamos ***O coletivo NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS***. Colocamo-nos a tarefa de nos reunir, debater, estudar e propor ações de melhorias que possam superar a exclusão e inacessibilidade do campus universitário. Inspiradas/os/es no lema “Nada sobre nós, sem nós!”, acreditamos que toda e qualquer decisão que diz respeito a nós, deve ser tomada com a nossa participação, pessoas com deficiência!

Acreditamos que precisamos construir uma nova comunidade acadêmica, o que passa necessariamente por construir relações sociais baseadas em respeito pela diversidade humana e justiça social. No entanto, compreendemos que estamos numa sociedade capitalista e patriarcal de práticas homogeneizadoras que nega, historicamente, a particularidade da pessoa com a experiência da deficiência, portanto, mais do que ocupar os espaços acadêmicos, precisamos nos organizar para não somente cobrar o que é nosso por direito, mas derrubar estruturas que nos apagam e invisibilizam.

Cientes da tarefa árdua de transformar a universidade num espaço inclusivo, democrático e de justiça social, criamos este coletivo, no qual temos como pauta defender o direito à inclusão na educação superior, com dignidade, aprendizagem e sucesso. Direitos estes assegurados por diferentes dispositivos: Constituição Federal de 1988; LDBEN nº 9.394/1996; Portaria nº 3.284/2003; Decreto nº 5.296/2004; Decreto nº 6.949/2009; Decreto nº 7.611/2011; Lei nº 13.146/2015; Lei nº 15.487/2015 e Lei nº 13.409/2016.

Portanto, estamos unindo forças para ecoar vozes daqueles/as que acreditam numa universidade inclusiva. Dentre as principais reivindicações, lutamos por:

- Ações, formações, debates sobre inclusão, práticas anticapacitistas e desenho universal, prioritariamente para professores e turmas que tenham estudantes com deficiência, mas que se estenda para toda comunidade acadêmica. Este coletivo está disposto a colaborar nesse processo.
- É urgente que a universidade incorpore um serviço que garanta segurança e acessibilidade no período noturno para os estudantes com deficiência. Sugerimos o funcionamento do Mobiufal<sup>19</sup> ou serviço de apoio, que seja das 18h às 22h, conforme o funcionamento da universidade, uma vez que estamos no campus, conquistamos nossa vaga, mas vivemos o drama do abandono institucional.
- É urgente melhorias estruturais para que os estudantes consigam utilizar com segurança e autonomia os espaços acadêmicos. Temos relatos de estudantes com deficiência que sofreram danos morais e físicos devido a precária estrutura de alguns espaços no campus, portanto, estamos dispostos para apresentar as demandas urgentes de acessibilidade.
- Criação de um Conselho dos Direitos do Universitário com Deficiência na UFAL, com ampla representação de universitários com deficiência, para que assim possamos ser consultados a respeito das medidas de acessibilidade e inclusão que nos dizem respeito e assim possamos acompanhar ações ao que se refere às necessidades do grupo.
- Realização de uma reunião com um representante do Ministério Público, Reitor da Universidade e Pró-Reitor Estudantil, para que possam ouvir os universitários com deficiência, para discutir as demandas, reivindicações e colocar essas pendências na prática.

Por fim, esse coletivo conclama a toda comunidade acadêmica a se unir à nossa luta na perspectiva de garantir uma universidade inclusiva.

**COLETIVO NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS.**  
**18 de Junho de 2022**

<sup>19</sup>Início da nota. O Mobiufal trata-se de um projeto de extensão que atua na promoção da mobilidade da pessoa com deficiência no campus A.C Simões da Universidade Federal de Alagoas. Fim da nota.

Foi interessante como os participantes demonstraram satisfação com o texto produzido e como se sentiram envolvidos com o processo da escrita:

**Frida:** Não seria bom a gente convidar o corpo docente, alguns professores pra fazer parte dessa coletividade junto conosco? Não só os docentes, mas também os alunos em si que não têm deficiência, que ele pode vir a aprender conosco a respeitar mais essa coletividade.

**Roberto:** O mais importante foi ter colocado as leis referente às pessoas com deficiência, não somente quais são as realidades vividas para as pessoas com deficiência. Sobre a questão do relacionamento a respeito dos docentes, se deveria fazer alguma ação de conscientização, como alguma formação a respeito do que os deficientes precisam, não somente a respeito de materiais, mas também relacionada ao respeito.

Especificamente no dia 18 de junho de 2022, ficou acordado que essa carta deveria ser tornada pública, assim como ser protocolada e enviada para o reitor da universidade.

**Frida:** levando até o reitor isso ia alertar ele, né: ‘Chega! A gente já aguentou o que tinha que suportar, chega! Ponto final! Agora o senhor tem que dar atenção aos deficientes. Chega, acabou! Parou por aqui!. É... Um comunicado, né, tivesse uma pessoa da turma que ficasse de frente para levar as nossas reivindicações pra o reitor. Eu acho que isso seria um bom começo.

Além disso, a carta não só apresentou reivindicações, mas firmou o grupo como um Coletivo de Luta. Estava evidente que o grupo precisa se fortalecer para ganhar visibilidade.

Sugeri que na carta o grupo se apresente como um coletivo de luta, apresentando as intenções, porque surgiu e o quais reivindicações: *está evidente a necessidade de que vocês precisam ser ouvidos, são muitas demandas, que são urgentes, como o caso do não funcionamento do nac a noite, mas isso não é uma luta individual, mas coletiva, se ficam isolados brigando cada um no seu espaço, tudo será mais difícil, por isso, um coletivo vem fortalecer a luta para alcançar mudança de realidade* (Diário de Campo, 2022).

A sugestão foi prontamente aceita e o grupo passou a discutir como nomear o coletivo:

**Laert:** O que acham do nome do coletivo ser, já que tem sido enfatizado, “Nada sobre nós sem nós!”? A palavra luta dá a impressão de que estaremos sempre em luta. Essa não é a proposta, mas sim a conquista da fluidez de todos.

**Rinaldo:** Muito melhor. Muito melhor. Tá bem, tá bem. Pra mim tá bom.

Embora apresentado aqui a idealização do coletivo de forma breve, é importante dizer que se trata de um processo que não teve nada de aleatório nem brotou espontaneamente, sem

precedentes históricos. Pelo contrário, é fruto das determinações históricas, mediações, contradições e colaborações únicas de cada participante, que se viu tendo seus sonhos adiados/destruídos, de promessas não cumpridas, vem da vontade individual-coletiva de subverter a ordem “natural” da sociedade (em específico, a universidade) que objetifica o corpo da pessoa com deficiência, rejeitando-a e excluindo-a.

Diante do exposto, observamos que o processo colaborativo desta pesquisa abriu espaço para expandir horizontes e conectar pessoas (participantes-ativistas, pesquisadora e pesquisadora-colaboradora) que passaram a agir/lutar juntos. Um enredo que permitiu construir o lugar social de coletivo, que busca transformar radicalmente a universidade em um contexto democrático, inclusivo e de justiça social.

Desse modo, após um longo debate, o coletivo recebe o nome “Nada sem Nós”, que faz referência ao lema “Nada sobre nós sem nós”, que foi concebido pelas pessoas com deficiência, reafirmado durante a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em 2006, pela Organização das Nações Unidas (ONU). Significa que as próprias pessoas com deficiência devem ser a base para as decisões, para as políticas públicas e para os serviços. Somente elas, pessoas com deficiência, têm propriedade e vivência para apontar quais são as suas demandas e prioridades. O que implica dizer que a sua participação deve ser essencialmente garantida em todos os espaços sociais.

Com o objetivo de mobilizar ações como um coletivo, estabelecendo prioridades e definindo tarefas, o grupo se dividiu em três comissões: formação, artística e representantes. A comissão de formação ficou responsável por organizar encontros formativos, propor debates e direcionar estudos sobre temáticas de interesse coletivo. A comissão artística ficou com a incumbência de divulgar as nossas ações nos diversos meios de comunicação. A de representantes, ficou com a responsabilidade de articular a comunicação com a gestão da universidade. Por fim, cada participante (incluindo a mim e a pesquisadora-colaboradora) escolheu a comissão que participaria (Diário de Campo, 2022).

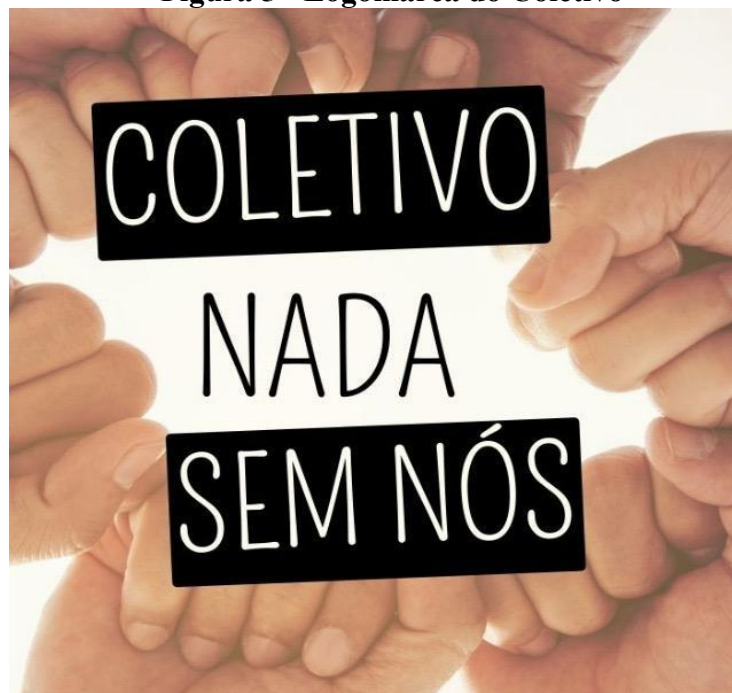
Essa organização está alinhada às concepções de Stetsenko (2020), que argumenta a emergência de fazer justiça à capacidade de cada pessoa de tomar as próprias decisões, traçar o próprio caminho e fazer a diferença, portanto, importam no mundo de uma maneira única, inimitável e insubstituível. Ao passo que cada universitário com deficiência indicou qual comissão gostaria de participar, conseguimos mobilizar um espaço de conexão e valorização das habilidades de cada um.

Situando os leitores, logo após a sessão reflexiva, organizamos três comissões, a comissão artística, de formação e de representantes, idealizadas pelos próprios participantes que criaram grupos de trabalho utilizando o recurso do aplicativo *Whatsapp*. Cada comissão

decidiu quais seriam suas atividades prioritárias: a comissão artística ficou responsável por desenvolver atividades voltadas para a visibilidade do coletivo nas redes sociais, a de formação organizou um cronograma de estudos e temáticas que pudessem contribuir para o desenvolvimento do coletivo; a de representantes articulou ações e reuniões para chamar atenção dos gestores para as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência no campus universitário.

Destacamos a seguir algumas atividades desenvolvidas pelas comissões. A comissão artística, por exemplo, decidiu criar uma logomarca que representasse o coletivo. O participante Victor, estudante de Arquitetura, apresentou algumas opções ao grupo. Felipe, estudante do curso de Letras e poeta, fez algumas sugestões, pontuando a necessidade de algo que remetesse à luta, união e diversidade. Após as votações em grupo, a seguinte figura passou a ser utilizada como identidade do coletivo:

**Figura 5 - Logomarca do Coletivo**



Fonte: Arquivo produzido coletivamente, registrado pela autora (2022).

Descrição da imagem: Card de fundo branco, centralizado está escrito COLETIVO. Logo abaixo NADA SEM NÓS. Ao fundo tem uma imagem de cinco mãos de punhos cerrados e diferentes etnias, estão formando um círculo. Fim da descrição.

No dia 14 de julho de 2022, três participantes da comissão de representantes junto a pesquisadora se reuniram presencialmente na universidade para divulgar a Carta que fora escrita coletivamente.

O nosso ponto de encontro foi a Reitoria, faço a leitura em voz alta da nossa Carta-Manifesto, ainda que a universidade estivesse esvaziada, algumas

peças que passaram naquele momento, paravam para escutar do que se tratava. Após ler e discutir a importância daquele momento, nos dirigimos para o setor de protocolo da reitoria, no qual o Manifesto foi encaminhado para o reitor da universidade. Nesse dia, também tecemos diálogos com professores, servidores e prestadores de serviço sobre os desafios dos universitários com deficiência e a importância daquele coletivo que se formou (Diário de Campo, 2022).

Essa atividade possibilitou que os participantes desta pesquisa fossem vistos e ouvidos no ambiente acadêmico, visitando diversos espaços, como os blocos de cursos de graduação, a Biblioteca Central e Restaurante Universitário (RU), de maneira a apresentar o coletivo e pontuar suas reivindicações. Como um resultado imediato, foram encorajados e parabenizados por todos aqueles que pararam para ouvi-los, sendo incrivelmente significativo observar sua agência. Eles se posicionaram de modo energético, estavam instigados a falar com o maior número de pessoas e falavam em nome de uma coletividade. Esse momento também proporcionou aos estudantes a frequentar espaços na universidade que não conheciam.

Observo que foi a primeira vez que Cecília e Pedro entraram no RU. Prontamente, ao saber disso, sugeri que fizéssemos uma refeição, já havia anoitecido e estavam para servir o jantar. Ao final da refeição, Cecília demonstra empolgação em frequentar mais vezes o restaurante da universidade e faz uma análise crítica daquele momento vivido, que jamais conseguiria estar ali sozinha, pois os espaços não são acessíveis, era necessário começar a exigir mudanças, pois ela queria viver a universidade! (Diário de Campo, 2022).

Em suma, nesta seção, podemos destacar a importância de articular colaboração e agência como uma forma fundamental de ação coletiva. É a partir dessas considerações que podemos teorizar a agência humana como ação individual-coletiva que faça a diferença (Stetsenko, 2020). Isso quer dizer, com ênfase na individualidade e singularidade do universitário com deficiência, que é ao mesmo tempo entendido como coletivo e social, que podemos lutar por uma nova universidade possível.

Portanto, por meio de atividades colaborativas, foi possível criar oportunidades de expansão de agência, uma vez que, ao articular os desejos dos universitários com deficiência de participar nas decisões que os envolvem, abrimos espaços para que eles transformem sua compreensão que, na maioria das vezes, era de falha individual, para uma visão expandida das suas potencialidades.

#### **4.2 Estruturas capacitistas e opressoras no ambiente acadêmico que cooptam a agência de universitários com deficiência**

Neste eixo temático, abordamos que a agência da pessoa com deficiência tende a ser cooptada no ambiente acadêmico, conforme revelaram os dados da pesquisa. Trata-se de um contexto com forte presença de práticas capacitistas e excludentes que restringe, exclui e invisibiliza esse grupo.

É importante retomar que esta pesquisa se desenvolveu entre 2021 e 2022, período de distanciamento social e retorno híbrido das atividades acadêmicas, em cumprimento aos protocolos de segurança de prevenção Covid-19, que desde 2020 traz consequências ainda imensuráveis, sobretudo para os grupos vulneráveis, como as pessoas com deficiência.

Aprofundando o fosso no Brasil, frente ao governo de Bolsonaro (2019-2022), a área da educação inclusiva foi fortemente atacada, como já discutido anteriormente neste trabalho, foram retrocessos e desmontes que expressaram concepções hegemônicas, excludentes e segregadoras no trato das questões relativas à pessoa com deficiência e de outros grupos vulneráveis.

Para situar os leitores sobre a realidade da educação superior brasileira no contexto da pandemia da Covid-19, conforme a dissertação de mestrado de Silva (2022), as opressões se alargaram e a invisibilidade dos universitários com deficiência se agudizou. Uma realidade cruel que ampliou as desvantagens, violentou e oprimiu esses estudantes, que conclamam para que seus direitos sejam efetivados.

Em consonância com o exposto, as falas dos participantes-ativistas explicitaram a realidade precária que estão vivenciando na educação superior, foram expostas práticas capacitistas e ações que os alijam, assim como, violações de seus direitos na instituição em tela. Nesse contexto, pudemos observar os tensionamentos e os enfrentamentos na trajetória acadêmica desses estudantes que interferem na sua agência.

Com o intuito de nos aprofundar nas discussões sobre o contexto acadêmico vivenciado pelos universitários com deficiência, utilizamos a estratégia “discussão de casos de exclusão no contexto acadêmico”, no qual os estudantes puderam relatar e refletir sobre a sua realidade cotidiana e dos seus pares na instituição que estão inseridos. Assim, será necessário apresentar de forma detalhada como essa atividade se desenvolveu.

Início a sessão reflexiva com a seguinte proposta para o grupo: *Peço que cada um de vocês relate, se já passou por uma situação que se sentiu excluído e/ou invisibilizado na UFAL e como você agiu nessa situação? Escolha aquela que acredite ser importante compartilhar com o grupo.* Nesse momento todos os participantes trouxeram alguma vivência na universidade, refletindo sobre suas trajetórias, dificuldades e desafios enfrentados no ambiente acadêmico. Foi um dos encontros mais demorados, todos participantes trouxeram à tona memórias com muitos detalhes do vivido. Alguns em tom de desabafo, se emocionaram ao relatar tais

situações de indiferença, inferiorização, exclusão e negação de direitos no contexto acadêmico (Diário de Campo, 2022).

As falas evidenciaram o quanto é doloroso para os estudantes com deficiência vivenciar a exclusão, não somente na universidade, mas na sociedade em geral, inclusive no contexto familiar.

**Frida:** Eu já cheguei a fazer trabalho sozinha, né, apresentação sozinha, mas... Eu chego lá. Eu chego lá devagarinho. Eu vou mostrar pra eles que não tem diferença nenhuma, né. Eu adquiri a minha deficiência já adulta. Mesmo que eu já tivesse nascido com a deficiência eu sou um ser humano. Eu mereço respeito, né. Não sou diferente dos demais, né, mas é muito complicado, não só dentro da UFAL, mas na sociedade em geral também, até mesmo às vezes até dentro da própria família.

**Genilvânia:** É como Frida falou, né, a discriminação não é somente na UFAL não, é na sociedade em geral. Começa pela família, sempre existe, né.

**Cecília:** porque infelizmente não há acessibilidade. Minha gente é buraco, é mato, é... Menino não tem um caminho que o cego possa seguir. Não tem... Não tem nada de acessibilidade, nada.

Sobre isso, Vigotski (2021) aborda que desde os primeiros dias de vida de uma criança, quando se nota a deficiência, os próprios familiares a colocam numa posição social “especial” e “distinta” da criança sem deficiência. Isso porque, “detemo-nos em gramas de enfermidade e não percebemos os quilos de saúde. Notamos migalhas de defeito e não captamos as enormes áreas ricas da vida [...]” (p. 34). Obviamente, esse deslocamento, que muitas vezes orienta-se pela invalidez e incapacidade, tem consequências para toda a vida de uma pessoa com deficiência. Nas palavras de Vigotski:

O defeito perturba, naturalmente, o curso normal do processo de enraizamento da criança na cultura, ao criar um desvio do tipo humano biológico estável, ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência ou o dano de órgãos [...] Isso se deve ao fato de a cultura se ajustada a uma pessoa normal, típica, está adaptada à sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode enraizar-se direta e imediatamente na cultura, como acontece na criança normal (Vigotski, 2021, pp. 177-178)

Assim, Vigotski (1997; 2021) nos orienta a eliminar as barreiras sociais e romper com as práticas hegemônicas (tal como o Modelo Social da Deficiência preconiza). Para isso, é necessário um posicionamento crítico, radical e transformador. Nesse movimento, se faz imprescindível conhecer as engrenagens e as estruturas que operam o sistema que estamos inseridos.

De acordo com o exposto, nesta pesquisa, os estudantes puderam ouvir os pares, que vivenciam situações semelhantes/iguais as suas, podendo perceber que não estão isolados e



que “as violências cotidianas sofridas não são demérito individual, mas produtos sociais que afetam também outras pessoas em proporções maiores, menores ou iguais” (Conde; Vianna; Pole, 2021, p. 263).

Para desenvolver essa discussão, destacamos mais uma vez as contribuições de Vigotski (1997; 2021) sobre a defectologia, que ao tratar sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência, firma compromisso com a justiça social, valorização da diversidade e possibilidades de desenvolvimento. Assim, o autor coloca em evidência que não são as determinações biológicas que decidem a vida de uma pessoa com deficiência, mas as condições sociais.

Por isso, podemos entender a partir de Vigotski, que o desenvolvimento do universitário com deficiência é “inteiramente um produto da biologia e da cultura”, no qual depende substancialmente de suportes, ferramentas e mediações socioculturais (Vigotski, 1997). O que implica dizer, ainda que tenham a mesma deficiência, cada sujeito possui singularidades constituídas a partir das suas vivências, mediações várias e de condições materiais que lhe são oportunizadas (Silva; Amorim; Fumes, 2020).

Nesse sentido, destacamos a narrativa de Frida, uma mulher com deficiência física, que se desloca do interior à capital alagoana para cursar Ciências Contábeis na instituição. Suas palavras são repletas de emoções, que ao explicar a dificuldade de interação com os colegas de sala, tanto nas aulas remotas quanto nas presenciais, a voz embarga ao tratar a rejeição sofrida. Apresentamos na íntegra, para que perceba os desafios enfrentados, a mobilização/cooptação da sua agência e as emoções suscitadas:

**Frida:** No meu caso, não só quando eu voltei nas aulas presenciais, mas também *on-line*, eu já senti a dificuldade de interagir com os meus colegas de sala de aula. É... Em relação a trabalhos em grupos, que eles não aceitavam fazer comigo. Sempre inventavam uma desculpa. É... Quando a gente voltou agora presencial mesmo, eu vivi uma situação dentro da sala de aula... Com uma professora dentro da sala de aula. Eu me sentei e o pessoal sentou todos eles afastados, né. Não me deram boa noite. Eu dei boa noite, me apresentei... Então a gente sente essa dificuldade de tentar interagir com as pessoas ela... As pessoas acham que a gente é diferente delas. Mas não, a gente tem dois braços, duas pernas, dois olhos.. [...] E... Isso me deixou muito magoada, que eu me desabafei na hora da aula com a professora e até com meus colegas mesmo. Eu falei pra eles que ninguém é obrigado a aceitar ninguém, mas... Um pouquinho de respeito é muito bom, porque eu tô ali nas mesmas condições que ele, eu tô alí pra aprender. Eu não quero mostrar nada pra ninguém. Eu mostrar pra mim mesma que eu sou capaz. Então foi de uma tal maneira que a professora, não vou citar o nome da professora, pediu pra gente voltar nas outras aulas com um debate mais forte sobre discriminação, porque ela sentiu na pele a discriminação que eu tava sofrendo. E eu pedi licença, fui pra o banheiro. Chorei, chorei, chorei, chorei, chorei. E depois eu voltei pra sala de aula, já quando a aula já tava praticamente tinha terminado. E eles

passaram por mim que... Parecia que eu era uma pessoa invisível. [...] Então isso me deixa muito mal às vezes. Isso já tentei até desistir do curso, mas minha filha, a minha mãe sempre incentiva... Meu padrasto: “Não você tem que continuar. Você é igual a todo mundo.”, mas é complicado. Às vezes se torna complicado, porque eu só quero interagir, eu quero aprender a linguagem nova desses jovens que tem na UFAL, né. Os conhecimentos que eles tem, mais até do que eu, né. Mas eles não abrem espaço... Eles não abrem espaço, né, pra uma pessoa que tem uma deficiência, né. Chegar perto e abraçar. Até mesmo uma pessoa que tem mais idade, né, como eu tenho cinquenta e dois anos e eles são novinhos, tem dezenove, vinte, não abre espaço da comunicação. Então às vezes isso machuca um pouco. O psicológico da gente fica meio... Muda um pouco, né. Então eu vivi essa situação na aula presencial, e vivo até hoje nas aulas *on-line* que os professores...O respeito é muito importante pra ter uma comunicação justa. Eu chego dou boa noite, quem quiser responda, quem não quiser eu sento no meu cantinho e fico isolada. Pode chegar lá, sala cento e doze, bloco João de Deus. Eu vou tá lá numa fila sozinha, isolada porque ninguém tem coragem de sentar ou na minha frente ou atrás, com medo que eu puxe conversa. Então eu já sei qual é o meu lugar. Então eu sento, dou boa noite e fico quietinha. É muito complicado. [...] E deficiência não é uma doença. Não foi porque a gente quis. Foi porque a gente nasceu, a gente adquiriu. Não é uma doença pegajosa, que vai ofender pra gente tá... Ninguém. A gente é ser humano, pessoal. A gente só quer um aperto de mão. Um bom dia, um boa tarde, conversar, expressar os nossos sentimentos, falar sobre o assunto que está sendo abordado na sala de aula. Mostrar que nem a idade, nem a deficiência faz a gente ser menos capaz do que eles não. A gente também é inteligente. A gente pensa também. Então era isso que eu queria falar pra você, começando. E quando eu falo, dá até vontade de chorar. É isso aí, pessoal.

A estudante relata uma situação vivenciada de exclusão e negação de direitos no contexto acadêmico, no qual as barreiras, principalmente aquelas gestadas pela falta de formação docente, falta de ações institucionais para modificar esse cenário, assim como, as atitudes de colegas de sala de aula, docentes e demais profissionais que a invisibilizam. Até mesmo a presença física dela é ignorada e têm sua existência desumanizada “[...] E eles passaram por mim que... Parecia que eu era uma pessoa invisível”. Evidenciando que o contexto acadêmico é um ambiente em que ela se sente subalternizada.

Após esse relato forte de Frida, os demais participantes continuaram o diálogo, apresentando situações excludentes que vivenciam na instituição. Assim, observamos que os universitários com deficiência sofrem com atitudes que os desqualificam, estruturadas no capacitismo, que oprime e exclui aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos (Böck, 2019; Mello, 2016). A fala da universitária Frida explicita bem uma situação vivenciada de desrespeito e capacitismo, como consequência, sua energia para agir e lutar vai sendo cerceada “Então isso me deixa muito mal às vezes. Por isso já tentei até desistir do curso [...] isso machuca um pouco. O psicológico da gente fica meio... Muda um pouco, né.

[...] Então eu já sei qual é o meu lugar. Então eu sento, dou boa noite e fico quietinha. É muito complicado”.

A partir destes posicionamentos, depreendemos que os estigmas<sup>20</sup> que incapacitam, diminuem e invalidam pessoas com deficiência existem e tensionam o cotidiano dos participantes desta pesquisa. Como pontuam Amorim e Fumes (2023), trata-se de uma pluralidade de desqualificações, em que pessoas com deficiência estiveram/estão excluídas do convívio social e dos ambientes educacionais.

Observemos como essa realidade se converte em experiências de exclusão no cotidiano acadêmico.

**Cecília:** A professora colocou o filme legendado, todo em inglês, mas legendado, quer dizer só pra eles, eu não existia ali. Quando eu fui falar que ia sair, me desligaram até o microfone, não deixaram nem eu falar e eu saí da aula. Eu tô achando engraçado, mas é triste né minha gente.

**Francisco:** Tem um professor inclusive, que queria que eu ficasse em casa: “Você fica em casa e eu aprovo você”, eu disse - de jeito nenhum, eu não vou aceitar, sabe por quê? Porque no futuro, eu vou precisar da minha profissão. E o que o senhor... E os conteúdos que não vou pegar? Eu não quero.

**Willer:** Você fala e o professor vem com a cara cínica na próxima aula dizer que esqueceu de você. Então é bem complicado, e não é só uma vez não. Eu tô aí há mais de oito anos na UFAL e o professor já cansou de me ter como aluno e toda vez vem com a mesma história: “Ah! Esqueci de você” e assim vai. O que falta é as leis saírem do papel e começar a ir pra prática.

Nesses excertos ficam evidenciadas práticas docentes que excluem e/ou silenciam o universitário com deficiência. Nesse sentido, Amorim e Fumes (2023) fazem uma análise crítica acerca das estruturas excludentes, elitistas e hegemônicas desse nível de ensino.

Segundo as autoras:

Parece-nos que se tem a concepção que esses estudantes fiquem no lugar de sempre, excluídos e segregados. E aqueles que buscam desafiar o *status quo*, ou seja, [agentes] que tentam ‘incomodar’ o atual estado das coisas, são rapidamente silenciados/excluídos. E por que não os ouvem e não atendem suas necessidades? Porque o capacitismo estrutura a realidade e a exclusão é naturalizada (Amorim; Fumes, 2023, p. 606, grifo nosso).

Para exemplificar o exposto: docentes que engessam suas práticas, partindo de um padrão de aluno e não querem mudar suas metodologias. Assim, “as pessoas que não se adequam a esse perfil de ensino ficam em desvantagem em relação aos seus colegas e

---

<sup>20</sup> Início da nota. Goffman (1891) nos ajuda a pensar o estigma enquanto peça do contexto social, que exclui e oprime indivíduos. O autor apresenta que o estigma é constituído pelo social, no qual envolve o comportamento de um sujeito (ou grupo) que desqualifica/inabilita o outro para a convivência, colocando-os numa categoria inferior a partir de critérios de exclusão. Fim da nota.

experenciam a invisibilidade de suas necessidades nas trajetórias acadêmicas” (Böck, 2019, p. 106).

A nosso ver, essa percepção permanece naqueles que têm uma compreensão da deficiência mais próxima ao Modelo Médico, ou seja, discursos e práticas que partem de uma concepção com foco nas dificuldades, negando as possibilidades do educando, entendendo-os como passivos no processo educacional (Böck, 2019). Isto tem consequências diretas na sua agência, uma vez que estão inseridos num contexto repleto de concepções capacitistas e cristalizadas que os associam à incapacidade, passividade e conformismo.

Também fica evidenciado que nas relações interpessoais no ambiente acadêmico, os universitários com deficiência vivenciam a rejeição e seus corpos são tidos como incapazes e/ou inexistentes. Os estudantes não se sentem reconhecidos, vistos nem ouvidos na instituição. Francisco, estudante cego do curso de Relações Públicas, relata uma situação que precisou se posicionar e recorrer às mídias para ser atendido pelo próprio Núcleo de Acessibilidade:

**Francisco:** Eu fico feliz quando vocês formam esse grupo. Quando a Rosi vem fazer essa pesquisa, vem nos ouvir. O que a gente precisa é isso, é ser ouvido. E muitas vezes nós não somos ouvidos. A gente não tem acesso à reitoria da UFAL. A gente não tem acesso ao reitor da UFAL. Pra poder ter acesso eu tive que fazer... Botar nos grupos, divulgar que ia colocar no Ministério Público, acionar o repórter. Foi quando foi me ouvir. Não precisaria isso, tem que ouvir todos. Então, é o que tá faltando a gente se unir. É preciso a gente... É... Eu sei que alguém tem vontade de desistir, mas não vamos não desistir gente (choro) vamos ser fortes. Vamos ser persistentes. Não é fácil não. Não é fácil, né.

De acordo com exposto, os universitários com deficiência também sofrem com as práticas institucionais que os desqualificam, os diminuem e os excluem. De modo contraditório, isso também acontece nos próprios espaços destinados para acolhimento da pessoa com deficiência na instituição, como por exemplo, no Núcleo de Acessibilidade. Revelando uma concepção de deficiência centrada na incapacidade e passível de apropriação, que o sujeito não é agente da sua própria vida, por isso não tem necessidade de escutá-lo.

Desse modo, é importante enfatizar os padrões excludentes, que são estruturados historicamente, como [o capacitismo], o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, entre outros, que de modo recursivamente se perpetuam, oprimem e, acabam, muitas vezes, cooptando a agência de alunos (Conde; Vianna; Pole, 2021, grifo nosso).

Nessa direção, Podlucká (2020b) explica que a exclusão de pessoas com deficiência da educação superior é uma violação dos direitos humanos e uma forma de opressão. Para a autora, algumas políticas e práticas institucionais destinadas a viabilizar a acessibilidade,

contraditoriamente, reproduzem o capacitismo e posicionam estes alunos como deficientes e insuficientes para o espaço universitário.

A nosso ver, isso não é à toa, mas está orquestrado com as estruturas que historicamente subalternizam pessoas com deficiência, uma vez que na estrutura social contemporânea, o modo de produção capitalista de dominação e valores ideológicos hegemônicos mantém mecanismos de exclusão (Beche; Mendes, 2021). Estes sufocam a agência dos sujeitos e “a proposição de incluir [na sociedade capitalista] não traz uma proposta de emancipação, mas, sim, de acomodação, de manutenção da ordem vigente” (Caiado, 2017, p. 7).

As consequências disso são drásticas e a fala seguir nos ajudará a fazer essa discussão:

**Cecília:** Eu acho assim, a faculdade acontece essas coisas porque as vagas são ofertadas, por quê? Por que são ofertadas se o ambiente não é adaptado pra nós? Eles têm obrigação. Quando uma mãe vai ter um bebê, ela não prepara tudo pra receber aquele bebê? Não que nós somos... Eu tô falando um comparativo. A faculdade deveria tá adaptada para receber os deficientes. Num ofertaram as vagas? Ou é só pra constar e estatística? “Não, a Universidade Federal de Alagoas tem deficientes, tem deficientes estudando”. Quer dizer que nós somos estatísticas, mas na verdade a gente tem que nos virar sozinho pra vencer aquele... Certo que a gente tem que enfrentar as barreiras, mas acho que um direito nosso. Os recursos são direitos nossos. Se a faculdade ofertou vaga e nós conseguimos chegar lá, nós conseguimos nos posicionar, nos classificar, então ela tem obrigação de nos retornar. De nos dá o retorno com o mínimo possível de condições pra que nós possamos nos manter na faculdade. Então não adianta você... Você se classi... Como muito... Como muitos amigos meus que desistem, porque não têm... Não conseguem enfrentar aí fica lá... Aí chega num momento que tem pessoas que não conseguem mesmo e desistem. Por falta de quê? Por culpa de quem? Por culpa da faculdade. Eu acho assim. Eu penso assim.

Cecília aponta uma contradição das políticas de acesso à educação superior: a legislação garante a oferta de vagas para pessoas com deficiência, mas não viabiliza condições materiais para a permanência. Então, mesmo conseguindo acessar a universidade federal por meio das cotas, os estudantes com deficiência não encontram suportes necessários para concluir o processo, conseqüentemente, desistem de continuar a graduação. De modo invertido, a culpa recai sobre aqueles que não conseguiram cumprir os requisitos exigidos pela educação superior.

Reiterando o exposto, nos apoiamos em Cabral, Orlando e Meletti (2020), que de forma crítica e minuciosa analisam os dados referentes aos estudantes com deficiência matriculados nas universidades brasileiras divulgados pelo Censo do Inep (2019). Os autores constataam que a diferença entre aqueles que se matricularam e aqueles que se formaram é

problemática, indicando evidências que estudantes com deficiência têm menor probabilidade de completar 80% do curso requerido para formatura.

Essa situação, nos mobiliza a discutir as lacunas e contradições da legislação brasileira, do financiamento público para as políticas sociais e de práticas institucionais, que, em alguns casos, ao invés de garantir acessibilidade e inclusão, perpetua práticas capacitistas opressivas. A contextualização desse cenário facilitará a compreensão da realidade que estamos inseridos e dos mecanismos que nos mobilizaram para uma atuação crítica, ativista e radical.

Ao tratar especificamente de acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior, cabe retomar a Lei nº 12.711 de 2012, que garante a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e quilombolas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino médio, técnico e superior. É apenas com a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, regulamentada pelo Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, que se altera a política de cotas e inclui a pessoa com deficiência, que estava excluída anteriormente.

É importante destacar que a política de cotas trata de uma ação afirmativa que garante reserva de vagas para grupos historicamente excluídos do espaço acadêmico, a fim de reparar as desigualdades e desvantagens acumuladas em vista das injustiças históricas. Entretanto, isso aconteceu tardiamente para as pessoas com deficiência (a partir de 2017), considerando os demais grupos – negros e indígenas, no qual reforça a invisibilidade da pessoa com deficiência nas políticas e mesmo nos grupos que lutam por direitos.

Assim, vivenciamos nos últimos anos o aumento significativo do número de estudantes com deficiência na educação superior, o que condiz com a implementação de leis e criação de políticas afirmativas que buscam garantir principalmente condições de acesso de estudantes com deficiência na educação superior. No entanto, diferentes estudos apontam que, apesar da existência dessas políticas, ainda são várias as barreiras que limitam ou impedem o exercício do direito à educação em condições de igualdade (Amorim; Batista; Fumes, 2017; Silva; Amorim; Fumes, 2020; Fumes; Amorim, 2022, Pletsch; Melo; Cavalcante, 2021, Silva, 2022).

Esses estudos abordam que embora existam núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras com a função de articular a política que garanta o acesso, a permanência e a formação de qualidade da pessoa com deficiência em cursos de graduação e pós-graduação, são várias as dificuldades encontradas. Entre elas, a falta de uma equipe permanente de trabalho e um local de funcionamento com condições minimamente razoáveis (Fumes; Amorim, 2022).

A nosso ver, as dificuldades relacionadas à falta de constituição de equipes multiprofissionais e locais adequados para os núcleos de acessibilidade revela sérias consequências para o processo de permanência e formação dos universitários com deficiência, considerando ser inviável atender a todos, de acordo com as suas necessidades. Sendo assim, as condições de permanência e aprendizagem, que fazem parte dos princípios da educação inclusiva, ainda tem muito de ser garantido.

Somando a essa realidade, vivenciamos práticas institucionais opressivas que buscam intimidar e subjugar os estudantes que se posicionam e contrapõem a realidade excludente. Para situar os leitores, logo após os atos de manifestação e reuniões com a gestão, a Pró-Reitoria Estudantil da instituição em tela subitamente suspendeu a bolsa de um universitário com deficiência que participou dessas atividades. Isso nos abalou profundamente, uma vez que não bastando a falta de acessibilidade no campus, serviços de apoio precários, falta de material adaptado em tempo hábil, cortaram o único recurso do estudante.

Mesmo sob alegação dos cortes financeiros do governo federal que afetaram gravemente o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que paga bolsas a estudantes em situação de alta vulnerabilidade, entre eles, os estudantes com deficiência, nos questionamos porque no rol de suspensão de bolsas, tal estudante com deficiência foi um dos primeiros a sofrer as consequências?

Nesse contexto, outra contradição que podemos observar é que somente são assegurados direitos ao estudante com deficiência quando há um laudo médico (Böck *et al.*, 2020; Podlucká, 2021). Francisco aponta essa situação da seguinte forma:

**Francisco:** Inclusive, tem uma questão... Porque assim, quando nós fomos fazer matrícula, nós levamos o nosso laudo médico que somos deficientes. Por que que automaticamente, o sistema não entra em contato com o bloco, que nós vamos ficar, e não já aciona os professores? - “olha na sua turma vai chegar um aluno com deficiência visual... cadeirante”, pra aquele professor já ir preparado. Não pode tá esperando... De repente os professores são pegos de surpresa. A universidade é isso. Não pode tá esperando.

Diante do que foi relatado, mesmo ingressando na instituição por meio das cotas, o que exigiu a comprovação documentada da deficiência, no qual toda a documentação é analisada por uma banca multiprofissional da instituição para validar a condição autodeclarada. Ainda assim, os estudantes com deficiência precisam assumir a identidade de deficiência durante todo percurso na graduação para ter acesso aos serviços de apoio e acessibilidade da instituição. Evidenciando que a política de inclusão não é transversal e não está prontamente disponível para todos (Podlucká, 2021).

Sobre isso, a autora supracitada pontua que se trata de uma realidade que, ironicamente, os alunos têm que se excluir para acessar recursos de inclusão, o que implica dizer, é somente se posicionando como marginalizado que o estudante tem acesso aos serviços de apoio, revelando concepções discriminatórias, que estigmatizam e rotulam pessoas com deficiência.

Ampliando o debate, entendemos que diferentes elementos constituem e se relacionam na realidade da educação superior. Evidenciamos alguns que depreendemos a partir das nossas análises: a cultura do mérito e a supervalorização do currículo acadêmico em detrimento das experiências vividas, no qual o aluno ideal é aquele que tem bom desempenho, boas notas e que aproveita as oportunidades acadêmicas; o discurso distorcido de autonomia, em que o aluno tem que estar pronto para assumir todos os compromissos sem suporte; entre outras forças que tensionam esta realidade e imprimem marcas na subjetividade dos sujeitos, cooptando sua agência.

Portanto, as práticas citadas se alinham com o Modelo Médico da deficiência, que vê na lesão a causa da desvantagem (Böck *et al.*, 2020). Não surpreende que esse modelo entende pessoas com deficiência como objetos, desumanizando-os, deslegitimando a sua participação e tirando sua agência (Gesser; Pamela; Nuernberg, 2019).

Assim, a fim de subvertê-los, a instituição nega sua existência, não os ouvem, inviabilizam suas necessidades, pois não convém para a atual estrutura que a pessoa com deficiência desacomode a corponormatividade, ou seja, os padrões criados para o que é/deve ser um universitário. Como já dito, são concepções estruturadas no capacitismo, que subalterna, oprime e exclui aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos (Böck, 2019; Mello, 2016). Para tornar esse cenário ainda mais complexo, os estudantes se deparam com pouco suporte pedagógico, assistencial e psicológico.

É esse o contexto que nos faz refletir sobre o capacitismo na educação superior, conforme discutido aqui, um imaginário construído sobre as pessoas com deficiência que gera exclusão e se estrutura historicamente na sociedade. No qual os tensionam acreditar que são incapazes e insuficientes, como consequência disso, a energia para agir e lutar vai sendo sufocada.

### **4.3 Derrubando estruturas para expandir agência de universitários com deficiência**

Este eixo aborda que os universitários com deficiência se posicionaram, agiram e reivindicaram direitos, evidenciando a expansão da sua agência. Para essa discussão, recorreremos à noção de uma agência de transformação radical, que segundo Stetsenko (2019) é



implantada a fim de expor e superar ideologias de adaptação e opressões. Agência, nessa perspectiva, pressupõe agir numa direção radical, rompendo com os padrões, ao que é dado ou imposto, para uma tomada de decisão (intencional e responsiva) para transformar realidades, em que é exatamente necessário analisar criticamente o contexto.

Desse modo, foi por meio de vários encontros em grupo, que buscamos promover vivências para uma participação crítica, reflexiva e ativa, de modo que pudesse expandir a agência dos participantes-ativistas. A partir da estratégia “Discussão de texto”, por exemplo, buscamos instigar a reflexão crítica e o debate sobre os direitos da pessoa com deficiência. Partimos nossas discussões do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por indicação dos próprios participantes-ativistas.

As discussões foram realizadas em dois encontros, com duração média de duas horas cada, em que os participantes-ativistas, a pesquisadora e a pesquisadora-colaboradora se posicionaram, numa articulação com a realidade vivenciada por eles e como deveria ser. Nesse movimento, pudemos refletir que suas histórias recebem influência do que acontece no mundo, demonstrando que as situações concretas estão engendradas em estruturas sociais excludentes e capacitistas.

Em consonância com o exposto, para Magalhães (2021) promover esse debate constante é essencial para instigar a reflexão crítica. Nessa direção, Vianna e Stetsenko (2021) abordam que o papel do conhecimento teórico deve ser radicalmente reformulado: “Em vez de abstração inerte, o conhecimento crítico-teórico deve servir como instrumento de ativismo e de transformação social” (Vianna; Stetsenko, 2021, p. 34).

Durante as discussões de texto em grupo, os participantes-ativistas, a pesquisadora e a pesquisadora-colaboradora pontuaram suas reflexões, contraposições e ponderações. Destacamos o seguinte posicionamento:

**Rinaldo:** Esse sistema ou seja lá o que for o culpado da gente tá sofrendo, tá passando pelo o que a gente tá passando. Que a gente aqui... A gente achou tão bom esse grupo dessa pesquisa, porque o pensamento da gente era que com isso poder já... E já dissemos também no outro encontro, que é um trabalho de formiguinha, a gente começar a tirar a primeira pedra do caminho, do primeiro obstáculo que a gente encontra dessas condições desse sistema, da forma, do jeito que a gente tá passando e tentando mudar isso. Que é, e sim, tem razão quem disse “Poxa, todos. Não é só dos docentes, mas de todos”, os técnicos, dos... Vai até do faxineiro. Vai até do cara que está no serviços gerais até o reitor, pra que mude o pensamento, essa... Sei lá como posso denominar, entendeu. Pra que a gente possa ter um pouquinho, um pouco melhor as coisas que a gente tem direito, que a gente possa conseguir com essa luta.

A fala de Rinaldo ilustra a sua agência e a importância do movimento realizado com o grupo da pesquisa. Ao mesmo tempo em que apresenta insatisfação com a estrutura injusta e capacitista que vivencia na instituição, ele avança além das circunstâncias e imagina o futuro comprometendo em criá-lo, sendo o encontro com o grupo da pesquisa importante para esse encorajamento. Em outro momento da pesquisa, o mesmo participante se posiciona: “Que a gente possa, quem sabe no futuro aí mais recente, poder ouvir um vídeo que a gente possa... ‘Não, a gente conseguiu. A gente tá assim’. Quem sabe, né? A gente tem que fazer exatamente isso, é desatar os braços, descruzar os braços e a gente poder fazer uma coisa pra que a gente possa mudar essa situação. É isso”.

Observamos, que o universitário se posiciona ativamente e se mobiliza pensando em trazer o futuro à realidade. Nesse sentido, Vianna e Stetsenko (2014) defendem que a pesquisa dentro da perspectiva ativista é projetada com convite não somente para criticar a realidade e ir além das aparências, mas imaginar o futuro e conceber tipos de projetos que podem tornar esse futuro como realidade juntos. Os autores explicam:

É impossível imaginar um futuro possível, a menos que nos tenhamos localizado em nosso momento presente e sua história; no entanto, o inverso também é verdadeiro em que não podemos nos localizar no presente e sua história, a menos que imaginemos o futuro e comprometa-se a criá-lo. O papel do conhecimento teórico é, portanto, radicalmente reformulado de informação inerte em um instrumento de ativismo e mudança transformadora (Vianna; Stetsenko, 2014, p.585, tradução nossa)<sup>21</sup>.

Nesse sentido, discutimos o caráter transformador radical de agência, isto é, aquela que supera respostas mecânicas às circunstâncias. Por isso, a nossa discussão centra-se em expandir a agência, ou seja, o desenvolvimento da agência radical-transformadora desses sujeitos, só assim, conseguiremos derrubar estruturas e alcançaremos a justiça social que almejamos (Stetsenko, 2021).

Sendo assim, observamos que o próprio movimento da pesquisa foi fundamental não somente para expandir a reflexão crítica, mas possibilitou o encontro entre os pares, formando a criação de uma rede de apoio e de resistência, que os encorajou a lutar pela mudança de realidade. Por exemplo, em um dos encontros em grupo, os participantes-ativistas se sentiram encorajados para realizar uma manifestação na instituição para reivindicar os seus direitos e abrir diálogo com os gestores para apresentar as suas demandas urgentes.

---

<sup>21</sup> Início da nota. Tradução livre para: “It is impossible to imagine a possible future unless we have located ourselves in our present moment and its history; however, the reverse is also true in that we cannot locate ourselves in the present and its history unless we imagine the future and commit to creating it. The role of theoretical knowledge is, therefore, radically recast from being inert information into an instrument of activism and transformative change” (VIANNA; STETSENKO, 2014, p.585). Fim da nota.

Para esse ato de manifestação, o grupo produziu vídeos, cartazes e mensagens de divulgação, convidando toda a comunidade acadêmica para se unir ao coletivo no hall da reitoria no dia 21 de setembro. É importante pontuar que o coletivo contou com a colaboração de membros do Diretório Central de Estudantes (DCE) e do Movimento Correnteza<sup>22</sup>, ambos constituídos por universitários. Segue uma das imagens utilizadas para a divulgação do ato.

**Figura 6 - Card de divulgação do Ato “Por mais acessibilidade na UFAL”.**



Fonte: Arquivo produzido coletivamente, registrado pela autora (2022)

Descrição da imagem: Card com fundo marmorizado em tons de branco. Ao centro na parte superior tem o símbolo da pessoa com deficiência. Logo abaixo, lê-se: POR MAIS ACESSIBILIDADE NA UFAL! Em seguida está escrito: Ato dia 21/09, às 13h, na Reitoria. Na parte inferior as logomarcas do Movimento Correnteza e a do Coletivo Nada Sem Nós. Fim da descrição.

Foi construído também um panfleto apontando as principais reivindicações do grupo, cuja construção foi coletiva em que cada participante enviou pelo grupo de WhatsApp suas contribuições para o participante Laert, que ficou responsável de reunir as falas e produzir o texto. A seguir o texto que foi construído coletivamente, em apêndice, colocamos o registro do panfleto que foi entregue na mobilização citada (Apêndice E).

21 de Setembro de 2022

<sup>22</sup> Início da nota. Fundado no ano de 2017, através da junção de diversos movimentos estudantis regionais, o Movimento Correnteza se organiza nacionalmente em diversas universidades, tendo nos últimos anos avançado cada vez mais em instituições públicas e privadas de todo país. Mais informações em: <<https://www.correnteza.org/>>. Fim da nota.

### **POR MAIS ACESSIBILIDADE NA UFAL**

Diante do contexto histórico-cultural no que se refere à pessoa com deficiência, muitas coisas tem mudado, mas ainda estamos diante de lutas diárias na busca daquilo que nos é de direito. Nós, estudantes com deficiência, da universidade federal de alagoas vem enfrentando dificuldades nos espaços acadêmicos, seja na forma burocrática, seja na forma estrutural.

Abrir as portas da UFAL e não ter preparo para a acessibilidade ao que precisamos para nos manter estudando é inadmissível. É o mesmo que nos acolher e dizer “se vire para manter-se aqui”.

Algumas das necessidades que precisamos para AGORA, podendo surgir mais ao decorrer das demandas acadêmicas, serão citadas abaixo:

- Mobi Ufal precisa funcionar os três horários e não somente com voluntários, mas com bolsistas e que não estudem no horário em que estejam como auxiliares.
- Mobi Ufal precisa funcionar independente de ter apenas um estudante solicitando auxílio ou vinte estudantes.
- Um monitor (auxiliar) de sala por turma com PCD para auxílio com materiais, locomoção, entre outros.
- Matérias que tenham cérebro, mapas, células, fórmulas, entre outros, precisam ser adaptados (Ex.: auto relevo).
- Agendamento de atendimento ao NAC, LAC, CID e outros setores devem também ser efetuados por whatsapp, pois nem todo aluno sabe conduzir-se às tecnologias e que os atendimentos sejam também efetuados de forma presencial.
- Flexibilização do NAC e LAC para adaptação dos materiais. No caso, contratação de mais bolsistas para que não atrasem o material ou tenha um prazo estendido de até quinze dias, onde atrasa o aluno em sala de aula.
- Acessibilidade estrutural e acessibilidade nos projetos pedagógicos adequados as necessidades de cada pessoa com deficiência.
- Calçadas ajustadas e regulamentadas com as normas, pois causam acidentes com deficias cegos, cadeirantes e deficias motor.
- Semáforos em pontos específicos da ufal e sonoros, rampas em boas condições de locomoção, piso tátil em todo espaço do campos e dentro dos prédios nos corredores e banheiros.
- Placas em braille na identificação de cada sala, setor, banheiro, prédio.
- Formação dos servidores (corpo técnico, docentes, seguranças) em vista da aquisição de conhecimento das variadas necessidades educacionais, de auxílio e trato com PCDs. A partir disso, o surgimento de condições adequadas nas aulas e em todo campus universitário nas orientações ao aluno.
- Reunião com o reitor a cada três meses para informações das questões acerca das necessidades atendidas e não atendidas.
- Toda ingresso de PCDs na universidade deve ser passada ao NAC antes do início de suas aulas para que haja conhecimento de suas necessidades e comunicação com a coordenação de cada curso no intuito de solicitação dos materiais a serem adaptados por professor, ao qual levará o aluno ao não atraso do conteúdo. Haja vista que já causou reprovações por falta e/ou atraso dos materiais.

Levando-se em conta que não é o aluno com deficiência que tem que correr em busca do que lhes é de direito, mas a instituição que deve adaptar-se às pessoas com deficiência.

A tudo que nos refere que não sejamos calados.

**NADA SOBRE NÓS SEM NÓS!**  
@coletivonadasemnos

Especificamente no dia *Nacional da Luta da Pessoa com Deficiência*, o coletivo se reuniu para um ato muito importante na reitoria para reivindicar mais acessibilidade na instituição. No primeiro momento, a pesquisadora, a pesquisadora-colaboradora, os participantes-ativistas, representantes do DCE e do Movimento Correnteza, colegas de turma dos universitários com deficiência, confeccionaram os cartazes e faixas. “Foi um momento de muito envolvimento, contamos com vários colaboradores que ouviam atentamente os estudantes com deficiência, para criar as frases e palavras de ordem nos cartazes e faixas” (Diário de Campo, 2022).

**Figura 8 - Produção colaborativa de cartazes no rol da reitoria**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Descrição da imagem: Fotografia colorida mostra participantes e ativistas produzindo cartazes no hall da reitoria, alguns estão sentados em cadeiras brancas e outros no chão. Ao fundo aparece uma vegetação verde, pilstras de cimento e uma escada. Fim da descrição.

Esse movimento evidencia a importância da colaboração para expandir a agência dos estudantes com deficiência. Quer dizer, diante das discriminações sofridas, a união entre os pares, o apoio da pesquisadora, da pesquisadora-colaboradora e dos demais que estavam presentes, foi a força para o enfrentamento e o posicionamento contra a realidade excludente da universidade. Em seguida apresentamos alguns registros dos cartazes produzidos coletivamente.

**Figura 9 - Registros dos cartazes produzidos no Ato Coletivo.**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Descrição da imagem: Imagem com quatro fotos de cartazes do protesto. No canto esquerdo inferior está o cartaz que tem escrito: Inclusão na Ufal é um direito, não um favor. Correnteza. Coletivo Nada sem Nós. Na parte superior esquerda aparecem dois cartazes, lê-se: Deficiência é resistência, logo abaixo está escrito: Por mais acessibilidade. No canto superior direito tem o cartaz que está escrito: o símbolo de – seguido de palavra capacitismo, logo abaixo o símbolo + seguido de inclusão. Nada sem Nós. No canto direito inferior mostra uma mulher negra sentada no chão produzindo cartazes, eles trazem mensagens sobre inclusão, acessibilidade, capacitismo na educação superior e luta da pessoa com deficiência. Fim da descrição.

É importante mencionar que todos os estudantes com deficiência se posicionaram, alguns, mesmo com muita timidez, fizeram uso da palavra no microfone. Entre algumas situações apontadas pelos estudantes estavam: a falta de bolsistas apoiadores para os estudantes com deficiência, falta de acessibilidade no campus, serviços de apoio precários, falta de material adaptado em tempo hábil, entre outras demandas.

Na ocasião, servidores, professores, pró-reitores foram até o local para ouvi-los. Ao final, depois de frases de ordem, como: “ô reitor não quer nos atender não, então vai ter ocupação!”. O reitor da universidade foi ao encontro do grupo, ouviu as demandas dos estudantes, apresentou algumas ponderações, marcando uma reunião administrativa para tratar dessas questões que são urgentes (Diário de Campo, 2022).

**Figura 10 - Ativismo em cena**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Descrição da imagem: Foto colorida no *hall* da reitoria da universidade, mostra pessoas com deficiência e ativistas sentados em cadeiras brancas, uma mulher está em pé e fala ao microfone, ela é negra, tem cabelo curto, usa óculos escuros e segura uma bengala branca com a mão esquerda. Ao seu lado tem duas pessoas em pé. No chão tem uma bandeira do DCE e outra do Movimento correnteza. Na parte superior tem uma faixa que está escrito: Inclusão na Ufal é um direito, não um favor. Correnteza. Coletivo Nada sem Nós. Ao fundo aparece uma vegetação verde. Fim da descrição.

Desse modo, durante todo o processo desta pesquisa foram vários momentos marcantes que poderíamos relatar, entretanto, o dia desse ato público em que os estudantes protestaram contra a exclusão, inacessibilidade e falta de atendimento adequado, com certeza marcou de várias formas: a agência, a mobilização, a união dos pares, o posicionamento e a solidariedade. Além disso, foi uma manifestação de caráter inédito na instituição. Não encontramos registros de um movimento como esse, liderado pelos universitários com deficiência, conseguindo inclusive mobilizar toda a gestão da universidade para ouvi-los.

No dia 28 de setembro, especificamente uma semana após o protesto realizado no prédio da reitoria, aconteceu a reunião com a gestão para discutir demandas referentes à inclusão e acessibilidade na instituição em tela. Estavam presentes, o reitor da universidade, o pró-reitor Estudantil, além de representantes do Núcleo de Acessibilidade (NAC), da Superintendência de Infraestrutura (Sinfra), do Laboratório de Acessibilidade (LAC) e da Pró-reitoria de Graduação (Prograd) (Diário de Campo, 2022).

Na reunião supracitada, os universitários reivindicaram melhorias na infraestrutura, nas ações de acolhimento, no atendimento do Núcleo de Acessibilidade e na produção de

material adaptado. Dois pontos destacados como urgentes, foram: o funcionamento do Núcleo de Acessibilidade no período noturno e um profissional especializado para acompanhar uma estudante que convive com a deficiência física e visual.

Os estudantes pontuaram que sentem o abandono institucional, visto que não existem serviços de apoio adequados às suas demandas:

Na reunião, os estudantes relataram várias situações vivenciadas, como: “caí no buraco e torci o tornozelo”; “não recebo o material adaptado no prazo”; “peço apoio na mobilidade e ninguém me atende”, entre outras que evidenciam os riscos à vida e a falta de suporte que estudantes enfrentam na instituição. Os gestores por sua vez, embora, em alguns momentos, tenham apresentado discursos que defendem os direitos dos universitários com deficiência, trouxeram à tona concepções equivocadas sobre a pessoa com deficiência (Diário de Campo, 2022).

Em vista disso, precisamos ultrapassar as aparências e as naturalizações, o que também implica compreender as mediações e as contradições que constituem o fenômeno (Aguiar; Carvalho; Marques, 2020). Na ocasião da reunião supracitada, observamos que os posicionamentos dos representantes da instituição evidenciam uma compreensão restrita da pessoa com deficiência e de seus direitos. A concepção capacitista e a assistencialista são predominantes em seus discursos e práticas.

É importante destacar que a pesquisadora e a pesquisadora-colaboradora se posicionaram em todos os atos e reuniões com gestores da instituição. Tomando partido, desafiando hierarquias, reivindicando direitos, tomadas por diferentes emoções, estavam verdadeiramente lutando com os estudantes com deficiência. Como bem pontuam Vianna e Stetsenko (2021, p. 37): “fazer pesquisa a partir de um posicionamento ativista transformador explícito não apenas perturba as dinâmicas de poder em curso, mas afeta intensamente os participantes e suscita fortes sentimentos e emoções, inclusive entre os próprios pesquisadores”.

Hoje foi o dia com a reunião com a gestão da Ufal, foi exaustiva e revoltante. Precisei intervir naqueles discursos meritocráticos, evidenciei que os gestores e servidores, inclusive representantes do núcleo de acessibilidade, estavam falando como o sucesso acadêmico dependesse do mérito e esforço individual, mas esquecem da realidade dos estudantes com deficiência, que na sua maioria estão em vulnerabilidade socioeconômica, não consideram suas especificidades e não oferecem os apoios necessários (Diário de Campo, 2022).

Além do exposto, estar ao lado dos estudantes com deficiência nos permitiu observar o quanto as pessoas com deficiência são usadas, invalidadas e negligenciadas. Sob a ótica da “boa vontade”, assim como acontece na sociedade em geral, os representantes da instituição



fizeram várias promessas em atender as reivindicações dos estudantes, como melhorias estruturais nos espaços acadêmicos e no atendimento pedagógico. Todavia, para eles, falta “esforço” do estudante com deficiência em buscar autonomia, pois mesmo a instituição tendo muita “boa vontade” (palavras dos gestores), os estudantes não procuram fazer a parte deles.

A partir dessa situação relatada, podemos refletir sobre a contradição da meritocracia, a ideologia do mérito endossada pelo capitalismo. Nesse sentido, Wayne e Cabral (2021, p. 2) abordam que a meritocracia “individualiza os problemas estruturais, atribui responsabilidade de resultados aos indivíduos e torna essas estruturas invisíveis à crítica popular e às reformas políticas”.

A partir das informações produzidas durante esta pesquisa, podemos dizer que a instituição se exime do seu papel de garantir a acessibilidade e inclusão e para tal adota a lógica que culpabiliza o sujeito, colocando o estudante como o único responsável pelo sucesso acadêmico, revelando a estrutura meritocrática da instituição. A fala a seguir explicita como essa lógica meritocrática tensiona ao estudante com deficiência a mostrar que é eficiente e capaz:

**Willer:** Eu prefiro demonstrar que eu sou eficiente, pra calar a boca, e aí sim, eles começam a perceber que tô alí por mérito, não por pena. Eu não preciso de pena. Eu só preciso de condições igualitárias. Aí sim, eu vou mostrar que aprendo e posso exercer uma profissão ou ser uma pessoa dita normal, né.

Logo, observamos que existe uma tensão em que o sujeito precisa dedicar um grande esforço individual, porque precisa provar que merece estar naquele lugar. É nessa lógica que opera a meritocracia, individualizando os problemas estruturais e fazendo com que as pessoas pensem que são as únicas responsáveis pelos destinos de suas vidas. Como se não existissem desigualdades e injustiças.

Todavia, conforme o próprio estudante aponta, é “preciso garantir condições igualitárias”, ou seja, é reconhecer que existem desigualdades, no qual o Estado e sociedade devem agir para garantir acesso e permanência ao grupos sociais historicamente marginalizados, como negros, indígenas e pessoas com deficiência. O que pode ser materializado, por exemplo, em políticas públicas, tais como as ações afirmativas.

Nesse sentido, chama atenção a falta dessa compreensão, incluindo os próprios membros do Núcleo de Acessibilidade, que desconsideram as particularidades da pessoa com deficiência e os recursos assistivos necessários que contribuam para a sua plena participação. Observamos um conjunto de falas generalistas, como se todos os estudantes com deficiência partissem do mesmo lugar e apresentassem as mesmas necessidades.

A título de exemplo, corroborando com os discursos de seus representantes na reunião supracitada, quando acessamos o site oficial da universidade, o Núcleo de Acessibilidade fornece uma série de cartilhas, que inclui descrição geral das deficiências, ilustrações estigmatizadas da pessoa com deficiência, com estereótipos que acentuam as deficiências, sugestões generalistas de como incluir esses estudantes, assim como, sequências de procedimentos burocráticos para se ter acesso aos serviços oferecidos.

Sobre isso, Podlucká (2020a) ao estudar a realidade da educação superior nos EUA, alerta sobre a problemática dos órgãos que, contraditoriamente, ao invés de garantir acessibilidade e inclusão, operam a partir de perspectivas individualistas, descontextualizadas e limitantes. Funcionando, muitas vezes, como um órgão meramente administrativo.

Por isso, a nosso ver, o processo inclusivo emperra, pois, apesar de termos avançado na proposição de ações afirmativas, como a criação dos Núcleos de acessibilidade, não convém para a atual estrutura que a pessoa com deficiência desacomode a sua lógica padronizada, cristalizada e elitizada. De modo alinhado a essa concepção, desenvolvem práticas institucionais homogeneizadoras e capacitistas que negam a particularidade do universitário com a experiência da deficiência.

Sendo assim, o processo colaborativo desta pesquisa abriu espaço para possíveis mudanças dessa realidade, com uma proposta radical, ativista, intencional e transformadora. Isso não quer dizer que foi um processo linear, mas foi na atividade, na troca, com contraposições, risos, choros, desânimos, revoltas e contradições que os universitários com deficiência, anteriormente não organizados, foram impulsionados a refletir/agir conjuntamente contra a exclusão e as discriminações enfrentadas no ambiente universitário.

Ao introduzir essa noção, é importante também destacar que assumir uma postura coletiva, radical e ativista não foi/é instantâneo. A título de exemplo, em reuniões com a gestão da universidade, alguns estudantes com deficiência trouxeram aspectos que lhe afetavam diretamente, somente. Enquanto outros não se posicionaram, ficaram em silêncio durante todo o tempo. Evidenciando que tomar partido, se posicionar e assumir uma postura coletiva é um exercício constante com muitos entraves: como o medo de retaliação.

Entretanto, à medida que interagimos e desenvolvemos atividades colaborativas, pudemos observar na fala dos estudantes, o movimento de expansão das suas reflexões críticas e encorajamento para se posicionar. Por exemplo, a fala a seguir:

**Willer:** É como foi relatado. A sociedade tem uma mentalidade que lugar de deficiente é em casa. É escondido. E isso aí tá sendo colocado agora no chat, é uma verdade. Tem um... Tem essa história de educação inclusiva, mas só fica no papel, na prática não existe. Desde o ensino fundamental, médio, superior,

os professores não têm preparo pra trabalhar com a pessoa com deficiência e eles meio que ficam dando nota. Então a pessoa chega numa universidade e não tá preparado e acaba sofrendo. E também tem outra questão, a questão da acessibilidade, ninguém respeita o desenho universal, né, se respeitasse o desenho universal, não tava a Frida reclamando, não tava o Victor reclamando, questão de chegar em algum lugar, porque tudo ia ser plano, tudo ia ser mais fácil. Tudo ia ter rampa e assim vai. Os professores não iam colocar filmes legendados pra o Francisco ver ou eu também no meu caso, da Genilvânia, assim vai. Isso acontece direto na UFAL, e não adianta não. Eu tô dizendo assim, porque o Francisco falou alí que falar pra o professor adianta. Você fala e o professor vem com a cara cínica na próxima aula dizer que esqueceu de você. Então é bem complicado, e não é só uma vez não. Eu tô aí mais de oito anos na UFAL e professor já cansou de me ter como aluno e toda vez vem com a mesma história: “Ah! Esqueci de você” e assim vai. O que falta é as leis saírem do papel e começar a ir pra prática.

Chama atenção na fala do participante, o seu entendimento de que seja garantido o acesso, a permanência e a finalização do seu processo na educação superior, para isso, é necessário a instituição garantir condições, ferramentas e recursos de acessibilidade. Ao citar o Desenho Universal (DU) de modo enfático, revela a sua compreensão de acessibilidade e inclusão para todos.

Nesse sentido, é importante pontuar o debate sobre o DU na educação, tipificado na Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 3º, como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015).

Com princípios que reconhecem a diversidade humana, a perspectiva do DU teve origem na área da arquitetura (Böck, 2019), posteriormente, adentrou na área da educação, como Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) com o objetivo de possibilitar “acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas” (Pletsch *et al.*, 2021, p. 20).

Preconizando a oferta de “diferentes caminhos para o aprendizado e valorizando os potenciais dos estudantes, o DUA reconhece seu protagonismo na aprendizagem escolar e promove a justiça social nesse contexto” (Böck, 2019, p. 37). Busca-se, portanto, romper com ideias generalistas de que existe um único modo de ser e aprender.

Embora desafie práticas homogeneizadoras, Podlucká (2020a) argumenta que a perspectiva do DUA ainda está aquém de desafiar concepções capacitistas e outras formas de opressões. É preciso ir além e ir em direção à pedagogia transformadora. Por isso, a autora defende que é necessário fornecer ferramentas de posicionamento agêntivo e ativista com as

quais os alunos possam explorar, interrogar e desestabilizar práticas opressivas. Tal proposta está em consonância com os estudos de Stetsenko (2019).

Nessa perspectiva, os alunos devem ser vistos não apenas como consumidores de um currículo acessível, como é o caso na implementação de instruções do DUA, em vez disso, os alunos devem ser posicionados como agentes ativistas engajados, sendo imprescindível, teorias que superem perspectivas dicotomizadas e reducionistas de deficiência e noções individualistas de aprendizagem (Podlucká, 2020a).

Para expandir a discussão deste eixo, apresentamos a estratégia “autoconfrontação de falas”. A atividade consistiu em os participantes ouvirem suas próprias falas e dos demais participantes que foram proferidas durante o encontro anterior. Selecionamos trechos que consideramos reflexivos e críticos acerca das situações vivenciadas por eles na universidade (Apêndice F). Após realizar os recortes, reagrupamos os posicionamentos individuais formando um coro de múltiplas vozes.

Em consonância com Tanzi Neto, Mazuchelli e Mota (2021), a partir dessa estratégia, buscamos criar espaços de discussão e expansão do conhecimento. Proporcionando contextos que desenvolvam tomadas de consciência crítica das condições objetivas e históricas que produzem o próprio processo de subjetividade, a fim de posicioná-los como agentes.

Desse modo, todos os participantes socializaram suas impressões, apontando como foram impactados ao ouvir uns aos outros. Destacamos os seguintes posicionamentos:

**Cecília:** É... Revolta. Realmente passa revolta. Vendo, ouvindo as falas todas juntas passa revolta e uma unificação, né, como assim... Todas as falas chegam a um ponto em comum para todos. Que... Nossas necessidades. Quando eu falei assim “faculdade não nos dá recursos pra continuarmos”, é... Sobre acessibilidade mesmo. No mínimo, no mínimo a possibilidade de você chegar na sala e você voltar pra o ônibus em segurança que isso não acontece, né. Você chegar no bloco em segurança e você voltar com segurança pra sua casa, isso não acontece. A gente vai se arriscando, aventurando. Toda vez que eu pego o ônibus eu sinto um friozinho na barriga quando eu desço lá. Olho pra um lado pra o outro, “vamo, perguntar, vamo arriscar, vamo pedir ajuda”. É cada dia é uma aventura diferente. Mas ficou muito bom, porque as falas de todos chegam a um denominador comum. É isso que eu senti.

**Felipe:** Eu achei maravilhoso esses recortes. E com uma linha, assim, contínua [...] Eu acho que teria um efeito muito positivo, pra exatamente bater um pouco mais nas barreiras. Bater um... Tentar bater em quem tá lá em cima, sabe, pra chamar atenção e dizer “olha, tem pessoas com deficiência aqui que precisam de atenção, precisam de recursos, precisam de vocês, né. Precisam ser vistas, precisam ter visibilidade”. Enfim, eu fiquei muito... Eu não sei, tô sem palavras, mas foi muito bem feito. E o sentimento que eu sinto é de revolta mesmo, indignação.

Observamos que os participantes afirmaram que se sentiram impactados positivamente ao ouvirem as próprias falas, sobretudo pela união das vozes, que ecoam a busca de direitos que

estão sendo negados no contexto da educação superior. Esse movimento também possibilitou a tomada de consciência, uma vez que os participantes passaram a refletir criticamente sobre o que falaram, reelaborando o que disseram e pontuando novas conexões. Pois, “perceber de modo diferente significa também ganhar novas possibilidades de agir” (Toassa, 2006, p. 75). Observamos isso no posicionamento de Cecília que retoma a sua fala “Quando eu falei assim ‘faculdade não nos dá recursos pra continuarmos’, é... Sobre acessibilidade mesmo. No mínimo, no mínimo a possibilidade de você chegar na sala e você voltar pra o ônibus em segurança que isso não acontece”.

Enquanto a fala de Felipe, por exemplo, evidencia um movimento crítico e agentivo, o participante acredita na união das vozes para chamar a atenção dos gestores e derrubar barreiras. “Tentar bater em quem tá lá em cima, sabe, pra chamar atenção e dizer: olha, tem pessoas com deficiência aqui que precisam de atenção, precisam de recursos”.

Desse modo, Vianna e Stetsenko (2019) abordam que a partir de um percurso reflexivo e crítico sobre si, o outro e a realidade, é possível avançar no desenvolvimento do sujeito agente que amplia as suas formas de agir e estar no mundo. Isto é, ampliar a capacidade do sujeito em tomar uma posição sobre o que está acontecendo não somente no seu contexto, mas no mundo, contestando o atual estado das coisas e reivindicando como as coisas poderiam ser, incluindo o que deve e pode ser feito para alcançar um mundo diferente e melhor (Vianna; Stetsenko, 2019).

Portanto, diante do que discutimos ao longo desta seção, queremos enfatizar que uma educação inclusiva, democrática e socialmente justa promove a emancipação do estudante e reconhece cada um dentro das suas diferenças. Sobre isso, abordaremos de modo específico no próximo eixo.

#### **4.4 Discutindo a agência do universitário com deficiência e as opressões vividas no ambiente acadêmico: diálogo com a interseccionalidade.**

Neste eixo temático buscamos dialogar com a perspectiva interseccional, com o intuito de ampliar a discussão sobre agência dos universitários com deficiência. Na realidade particular analisada, observamos o entrecruzamento do sexismo, capacitismo e etarismo, no qual a junção desses sistemas opressivos converte-se em vozes silenciadas, experiências singulares apagadas, direitos negados e necessidades básicas ignoradas.

De início, não podemos deixar de referenciar as feministas negras como precursoras do conceito de interseccionalidade, que a partir das próprias experiências vividas discutem a colisão das opressões (gênero, classe e raça) que produzem diferentes relações de desigualdades. Para Carla Akotirene (2020), feminista negra brasileira, interseccionalidade

não é somente um conceito, mas uma ferramenta teórico-metodológica que nos ajuda a compreender a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado.

Trazendo esse debate para o campo da deficiência, nos apoiamos em Gesser, Pamela e Nuernberg (2019) que defendem a intersecção da deficiência com outros marcadores sociais para romper com discursos que homogeneiza as pessoas com deficiência e criam barreiras que impedem o seu acesso e participação nos diferentes espaços sociais. Para os autores, levando em conta a interseccionalidade, passamos a compreender as múltiplas opressões que esse grupo está submetido. Desse modo, não podemos reduzir as suas múltiplas experiências somente à deficiência.

Para nos aprofundar nessa discussão, retornamos ao primeiro encontro com o grupo, que a partir da estratégia “discussão de casos de exclusão no contexto acadêmico”, cada participante foi convidado a descrever uma cena, uma situação que se sentiu excluído, invisibilizado na instituição. Nesse encontro algumas falas chamaram a nossa atenção acerca da problemática de redução da pessoa deficiência à uma única identidade: a deficiência.

Vejamos o recorte a seguir:

**Cecília:** Eu me sinto muito mal quando as pessoas nos diminuem. Fui pegar a bengala pra sair, meu esposo foi me buscar, a pessoa... Uma delas disse assim “bichinha...”, aí meu Deus, como foi triste aquilo. Por que ela fez isso? Por que achar que eu sou bichinha? Eu tava ali... falando das minhas experiências na faculdade, as minhas experiências em casa, e as pessoas ainda acham que eu sou uma bichinha, uma coitadinha. Eu não sou. Eu fico “P” da vida. [...] as pessoas são muito imaturas nisso. A cabeça pequena demais. Não consegue enxergar. Enxergar o valor que a pessoa tem, porque... Eu enxergo meu valor sim. Sou uma mulher casada, bem resolvida. Eu me sinto empoderada sim. Sempre fui vista como uma mulher empoderada, sim, quando eu enxergava. Lá na escola de cegos eu sou muito elogiada, e eu me sinto empoderada. Eu me sinto empoderada. Tem dias que eu tô pra baixo, tem sim, porque ninguém é de ferro, né, não é fácil.

**Frida:** [...] eu só quero interagir, eu quero aprender a linguagem nova desses jovens que tem na UFAL, né. Os conhecimentos que eles tem, mais até do que eu, né [...] Eles não abrem espaço, né, pra uma pessoa que tem uma deficiência, né. Chegar perto e abraçar. Até mesmo uma pessoa que tem mais idade, né, como eu tenho cinquenta e dois anos e eles são novinhos, tem dezenove, vinte, não abrem espaço da comunicação. Então às vezes isso machuca um pouco. O psicológico da gente fica meio... Muda um pouco, né.

**Victor:** Infelizmente nos colocam na condição de não humanos. É uma pessoa? Não, um deficiente. Isso dói.

Os participantes apontam que se sentem colocados na condição de que sua existência se resume à deficiência e na maioria das vezes não são reconhecidos como capazes. O fato de não

ser colocado em cena as singularidades da experiência da pessoa com deficiência, assim como localizações sociais, evidencia o discurso culturalmente legitimado de uma sociedade hetero-cis-patriarcal capitalista, a qual dissemina um padrão de ser humano.

Assim, são as múltiplas vozes que compõem esse grupo, que de forma potente ampliam a discussão e nos ajudam a desvelar que a cultura acadêmica reproduz práticas opressivas, como uma maré que vai sendo sobrepostas ondas de opressões, a qual reforçam a exclusão no processo educacional e restringem a agência de pessoas com deficiência. A fala de Cecília, por exemplo, evidencia o quanto ela se sente mal quando percebe que as pessoas não a respeitam, diminuindo-a. “Fui pegar a bengala pra sair, meu esposo foi me buscar, a pessoa disse assim ‘bichinha...’ aí meu Deus, como foi triste aquilo. Por que ela fez isso? Por que achar que eu sou bichinha? [...] acham que eu sou uma bichinha, uma coitadinha. Eu não sou”.

A fala da participante também apresenta uma crítica a sociedade que não a reconhece como mulher que desempenha diferentes papéis: “Não consegue enxergar. Enxergar o valor que a pessoa tem, porque... Eu enxergo meu valor sim. Sou uma mulher casada, bem resolvida. Eu me sinto empoderada sim. Sempre fui vista como uma mulher empoderada, sim, quando eu enxergava. Lá na escola de cegos eu sou muito elogiada e eu me sinto empoderada. Eu me sinto empoderada”. Ainda assim, mesmo Cecília demonstrando toda a sua força, como mulher combativa, empoderada e forte que é. Observamos a tarefa árdua que se impõe na luta contra as opressões: “Tem dias que eu tô pra baixo, tem sim, porque ninguém é de ferro, né, não é fácil”.

Observamos que articulada a essa realidade, está a cultura sexista que está posta na sociedade, no qual, como explicam Farias *et al.* (2022), se estabelecem papéis sociais distintos para homens e mulheres, estando as mulheres concentradas, por exemplo, na esfera reprodutiva. Um dos participantes do grupo, associa a experiência da mulher com deficiência à maternidade e casamento: “Mesmo você com qualquer deficiência que seja, você tá aí tendo experiência, você tá vivendo, você tá casada, você tá tendo oportunidade de ver a sua filha [...] Isso você vai acompanhar, pior coisa seria morrer”.

Isso significa também que as mulheres sofrem os efeitos do duplo estigma, isto é, a condição de ser mulher e com deficiência potencializa o estigma e a exclusão, como explica Mello e Nuernberg (2012). Diante disto, trazendo para o contexto da educação superior, Farias *et al.* (2022), ressaltam:

Como reflexo do que ocorre em contextos sociais mais amplos, também no ambiente acadêmico, as experiências de exclusão e discriminação se potencializam para as mulheres com deficiência, o que se dá, tanto em razão de negligências na efetivação das políticas de inclusão e acessibilidade, como

pela adoção de atitudes pouco sensíveis às demandas deste segmento (Farias *et al.*, 2022, p. 175-176).

Considerando o exposto, observemos o que nos diz Frida, sobre a rejeição sofrida no ambiente acadêmico, a qual associa a sua idade e deficiência: “Eles não abrem espaço, né, pra uma pessoa que tem uma deficiência, né. [...] Até mesmo uma pessoa que tem mais idade, né, como eu tenho cinquenta e dois anos e eles são novinhos, tem dezenove, vinte, não abre espaço da comunicação. Então, às vezes, isso machuca um pouco”.

Assim, podemos refletir sobre o etarismo, que se trata dos estereótipos vinculados à idade. Pereira e Hanashiro (2014), ao abordarem a dura realidade para quem tem mais de 45 anos no Brasil, esclarecem que o fenômeno etarismo tem conotações semelhantes ao “racismo” e “sexismo”, expressando uma forma de intolerância que pode ser pessoal ou institucional, sendo que raramente opera de forma isolada, especialmente para as mulheres, que sofrem tripla discriminação: de idade, gênero e aparência.

Nesse sentido, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, incorporada à legislação brasileira mediante o Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, visibiliza que a interação de marcadores identitários, tais como sexo e idade, particularizam a experiência da deficiência e ampliam a produção de violações dos direitos, sendo assim, orienta-se no artigo 8: “Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação às pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida; visando mostrar que esses elementos particularizam a experiência da deficiência”.

Cabe dizer ainda que a faixa etária dos participantes da pesquisa, em sua maioria, está entre 34 e 52 anos. O que também desvela o relato comum de uma trajetória escolar marcada pela separação, reprovações, esvaziamento de conteúdo e acesso tardio à educação superior.

**Francisco:** Eu nasci cego. Sou cego total, comecei a minha vida na escola com vinte e dois anos, não tive oportunidade enquanto criança. Fui impedido de estudar a vida toda, só levando não e comecei a estudar aos vinte dois anos. A partir daí a minha vida mudou.

**Cecília:** [...] eu também sou de idade. Realmente, eu concluí o ensino fundamental tardiamente, o ensino médio também, então eu entrei na faculdade sem saber a tecnologia.

Neste recorte, observamos que os participantes expõem suas trajetórias marcadas pela exclusão na educação básica e dificuldades de acesso à educação superior. Francisco, por exemplo, começou a vida escolar tardiamente, “aos vinte e dois anos”, e ele ressalta que foi “impedido de estudar a vida toda, só levando não”. A partir do momento que ingressa na



educação formal “a vida mudou”. Na mesma direção, Cecília compartilha a sua dificuldade com as tecnologias devido à falta de acesso e a tardia conclusão da educação básica.

Não é à toa que Vigotski (2021) elabora críticas ferrenhas às perspectivas de segregação, separação e exclusão de pessoas com deficiência, uma vez que encerram o estudante na insuficiência, limitando/impedindo o seu desenvolvimento. Para o autor, “todas as formas superiores de atividade intelectual próprias do homem se formaram e se desenvolveram apenas no processo da vida social coletiva” (Vigotski, 2021, p. 199). Assim, ao impedir que pessoas com deficiência convivam em sociedade, está sendo impossibilitada a sua humanização.

Desse modo, seguimos o entendimento que é a sociedade que não reconhece a multiplicidade corporal humana que se expressa de modos diversos. O que coaduna com os pressupostos de Vigotski (1997, 2021), que defende que não é o “defeito” que decide o destino da pessoa que o possui, senão suas consequências sociais. Os impedimentos, a insuficiência e as limitações se produzem socialmente.

Nesse sentido, as falas dos participantes traduzem as marcas das desigualdades sociais, das políticas públicas segregadoras, integracionistas e excludentes que historicamente constituíram/constituem a história da Educação Especial no Brasil, conforme explica Kassar (2012). Para tanto, a autora supracitada ressalta que falar de Educação Especial no Brasil é falar de desigualdade e diversidade, uma vez que a história do país é construída a partir da diversidade da sua população, mas de forma extremamente desigual, tendo restrita cobertura escolar. Nesta seara, as pessoas com deficiência eram separadas, a partir de uma visão patológica da diferença, até pouco tempo atrás e equivocadamente discursos com tal conotação são retomados de tempos em tempos, como aconteceu no governo Bolsonaro.

Portanto, como resultado da escolarização marcada pelo descaso, exclusão e estigmas, muitos chegam à educação superior com idade avançada, como relatado pelos participantes desta pesquisa. O que evidencia o movimento recente de acesso à educação de pessoas com deficiência.

Sobre isso, aprendemos com Isabel Maior (2017), mulher com deficiência, ativista e precursora do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil, que medidas caritativas e assistencialistas (que ainda persistem nos dias atuais) mantiveram as pessoas com deficiência isoladas nos espaços da família ou em instituições de confinamento durante muito tempo. Nesses espaços de segregação e exclusão, esse grupo teve pouco/nenhum acesso à educação de qualidade. É a partir do crescimento e fortalecimento do movimento político de pessoas com deficiência, que passam a acontecer conquistas importantes de direitos civis, políticos, sociais e econômicos (Maior, 2017).

Especificamente na educação superior, mesmo diante dos avanços e conquistas coletivas no campo da garantia de direitos das pessoas com deficiência, não podemos esquecer que estamos no contexto brasileiro do neoliberalismo, o que fica evidente a demanda do capitalismo por mão de obra qualificada, no qual existe um construto de corpo ideal que deve habitar os espaços acadêmicos: corpo jovem, masculino e produtivo, quem não se insere nesse padrão é rejeitado/excluído/invisibilizado. Willer ilustra o exposto:

A faculdade, ela é construída pra questão de mão de obra mesmo, pensar nos adolescentes entrarem na [universidade] e se formarem pra entrarem no mercado de trabalho [...] Por isso que o terreno é tão acidentado e eles... Acho que eles não perceberam o quanto pessoas com deficiência têm e precisam dessa acessibilidade, tanto pedagógica como arquitetônica, que falta na UFAL.

Os participantes se referem a uma situação estrutural que os cercam por todos os lados na sociedade: o capacitismo. São narrativas e práticas (incluindo institucionais) que descrevem os seus corpos, como abjetos, indesejáveis, patológicos, desviantes, que afasta do sentido do que é realmente ser humano. Vejamos o que dizem:

**Laert:** Já ouvia relatos sobre a dificuldade de se estudar, o capacitismo sofrido a cada dia, não somente do corpo docente e discente também. E também vivenciei isso. E aí realmente é muito triste a forma como a pessoa com deficiência é tratada.

**Felipe:** É como se o olhar da sociedade não visse a pessoa ali, o cadeirante, a PCD, mas a cadeira. Então vê a limitação, vê tudo, menos a pessoa. Então é como se a cadeira tivesse falando por ele. No nosso caso, é como se a nossa deficiência tivesse falando por nós.

Tendo em vista as falas acima, dentre outras que compõem este eixo, fica evidente a cultura da normalidade/corponormatividade no contexto universitário, forte na visão biomédica estruturada no capacitismo (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2013), em que os corpos com impedimentos são alvo de opressão e discriminação. Vejamos o que coloca Victor, homem trans com deficiência física: “Infelizmente nos colocam na condição de não humanos. É uma pessoa? Não, um deficiente. Isso dói”. A partir da fala desse participante trazemos para a discussão o peso da hostilidade que pessoas LGBTQIA+ com deficiência enfrentam. A partir de um sentido inferiorizante e incapacitante produzido erroneamente pela sociedade, observamos que esse grupo é invisibilizado/excluído, sendo colocado em situação de vulnerabilidade, negação de direitos, precarização e falta de oportunidades.

A título de exemplo, o dossiê elaborado pela ANTRA (Associação Nacional de Pessoas Travestis e Transsexuais), em 2019, revela que apenas 0,02% da população trans tem acesso a

educação superior (Benevides; Nogueira, 2020). Outro aspecto que vale ressaltar é que, embora os números de violência contra pessoas trans e/ou com deficiência sejam alarmantes, trata-se de um debate ainda muito silenciado, inclusive no seio das próprias comunidades LGBTQIA+, movimentos sociais da pessoa com deficiência, na produção acadêmica e nas políticas públicas.

Para tanto, na realidade estudada e a partir das falas dos participantes, observamos que o etarismo, o sexismo e o capacitismo potencializam a exclusão, tornando-se ainda mais latente para algumas pessoas com deficiência, visto as altas exigências de uma sociedade patriarcal, em que o corpo masculino é dominante e sobrepuja os demais.

Desse modo, seguimos o entendimento que é a sociedade que não reconhece a multiplicidade corporal que se expressa de modos diversos, tal qual defende o Modelo Social da deficiência e os pressupostos de Vigotski, em especial com os seus estudos sobre a Defectologia (1997, 2021), que reconhece que são as conseqüências sociais que impõe as barreiras na vida pessoa com deficiência.

Quando analisamos os posicionamentos dos participantes-ativistas, observamos que o grupo é afetado pelo combo de opressões que está submetido e estigmatizado na educação superior, assim existem forças (leia-se determinações e mediações sociais) que agem e imprimem suas marcas na agência dos sujeitos.

Para Gesser, Pamela e Nuernberg (2019), um dos vários elementos que limitam e deslegitimam a agência da pessoa com deficiência é o capacitismo, materializado por meio de preconceitos e atitudes discriminatórias que classificam pessoas com deficiência como incapazes. Isso acontece, porque historicamente, a pessoa com deficiência tem sido situada no campo do desvio, da improdutividade, da infantilização. Para os autores, uma vez posicionada como incapaz de se defender, agir e lutar, a pessoa com deficiência é privada de inúmeros direitos e impedida de uma participação em condições de igualdade.

Outro aspecto que é possível depreender a partir do conjunto de falas analisadas neste eixo é que o grupo precisa lidar cotidianamente com os ideais de autonomia e independência como condição necessária para o sucesso acadêmico. São visões limitadas pautadas no mantra neoliberal que colocam as pessoas com deficiência numa condição de menos capazes para gerir suas vidas, restringindo e dificultando o desenvolvimento da sua agência (Podlucká, 2021).

Nesse sentido, foram diferentes posicionamentos dos participantes-ativistas de que precisam empreender esforços para se adequar às altas exigências de um sistema que não leva em conta as suas necessidades. Destacamos o seguinte: “Cada vez que eu não entrego, se fosse uma pessoa normal, vamos dizer assim que ninguém é normal, todo mundo tem a sua

deficiência, ia ser comum. Mas eu sou uma pessoa deficiente e se eu não faço... Só tem aquela pessoa na sala. Todo mundo vai dizer ‘aquele cara é preguiçoso’, mas não é”.

Podlucká (2020b) explica que, na educação superior, o universitário com deficiência não é apenas incentivado, mas realmente esperado pela instituição que ele aja de forma independente e autônoma. A autora argumenta que, exigir que o estudante desenvolva um conjunto de competências e habilidades de auto-representação, pode ser altamente prejudicial, especialmente, para aqueles que não estão preparados e/ou apresentam a condição da deficiência que demande suporte integral.

Diante do exposto, precisamos problematizar a falsa ideia que apontam pessoas com deficiência como menos humanas ou desqualificadas para a participação social, muitas vezes, pelo simples fato de necessitar de cuidados, mas quem não precisa? Ninguém é completamente independente. Por isso, como bem pontua o participante Victor: “A gente tem que mediar e ter essa noção do que fazer e quem pode ajudar, sabe. Quem pode dar meios pra que a gente consiga melhores condições”.

Frente a isso cabe uma explicação, na perspectiva de Vigotski, somos inerentemente dependentes das interações sociais para o nosso desenvolvimento. Nas palavras do autor: “Todas as formas superiores de atividade intelectual próprias do homem se formaram e se desenvolveram apenas no processo da vida social coletiva” (Vigotski, 2021, p. 199). Sendo o homem um ser social, a existência humana só é possível através das relações sociais. Notoriamente, os seres humanos estão sempre relacionados e dependentes uns dos outros, por meios do uso de ferramentas culturais que são inerentemente sociais (Podlucká, 2020b).

Desse modo, argumentamos que é fundamental reconhecer as diversas formas de existir e funcionar do corpo humano, que a partir do compromisso e responsabilidade com a necessidade do outro, é fornecido meios/suportes/cuidados para que cada um possa agir e atuar diante dos seus interesses.

Sobre o exposto, não poderíamos deixar de mencionar as contribuições da feminista Eva Federer Kittay, uma das pioneiras em propor a *Ética do Cuidado*, centrada nas relações interpessoais, na responsividade às necessidades específicas e nas relações de dependência e interdependência (Gesser; Fietz, 2021). Na perspectiva defendida por Kittay (2007), as relações de cuidado e dependência fazem parte do cotidiano da humanidade, sendo preciso reconhecer como fundamentais e inevitáveis para algumas pessoas, como as que convivem com deficiências mais significativas. Sendo assim, o fato de uma pessoa necessitar de cuidados não quer dizer que ela deve ser colocada numa posição de obediência e subalternidade.

Nessa direção, Stetsenko (2019) defende que agência humana é expandida à medida que desenvolvemos nossas capacidades de participação e contribuição para a vida em comunidade. No entanto, a autora argumenta que a dinâmica capitalista que estamos inseridos impõe opressões e explorações de classe, raça e sexo que privam as pessoas de sua agência.

Em vista do exposto, defendemos que é fundamental a perspectiva interseccional para o desenvolvimento de agência de pessoas com deficiência, pois vai nos ajudar a compreender as camadas de opressões, como operam e como superá-las.

[...] acreditamos que para as pessoas com deficiência poderem participar com legitimidade dos diversos espaços sociais, é necessário desconstruir normas corporais opressoras infligidas não só a elas, mas também a mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBTI e demais grupos sociais, a fim de mostrar que não existe uma forma única de ser humano (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 20).

Portanto, argumentamos que é necessário trazer à tona uma discussão não somente sobre a deficiência, mas o que significa viver em um corpo com deficiência (Diniz, 2007), no qual as intersecções, como exposto nesse eixo temático, produzem experiências diversas que não cabe num modelo único de ideais generalistas sobre quem é a pessoa com deficiência e o que ela deveria ser.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito mais do que desenvolver práticas colaborativas para o desenvolvimento de agência de universitários com deficiência, esta pesquisa evidenciou que tem no seu âmago o compromisso ético-político com a transformação e a justiça social.

À primeira vista nos parece que soa como idealismo ou devaneios afirmar que esta pesquisa contribuiu para movimentos trans-formações, isso porque a ideia de transformar é ampla e complexa. De fato, fazer/propor transformações não é tarefa fácil e implica em radicalidade, enfrentamentos, insurgências, rupturas e mudanças estruturais. A nosso ver, embora seja uma noção imprescindível frente às condições desiguais que nos assolam no cenário brasileiro, ainda se mantém distante do fazer pesquisa.

Para defender o nosso posicionamento, retomamos que a transformação social é adotada como pressuposto da PSH, que reconhece que a sociedade de classes é extremamente desigual. E, essa perspectiva que encapamos, tem como norte o compromisso ético com os grupos explorados e oprimidos, uma vez que busca construir uma nova sociedade, justa, democrática e inclusiva.

Entretanto, longe de ingenuidades, argumentamos neste estudo que estamos inseridos na lógica capitalista que impõe todas as suas tramas para destruir tudo e todos que o atrapalham na acumulação de riqueza/bens. Esse sistema que historicamente excluiu, aniquilou e invalidou pessoas com deficiência, cria a ilusão de práticas inclusivas, mas na verdade, opera com mecanismos de sujeição, obediência e impotência. Não se tem interesse em sujeitos emancipados e críticos que possam agir coletivamente para derrubar as estruturas dessa realidade perversa. Assim, não é de estranhar que se tenta cooptar, neutralizar ou diminuir a agência das pessoas com deficiência.

Vale lembrar que, partimos do entendimento que o sujeito expande sua agência quando é crítico e age (coletivamente) para transformar as estruturas que impedem a sua emancipação. O sujeito não somente imagina um mundo melhor, mas se compromete e se mobiliza para torná-lo realidade. Sem desconsiderar a realidade material, tem o entendimento que é constituído pelas várias mediações e determinações sociais, históricas e culturais, tornando-se consciente de que são diversas as condições sócio-históricas que implicam na sua agência, e luta contra todas as amarras que o impede de alcançar um mundo melhor.

Desse modo, afirmamos que os encontros em grupo realizados nesta pesquisa foram potentes e encorajadores, uma vez que abriram espaços para os participantes se conectarem e conhecerem os posicionamentos dos pares; de forma crítica e reflexiva analisaram a realidade que estão inseridos; participaram ativamente de práticas colaborativas; idealizaram projetos

colocando-os em prática; entre outras ações e estratégias que possibilitaram, de algum modo, a expansão da consciência crítica e agência.

Portanto, inferimos que o movimento colaborativo possibilitou a criação de uma rede apoio, de união entre os pares e a expansão de agência, o que nos parece uma alternativa para o enfrentamento das estruturas capacitistas do ambiente acadêmico e de transformação dessa realidade.

Observamos a partir dos dados produzidos pela pesquisa, um deslocamento de compreensão de falha individual que alguns estudantes com deficiência tinham, para uma visão crítica da realidade e expandida das suas infinitas potencialidades. Nesse aspecto, destacamos a importância de articular colaboração e agência como uma forma fundamental para ações coletivas com a perspectiva de mudança de realidades, já que permite uma abordagem ativista e colaborativa no enfrentamento dos desafios impostos.

Salientamos aqui a criação do *Coletivo Nada Sem Nós*, constituído a partir do grupo desta pesquisa. Um movimento que não teve nada aleatório nem linear, mas foi o encontro com os participantes, com as perspectivas teórico-metodológicas adotadas, as práticas colaborativas desenvolvidas, com contradições, revoltas, choros, desânimos, raiva, entre outras emoções que nos mobilizaram para criar um coletivo com o compromisso de avançar com a transformação da realidade tão excludente. Enfim, foram as ações conjuntas e seus desafios que nos possibilitaram ir muito além do que imaginávamos.

Sendo assim, esta dissertação trata-se também de um registro inédito de universitários com deficiência da UFAL que se mobilizaram por seus direitos, no qual reivindicaram, se posicionaram, tensionaram as estruturas, pleiteando melhores condições de acessibilidade, inclusão e respeito à dignidade humana. De fato, causamos reviravoltas no campus universitário, a exemplo das nossas manifestações que culminaram em reuniões administrativas com os gestores, incluindo com o reitor da universidade. Acreditamos que todo esse movimento coletivo é um marco importante para as futuras gerações na UFAL.

Neste estudo, considerando os posicionamentos dos participantes, inferimos que a universidade pública, lócus desta investigação, assim como é na sociedade em geral, reproduz a invisibilização e a exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões normativos que foram criados pelo próprio sistema para atender a demanda de lucro e produtividade. Nessa seara, observamos que os universitários com deficiência são invisibilizados e o capacitismo atua como limitador do desenvolvimento da agência.

A partir das nossas análises, podemos afirmar que os universitários com deficiência sofrem com diferentes formas de violência institucional que estão ancoradas no capacitismo, no qual pressupõe uma ideia normativa do estudante do ensino superior, impondo diversas

forças que tensionam e imprimem marcas na subjetividade dos sujeitos, o que inclui a sua agência.

Nesse sentido, ressaltamos as seguintes situações no ambiente acadêmico: professores com metodologias cristalizadas que não atendem a diversidade dos alunos; alguns serviços e ambientes inacessíveis à variabilidade de ser e existir do ser humano; legislações e decretos que, embora importantes, insuficientes para garantir a permanência com dignidade de pessoas com deficiência no espaço acadêmico; a presença de funcionários que discriminam, humilham, abordam de forma arbitrária, maltratam verbalmente esses estudantes, que em sua maioria já se encontram em situação de vulnerabilidade. Além do discurso distorcido de autonomia, pautado na cultura do mérito, dita que o aluno ideal é aquele que é independente e se esforça.

De modo contraditório, observamos que isso também acontece nos próprios espaços destinados para acolhimento da pessoa com deficiência na instituição, como por exemplo, no Núcleo de Acessibilidade. Nesse cenário, a agência da pessoa com deficiência tende a ser cooptada, diante das práticas capacitistas que restringem a participação, excluem e invisibilizam esse grupo.

Ademais, inferimos que são gatilhos de uma sociedade que nunca respeitou a diversidade humana, a partir da falsa ideia de que pessoas com deficiência estão condenadas a permanecerem enclausuradas. Revelando uma concepção de deficiência centrada na incapacidade (vide modelo médico da deficiência) e passível de apropriação, que o sujeito não é agente da sua própria vida, por isso não tem necessidade de escutá-lo.

Embora inseridos nesse contexto, foi possível constatar que os participantes deste grupo estavam verdadeiramente envolvidos com a proposta da pesquisa e nas questões referentes ao contexto universitário, as quais foram discutidas com muito interesse, buscando soluções e alternativas para construir uma universidade melhor. Alguns mais presentes e ativos que outros, mas o comprometimento, a crítica, o posicionamento e a responsividade da maioria dos participantes, foram força motriz para o desenvolvimento das atividades da pesquisa.

Assim, discutimos o caráter transformador radical da agência a partir da teoria do PAT de Anna Stetsenko, que nos permitiu avançar na compreensão do desenvolvimento humano a partir da ótica ativista (sobretudo vigotskiana), que tem como horizonte a justiça social. Esse entendimento nos permitiu trabalhar com intencionalidade, por isso, as sessões reflexivas e as atividades colaborativas não foram planejadas para discutir a realidade somente, mas com o objetivo de instalar o confronto de ideais, mobilizar a criticidade, desvelar contradições e expandir a agência. Sendo assim, foi por meio de diferentes atividades



colaborativas e estratégias desenvolvidas, que atuamos para a transformação da realidade, partindo do pressuposto que a transformação é conquistada por aqueles que se engajem nessa tarefa.

Nesse sentido, argumentamos na esteira das autoras feministas, principalmente a partir dos estudos de mulheres com deficiência e cuidadoras de pessoas com deficiência, que é fundamental reconhecer e valorizar as múltiplas experiências vividas por pessoas com deficiência.

Seguindo essas discussões (vide modelo social de segunda geração), é imprescindível que se faça uma reflexão compreendendo quem são os sujeitos, não somente a partir do marcador social deficiência, mas em uma perspectiva interseccional, reconhecendo as múltiplas formas de opressão que as pessoas com deficiência são submetidas e quais suportes são necessários para que ele desenvolva a sua agência.

Desse modo, argumentamos que é incontestável que as pessoas com deficiência são agentes, capazes de participação e liderança na sua própria vida nos diferentes espaços sociais, desde que sejam considerados: a) não somente a eliminação de barreiras, mas as condições materiais disponíveis; b) apoios de acordo com a necessidade individual; c) a interseccionalidade das opressões que colocam a pessoa com deficiência em situações de vulnerabilidade e potencializa a exclusão.

É importante dizer que desenvolver este trabalho foi também repleto de desafios. A luta contra práticas institucionais opressoras e excludentes foi duríssima e exigiu lidar, ao mesmo tempo, com diferentes emoções, tais como a sensação de impotência frente às injustiças e o desânimo ao observar as artimanhas de exclusão presentes na instituição.

As reuniões com os gestores, por exemplo, foram muito difíceis e pesadas. Envolveu muitos embates discursivos, em que precisamos nos posicionar, aumentar o tom da voz, enfrentá-los para dar espaço às vozes dos estudantes com deficiência. Foi angustiante ouvir tantos discursos violentos, capacitistas e alheios à realidade material dos estudantes com deficiência. Eles vêm com discursos prontos, cenas ensaiadas sob a ótica da “boa vontade”. Enquanto nós perdemos o controle, nos desesperamos, gritamos e nem assim somos compreendidos.

Desse modo, no enredo desta pesquisa, assim como orienta a PSH, o MHD e o PAT, a neutralidade nunca foi uma opção. O nosso lado foi/é o dos estudantes com deficiência, no combate à desigualdade e injustiça social. Mas, reconheço que assumir posicionamento, levantar e desafiar as hierarquias da universidade não foi nada fácil, por diversas vezes fui tomada pelos sentimentos de opressão, indignação e revolta.

Por isso, quero dizer que o processo desta pesquisa foi de extrema importância para a minha formação humana e ativista. As vivências com os universitários com deficiência, as atividades desenvolvidas, o encontro com os referenciais teóricos críticos e o processo de escrita possibilitaram expandir a minha consciência e visão de mundo, assim, fui dando conta de mim mesma, me refazendo, me transformando. Reelaborando o processo vívido, compreendo que este trabalho é também sobre o desenvolvimento da minha agência.

Além de tudo isso, estamos dando passos atrás cada vez que um estudante com deficiência não consegue permanecer com dignidade, tampouco finalizar o seu processo de graduação. Estamos nos referindo a pessoas que têm seus sonhos frustrados, são impedidas de se humanizar e, obviamente, sofrem. É insurgente mudar esse ciclo.

Esta dissertação também abordou que vivemos no Brasil tempos difíceis, os últimos anos foram marcados pela necropolítica do Governo Bolsonaro (2019-2022), a inconstância e a incerteza advindas da crise sanitária da pandemia da Covid-19 (início em março de 2020) somado a um contexto de avanço do neoliberalismo e da extrema direita (leia-se fascistas!), em que propagam o ódio e a intolerância, intensificam a polarização da sociedade e a fragmentação dos movimentos sociais, e como consequência, vivenciamos pouca luta coletiva. Um cenário em que fez padecer grupos vulneráveis. O caos foi instaurado.

Embora apresentando todo esse cenário caótico, queremos dizer que o ano de 2023 acendeu a nossa esperança da justiça social. O fascismo começou a ser derrotado. Com um novo governo, o Brasil retoma políticas públicas no combate às desigualdades sociais e de promoção e proteção a grupos historicamente vulneráveis.

Sendo assim, consideramos importante pontuar que a partir do encontro com a leitura crítica da conjuntura brasileira e com realidade dos universitários com deficiência na educação superior, foi possível apreender as contradições e os desafios vividos por eles, mas também conhecer a força de cada um, que rompe barreiras e derruba estigmas cotidianamente. Trata-se de um grupo diverso, demarcado pelas diferentes deficiências, gêneros, idades, condições financeiras entre outros marcadores sociais que evidenciam a variabilidade do ser humano. Neste trabalho, infelizmente, não conseguimos trabalhar com a história de vida dos participantes e apresentar com maior detalhamento aspectos individuais da vida deles. Mas não poderíamos deixar de evidenciar a potência de cada um que constituiu o grupo desta pesquisa!

Queremos dizer ainda que estamos cientes que este trabalho não esgotou a discussão proposta, pelo contrário, o encontro com os dados da pesquisa afluíram um turbilhão de sentimentos e a realidade objetiva nos impôs ainda mais questionamentos: Como erradicar a violência institucional que coopta a agência de pessoas com deficiência? O que é necessário e

suficiente para alcançar a transformação que tanto almejamos? O desenvolvimento de agência contribui para a formação humana voltada para a ética da emancipação? O que pensam os estudantes com deficiência acerca da sua própria agência?

Encerramos aqui esse texto, mas fica evidente que caberia muito mais discussões, conexões e aprofundamentos teóricos. Reconhecemos os nossos limites, por isso, conclamamos que outros/as pesquisadores/pesquisadoras possam se unir a nós na investigação dessa temática.

Para finalizar, de fato, para alcançarmos a transformação social temos um longo caminho a ser percorrido, no entanto, investir em pesquisas científicas que se engajem e assumam esse compromisso é fundamental, é nossa responsabilidade ética, política e social.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 12 de nov. 2021
- AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C.; ARANHA, E. M. G. Reflexões sobre a aproximação com abordagens interventivas e colaborativas na pesquisa de base sócio-histórica: a experiência do grupo “Atividade Docente e Subjetividade”. **Rev. Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 22, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/662>>. Acesso em 12 de nov. 2021
- AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07305, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/>>. Acesso em: 10 de jan. 2022.
- AGUIAR, W. M. J.; CARVALHO, M. V. C.; MARQUES, E. S. A. Materialismo histórico-dialético: reflexões sobre pensar e fazer pesquisa em educação. *In*: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. **Psicologia sócio-histórica e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2020.
- AGUIAR, A. E.; FERREIRA, D. V. “Nós não estávamos preparadas pra isso”: desenvolvimento de agência de professoras em tempos de pandemia. **Revista Intercâmbio**, v. XLVI. São Paulo, 2020.
- AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia** (Campinas), vol. 33, núm. 2, pp. 261-270, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3953/395354131008/html/>>. Acesso em 05 de jun. 2023.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Feminismos Plurais. CARNEIRO, S. (org). Editora Jandaíra, São Paulo, 2020.
- AMORIM, R. O.; BATISTA, F. F. L.; FUMES, N. L. F. Caminhos percorridos na estruturação do Atendimento Educacional Especializado de uma Instituição de Ensino Superior. *In*: II Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica: Educação Inclusiva e as Políticas de Acesso e Permanência no Ensino Superior, 2017, Natal. **Anais...** Natal: SEDIS, 2017. v. 1. p. 408-425. Disponível em: <<https://sia.ufrn.br/pesquisa-em-inclusao-e-acessibilidade/publicacoes-academicas>>. Acesso em: 10 de jan. 2022.
- AMORIM, R. O; FUMES, N. L. F. Invisibilidade e opressões vividas por universitários com deficiência na educação superior. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, Ano 6, Vol. VI, n.12, jan.-jul., 2023. . Disponível em:<<http://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/539/568>>. Acesso em: 11 de jul. 2023.
- ANDIFES. Professores e dirigentes de universidades criticam cortes no orçamento da educação. *In*: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino

Superior - ANDIFES, Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/?p=93091>>. Acesso em: 24 out. 2022.

ALMEIDA, P. (2010). **Comunicação e a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Disponível em <<http://www.inclusive.org.br/wp-content/uploads/2010/12/Comunicacao-e-a-Convencao-0612.ppt>>. Acesso em 05 de fev. 2022.

BARON, I. **Guia anticapacitista**. Conteúdo digital. s/d, 28p.

BECHE, R. C. E.; MENDES, G. M. L. NAE: Espaço de Tensão entre as Concepções de Deficiência. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v. 17, número único, 2021. Disponível em: <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/16704/13032>>. Acesso em: 03 fev. 2022.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3º ed., São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BOCK, A. M. B; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. (orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.

BÖCK, G. L. K. **O desenho universal de aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. 391 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O. Dimensão subjetiva: uma categoria potente em vários campos da psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; ROSA, E. Z. (orgs.). **Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Brasília, 1991. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm)>. Acesso em 15 de out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-3,128&ind=4641>>. Acesso em 10 de out. 2021.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior Secadi/Sesu-2013**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>>. Acesso: 06 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso: 03 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm)>. Acesso: 03 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm)>. Acesso: 03 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2018** [recurso eletrônico]. Brasília, 2019. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf)>. Acesso: 05 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 9.759, de 11 de abril de 2019**. Brasília, 2019a. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9759.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9759.htm)>. Acesso: 03 out. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 6121**. Brasília, 2019b. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5678906>>. Acesso: 03 out. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Vacinação**. Brasília, 2020b. Disponível em: <[https://www.conasems.org.br/wp-content/uploads/2021/04/1a-Edic%C3%A7%C3%A3o-Plano-Nacional-de-Vacinac%C3%A7%C3%A3o-contra-Covid\\_V1\\_16dez20.pdf](https://www.conasems.org.br/wp-content/uploads/2021/04/1a-Edic%C3%A7%C3%A3o-Plano-Nacional-de-Vacinac%C3%A7%C3%A3o-contra-Covid_V1_16dez20.pdf)>. Acesso 12 de dez. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 6590**. Brasília, 2020c. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=6036507>>. Acesso em 20 de abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Casos e óbitos da Covid-19**. Brasília, 2022. Disponível em: <[https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19\\_html/covid-19\\_html.html](https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html)>. Acesso em 27 de jun. 2.

BRAMBILLA, B. B.; KAHHALE, E. M. P. O nó exploração-dominância-opressão e a fusão classe-raça/etnia-gênero segundo a Psicologia Sócio-Histórica. *In: BOCK et al. Psicologia*

**sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais** São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022, p. 81-105.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. *In*: BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. Dimensão subjetiva: uma categoria potente em vários campos da psicologia. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; ROSA, E. Z. (Orgs.). **Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

BOCK; A. M. B.; KULNIG, R. C. M.; FUMES, N. L. F. Dimensão subjetiva do processo de escolarização: desafios para a pesquisa. *In*: AGUIAR, W. M. J.; BOCK; A. M. B. **Psicologia sócio-histórica e educação**. Cortez Editora. Edição do Kindle, 2020.

BÖCK, G. L. K. **O desenho universal de aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. 2019. 391 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BÖCK, G. L. K.; et al. Estudos da deficiência na educação: reflexões sobre o capacitismo no ensino superior. *In*: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (orgs). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. – Curitiba : CRV, 2020.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, B. C. Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2 mar. 2018. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4084>>. Acesso em 20 set 2022.

CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105412>> Acesso em 07 fev. 2022

CAIADO, K. R. M. Prefácio. *In*: GARCIA, R. M. C. (org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. - Florianópolis: UFSC/CEF/NUP, 2017.

CONDE, S. F.; VIANNA, E.; POLE, A. A cooptação neocolonial da agência por meio da patologização da pobreza, da diversidade e da desigualdade nos EUA e como enfrentá-la com uma educação ativista transformadora. **Cadernos CIMEAC: A educação Sul-Sul em perspectiva crítica: diáspora, identidades e pedagogias decoloniais**, v. 11, n. 1, Uberaba, 2021. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/5247>>. Acesso em: 22 out. 2021.

CUNHA, A. C. C. P. Deficiência como expressão da questão social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 141, p. 303–321, maio, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.251>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

DEZERTO, S. M. **A dimensão subjetiva da formação de educadores: uma proposta de Pesquisa e (Trans)Formação como unidade dialética**. Tese.(Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), 2021.

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

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>>. Acesso em 22 set. 2022.

DIAS, M. S. L; PEREIRA, A. C. A importância da constituição do sujeito em Vigotski para o ensino superior. *In*: FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D.; VENÂNCIO, A. C. L. (orgs.). **Vigotski no ensino superior: concepções e práticas de inclusão**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p 81-101.

DOUNIS, A. B. **Rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral: mediações de um processo colaborativo**. 2019. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

DOUNIS, A. B.; SILVA, L. L.; FUMES, N. L. F. O método e a análise na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da psicologia sócio-histórica: um diálogo com as pesquisas em educação especial como instrumento e resultado. *In*: FUMES, N. L. F.; FERREIRA, R. M.; PEDRAZA, I. R. D. (organizadoras). **A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial**. Marília: ABPEE, 2022.

ENGESTRÖM, Y. A. Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e Comunicação: entrevista com Yrjö Engeström. *In*: LEMOS, M.; PEREIRA-QUEIROL, M. A.; ALMEIDA, I. M. Entrevista. **Comunicação saúde educação**, v.17, n.46, p.715-27, jul./set. 2013.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. 116 p.

FARAGE, E. J.; COSTA, A. J. S.; SILVA, L. B. A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 226–257, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43757>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

FARIAS, A. Q.; *et al* Estudos da deficiência: implicações do capacitismo no âmbito do ensino superior. *In*: SILVA, S. C.; BECHE, R. C. E.; COSTA, L. M. L. **Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado**. Florianópolis: UDESC, 2022, p 170-186. Disponível em: <<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00009c/00009c82.pdf>>. Acesso em 04 de abr. 2023

FURTADO, O.; *et al*. A Psicologia Sócio-Histórica e os fenômenos estruturantes na sociedade capitalista neoliberal. *In*: BOCK, A. M. B. et al. (orgs). **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022, p. 21 - 44.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva - Porto Alegre: Penso, 2013.



FRIGOTTO, G. A gênese das pandemias e a interpelação à concepção dominante de natureza humana, de conhecimento e de educação. **Org & demo**, Marília, v. 22, n. 2, p. 17-38, Jul./Dez., 2021. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12683>>. Acesso em: 22 de out de 2022.

FUMES, N. L. F.; AMORIM, R. O. Reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência na educação superior a partir da experiência da estruturação de um núcleo de acessibilidade. *In*: FUMES, N. L. F.; FERREIRA, R. M.; PEDRAZA, I. R. D. (org.). **A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial**. Marília: ABPEE, 2022.

GESSER, M.; BLOCK, P.; NUERNBERG, A. H. Participation, agency and disability in Brazil: transforming psychological practices into public policy from a human rights perspective. **Disability and the Global South**, v. 6, n.º. 2, p. 1772-1791, 2019. Disponível em: <[https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2019/07/06\\_02\\_05.pdf](https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2019/07/06_02_05.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2022.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (orgs.) **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba, Ed. CRV, 2020.

GESSER, M., FIETZ, H. Ética do cuidado e a experiência da deficiência: uma entrevista com Eva Feder Kittay. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 29(2), 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/64987/47491>>. Acesso em: 17 set. 2022.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. Constituindo-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato de pesquisa. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 419-429, jul./set. 2013. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pe/a/cJyzHTWhMc4jKSqDRgX4LBL/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

GESSER, M.; ZIRBEL, I.; LUIZ, K. G. Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 2, e86995, 2022, Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n286995>>. Acesso em 17 de mai de 2023.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

GOMES, R. B. *et al.* Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 27, n. 1, 2019 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n148155>>. Acesso em 20 de abr. 2022

GONÇALVES, M. G. M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez editora, 2010.

GONÇALVES, M. G. M. Dimensão subjetiva da realidade: desafios na compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos. *In*: BOCK, A M.B.; GONÇALVES, M. G. M.; ROSA, E. Z. (Orgs.). **Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

GONÇALVES, M. G. M.; ROSA, E. Z. Direitos sociais e políticas públicas: contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para um projeto de sociedade. In: BOCK, A. M. B. et al. (orgs). **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022, p. 63-79.

GONZÁLEZ REY, F. L. Teoria da Subjetividade e educação : entrevista com Fernando González Rey. In: GONZÁLEZ REY, F. L.; GOULART, D. M. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 13–33, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50573>>. Acesso em 26 de abr. 2022.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (org.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Edufpi, 2016. p. 33-61.

**INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 05/2018/PROEST de 15 de fevereiro de 2018**. Disponível em <<https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/instrucoes-normativas/acessibilidade/view>> Acesso em 12 de set. 2022.

JANNUZZI, G. S. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004. Disponível em <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>>. Acesso em 23 de out. 2022.

KAHHALE, E. M. P.; ROSA, E. Z.; SANCHEZ, S. G. Sobre o método. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; ROSA, E. Z. (Orgs.). **Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 21 de mar. 2022.

KITTAY, E. F. A feminist Care Ethics, Dependency and Disability. In: Sally J. Scholz, **APA Newsletter for Feminism and Philosophy**, Volume 06, Number 2, p. 3-6, 2007. Disponível em <<https://cdn.ymaws.com/www.apaonline.org/resource/collection/D03EBDAB-82D7-4B28-B897-C050FDC1ACB4/v06n2Feminism.pdf>>. Acesso em 21 de ago. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LANNA JÚNIOR, M.C.M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Brasília, 2010.

LEITE, L. *et al.* Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-14, jan./dez. 2020. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8863>>. Acesso em 05 mar. 2022.

LEMOS, M.; PEREIRA-QUEIROL, M. A.; ALMEIDA, I. M. A Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e Comunicação: entrevista com Yrjö Engeström. **Comunicação saúde educação**, v.17, n.46, p.715-27, jul./set. 2013.

LUIZ, K. G.; NUERNBERG, A. H. Modos de vida e identidade em blogs de pessoas com deficiência. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 191-205, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/29053/25949>>. Acesso em 15 de mar. 2022.

LUIZ, K. G. A deficiência pela perspectiva dos direitos humanos. **Guia Mulheres com deficiência: garantia de direitos para exercício da cidadania**. Brasil: Coletivo Feminista Helen Keller, 2020.

LUIZ, K. G.; SILVEIRA, T. B. H. Pessoas com deficiência e interdependência: uma perspectiva da ética do cuidado para a promoção de justiça social. In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba, Ed. CRV, 2020.

MACHADO, M. L.; FREITAS, R. **O primeiro ano de pandemia no Brasil em 43 eventos. Nexo Políticas Públicas**. (2021). Disponível em <<https://pp.nexojournal.com.br/linha-do-tempo/2021/O-primeiro-ano-de-pandemia-no-Brasil-em-43-eventos>>. Acesso em 15 de mar. 2022.

MAGALHÃES, L. O. R. **Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. Tese. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23706>>. Acesso em 15 de jan. 2022.

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; CARRIJO, V. L. S. Colaboração crítica na formação superior em tempos de resistência: questões epistemológicas e teórico-metodológicas. In: TANZI NETO, A. (org.). **Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política**. 1. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 121-148.

MAINARDES, J. Autoentrevista. In: MAINARDES, J. **Alfabetização & prática pedagógica: trajetórias & vivências**. Curitiba: CRV, 2021. p. 127-143. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/353852233\\_ALFABETIZACAO\\_E\\_PRATICA\\_PEDAGOGICA\\_trajetorias\\_vivencias](https://www.researchgate.net/publication/353852233_ALFABETIZACAO_E_PRATICA_PEDAGOGICA_trajetorias_vivencias)> Acesso em 07 fev. 2022.

MAIOR, I.M.M.L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Rev. Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, 2017. Disponível em: <<https://www.inclusive.org.br/arquivos/30808>>. Acesso em: 05 out. 2021.

MARTINS, B. S. Pessoas com deficiência. In: REIS, J. (coord.). **Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise**. Editora: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2020, p. 79. Disponível em: <<https://ces.uc.pt/publicacoes/palavras-pandemia/>>. Acesso em 15 de mar. 2022.

MARTINS, B. S. *et al.* Deficiência, conhecimento e transformação social. In: MARTINS, B. S.; FONTES, F. (org.). **Deficiência e emancipação social**. Para uma crise da normalidade. Edições Almedina, Biblioteca Nacional de Portugal, Coimbra, 2016.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** Trad. Renato Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro. v. 21, n. 10, p.3265-3276, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 15 de mar. 2022.

MELLO, A. G. Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência. **Jacobin Brasil**, n. especial, p. 98-102, 2021. Disponível em: <<https://jacobin.com.br/2021/02/corpos-incapazes/>>. Acesso em 15 de mar. 2022.

MELLO, A. G.; AYDOS, V.; SCHUCH, P. Aleijar as antropologias a partir das mediações da deficiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 28, n. 64, p. 7-29, set./dez., 2022. Disponível em <<http://journals.openedition.org/horizontes/6557>>. Acesso em 29 de abr. 2023

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set/dez, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/?lang=pt>>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. Desigualdades sociais e elitismo da educação superior brasileira. *In: Ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul* [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2019, pp. 13-39. Disponível em <<https://doi.org/10.7476/9786550190071.0002>>. Acesso em 10 fev. 2022.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de Ensino Médio em serviço. **ALFA**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 625-652, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5794-1711-7>> Acesso em 07 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006)**. Disponível em: <[http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU\\_Cartilha.pdf](http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf)>. Acesso em 17 out 2021

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Os efeitos das variantes do vírus nas vacinas COVID-19.** 2021 Disponível em: <<https://www.who.int/pt/news-room/feature-stories/detail/the-effects-of-virus-variants-on-covid-19-vaccines>>. Acesso em 07 fev. 2022

ORLANDO, R. M.; ALVES, S. P. F.; MELETTI, S. M. F. Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: algumas reflexões. **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64354>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Considerações sobre as pessoas com deficiência durante o surto de COVID-19 (2020)**. Disponível em

<[https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52063/OPASBRACOV1920017\\_por.pdf?sequence=7&isAllowed=y](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52063/OPASBRACOV1920017_por.pdf?sequence=7&isAllowed=y)>. Acesso em: 17 mar. 2022.

PALUDO, C. Materialismo Histórico Dialético: relações trabalhos educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa. *In*: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 60-82.

PASQUALINI, J. C. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, 2020.

Disponível em:

<[https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialetica\\_singular-particular-universal\\_e\\_sua\\_expressao\\_na\\_pedagogia.pdf](https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialetica_singular-particular-universal_e_sua_expressao_na_pedagogia.pdf)>. Acesso em: 22 de mar. de 2022.

PEREIRA, M. F. M. W.; HANASHIRO, D. M. M. Etarismo em Seleção: a dura realidade para quem tem mais de 45 anos no Brasil. *In*: **Anais XXVIII Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, 2014.

PLETSCH, M. D.; et al. **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes (RJ): Etnografia, 2021. 104p.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V.; CAVALCANTE, L. C. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos. *In*: MELO, F. R. L. V.; GUERRA, E. S. F. M.; FURTADO, M. M. F. D (orgs.). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas**. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Encontrografia, 2021. p. 26-38. Disponível em: <<https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/12/e-book-Educacao-Superior-inclusao-e-acessibilidade.pdf>>. Acesso em: 05 de nov de 2022

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

PODLUCKÁ, D. Transformative anti-ableist pedagogy for social justice: Charting a critical agenda for inclusive education. **Critical Practice Studies**, vol. 21, n. 1, p. 69-97, 2020a. Disponível em <<https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/118234>>. Acesso em 12 de jan. 2023.

PODLUCKÁ, D. Educational goals for college students diagnosed with disabilities: from individualist to transformative activist agenda. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 50, pp. 52-64, 2020b,

Disponível em <<https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200006>>. Acesso em 12 de jan. 2023.

PODLUCKÁ, D. Integrating disability and developmental theories for an equitable inclusive education: towards transformative educational praxes. **Polyphonia**, v. 32/2, jul./dez. 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROCHA. L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021.

Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1809-43092021000100115&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-43092021000100115&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 17 jan. 2022.

ROSA, E. Z.; ANDRIANI, A. G. Psicologia Sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. *In*: KAHHALE, E. M. P. **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 259-288.

SALDANHA, J. H. S. *et al.* Pessoas com deficiência na pandemia da COVID-19: garantia de direitos fundamentais e equidade no cuidado. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 37, n. 9, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00291720>>. Acesso em 17 mar. 2022.

SARMENTO, V. N.; AGUIAR, W. M. J. Corpos de menor valor, sociedade de mais-valia: uma discussão sócio-histórica acerca do nascimento cultural da pessoa com deficiência. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada** [online]. 2022, v. 38, n. 1 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-460X202257182>>. Acesso em: 30 abr. de 2022.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** *In*: Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16. Disponível em: <<https://campanhas.cnbb.org.br/wp-content/uploads/2015/04/comochamaraspessoas.pdf>>. Acesso em 05 de mai. 2023.

SASSAKI, R. K. Inclusão ou desinclusão? Uma análise do decreto 10.502/2020. **Revista Nacional de Reabilitação - Reação**. Coluna especial, ed. n. 134, 2020. Disponível em: <<https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analise-do-decreto-10-502-2020/>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? *In*: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-13.

SELAU, B. The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Approach To Development And Education. **Psicologia em Estudo**, v. 25, 13 nov. 2020. Disponível em <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/47581>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SILVA, M. Q. **Dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com deficiência visual em tempos de pandemia da covid-19**. 2022. 147f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SILVA, M. Q. AMORIM, R. O; FUMES, N. L. F. O uso das tecnologias digitais por alunos com deficiência na educação superior. *In*: VII Congresso Nacional de Educação, Local Online. **Anais...** Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69170>>. Acesso em 07 fev. 2022.

SILVA, K. F. W.; BINS, K. L. G.; ROZEK, M. A educação especial e a covid-10: aprendizagem em tempos de isolamento social. **Revista Interfaces Científicas**, Aracaju,

V.10, N.1, p. 124 - 136, Número Temático, 2020. Disponível em <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

STETSENKO, A. Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education. **Front. Educ.** vol. 4, art. 148, 2019. Disponível em <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00148/full>>. Acesso em 07 fev. 2022.

STETSENKO, A. Critical Challenges in Cultural-Historical Activity Theory: The Urgency of Agency. **Cultural-Historical Psychology**. vol. 16, n. 2, pp. 5-18, 2020. Disponível em <[https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2020\\_n2/Stetsenko](https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2020_n2/Stetsenko)>. Acesso em 14 de abr. 2023

STETSENKO, A. Ético-ontopistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (org.). **Ética e pesquisa em Educação**. Subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021, p. 20-30. Disponível em: <[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_v.2\\_agosto\\_2021.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_agosto_2021.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2021.

TANAMACHI, E. R. Compromisso ético-político da psicologia na educação como expressão da perspectiva histórico-cultural. **Psicol Esc Educ**. 2014, jan. 18(1):173–80. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100019>>. Acesso em 07 fev. 2022

TANZI NETO, A. T.; MAZUCHELLI, L. P.; MOTA, V. M. Linguística Aplicada de Resistência: agência radical, transgressões e política para transformação social escolar. In: ADOLFO, T. N. (org.). **Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política**. 1. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 25-46.

TELES, F. A. R. **Adolescentes Agentes e Dessilenciados? O movimento da argumentação no Digit-M-Ed Parnaíba – PI**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

TICIANELI, E. Criação da Ufal: uma conquista de muitos. **Site História de Alagoas**, 2015. Disponível em <<https://www.historiadealagoas.com.br/criacao-da-ufal-uma-conquista-de-muitos.html>> Acesso em 24 de jun. 2022.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, 2006, p. 59-83.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016a. Disponível em: <<https://www.academia.edu/34433870>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. 2 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016b.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca: Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial**, Brasília: M. J. CORDE, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Relatório de gestão**. 2021. Disponível em <<https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2021/relatorio-de-gestao-exercicio-2021.pdf/view>>. Acesso em 10 de ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Relatório de gestão do Núcleo de Acessibilidade 2019-2022**. Disponível em:

<[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1NH0IY41K2vOaMku7I5EEEWRu5FSFckMG/edit?usp=drive\\_web&ouid=105358014037451503587&rtmpof=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1NH0IY41K2vOaMku7I5EEEWRu5FSFckMG/edit?usp=drive_web&ouid=105358014037451503587&rtmpof=true)>. Acesso em 10 de ago. 2022.

VENTURA, L. A. S. Pessoas com deficiência ocupam 1% das vagas de emprego formal no Brasil. **Estadão**, 2019 Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/pessoas-com-deficiencia-ocupam-1-das-vagas-de-emprego-formal-no-brasil/>>. Acesso em 15 de fev. 2022.

VIANNA, E.; STETSENKO, A. Research with a Transformative Activist Agenda: Creating the Future through Education for Social Change. **Teachers College Record**, Vol. 116, Edição 14, 2014. p. 575-602. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/317214856\\_Research\\_with\\_a\\_Transformative\\_Activist\\_Agenda\\_Creating\\_the\\_Future\\_through\\_Education\\_for\\_Social\\_Change](https://www.researchgate.net/publication/317214856_Research_with_a_Transformative_Activist_Agenda_Creating_the_Future_through_Education_for_Social_Change)>. Acesso em: 22 out. 2021.

VIANNA, E.; STETSENKO, A. Ética em pesquisa ativista transformadora. In: ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (org.). **Ética e pesquisa em Educação**. Subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 31-40. Disponível em:

<[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_v.2\\_agosto\\_2021.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_agosto_2021.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** – Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WAYNE, M.; CABRAL, V. N. DE. Capitalismo, Classe e Meritocracia: um estudo transnacional entre o Reino Unido e o Brasil. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 3, 2021.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236117535>>. Acesso em: 22 ago. 2021.



## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE EM TEMPOS DE COVID-19 PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, dos pesquisadores(a) Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Raíssa Matos Ferreira, Maria Quitéria da Silva, Rebeqa Laryssa de Moraes Braga, Samara Louise da Cunha Silva, Phelipe Lins de Moura, Rosiane Oliveira de Amorim. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

O estudo destina-se a analisar a dimensão subjetiva da realidade dos universitários com deficiência durante o ensino remoto implementado em decorrência da pandemia da COVID-19 e apreender as diferentes mediações desse processo.

A importância deste estudo é dar voz à pessoa com deficiência em tempos de pandemia, de modo a conhecer as suas necessidades e vivências, as quais podem contribuir para o aprimoramento, planejamento e implementação de ações que garantam seu processo de aprendizagem em tempos de ensino remoto e de reabertura da educação superior.

Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes:

Denunciar a invisibilidade e a negligência direcionadas à pessoa com deficiência em tempos de ensino remoto e seus aspectos relacionados ao apoio à saúde mental, identificando as barreiras existentes no processo de ensino e aprendizagem na educação superior, demonstrando as insuficiências de políticas públicas.

A produção de dados começará em julho de 2021 e terminará em fevereiro de 2022.

O estudo será feito da seguinte maneira:

Através de entrevista semiestruturada mediada por recursos tecnológicos e com a utilização de intérpretes de Libras nos casos necessários. Ressaltamos que os intérpretes assinarão o termo de confidencialidade, assegurando o compromisso de não divulgar ou repassar os dados, informações e conhecimentos a terceiros não envolvidos na pesquisa. Se possível, far-se-á uso do questionário on line, disponibilizado pelo Google Forms.

- A minha participação será nas seguintes etapas:

Na produção de dados, sendo entrevistado(a) ou respondendo um questionário on line.

- Os incômodos e possíveis riscos à minha saúde física e/ou mental são:

No início da entrevista poderão surgir alguns incômodos, como sentir mal-estar e/ou constrangimento diante do(a) entrevistador(a) pelo fato de relatar as minhas experiências de vida, mas que paulatinamente esta sensação tende a desaparecer com o desenvolvimento da entrevista. Os possíveis riscos à minha saúde física e mental estão relacionados ao possível mal-estar e/ou constrangimento, inclusive diante do(a) entrevistador(a), e como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, o único risco conhecido é se, devido ao seu caráter intimista, eu poderei sentir-me incomodado(a) ou constrangido(a) com a exposição de dados ou uma indevida quebra de sigilo. Para evitar situações de mal-estar e/ou constrangimento a entrevista ser aplicada com questões que não expõem o respondente em relação às minhas opiniões pessoais sobre política, sexualidade ou outra perspectiva polêmica. Caso seja necessário em decorrência desta pesquisa, será garantido o acompanhamento psicológico. Também se informa que os dados coletados nesta pesquisa somente serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica, mantendo a identidade dos(as) participantes em sigilo, em que o anonimato sobre as informações será assegurado pelo uso de nomes fictícios.

Quanto ao armazenamento destes dados, ressaltamos que apenas os membros do grupo de pesquisa do qual os(as) pesquisadores(as) fazem parte, Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI), poderão ter acesso aos vídeos ou qualquer outro material coletado da pesquisa. Todo o material coletado será gravado em computadores do grupo e nenhum material será mantido em plataforma virtual para que não ocorra quebra de sigilo. Mediante a estas medidas, providências e cautelas adotadas frente aos riscos é assegurado que poderei escolher ou não participar da pesquisa, esclarecendo que não serei prejudicado(a) pela não participação.

- Os benefícios esperados com a minha participação no projeto de pesquisa, serão oportunizar a fala dos universitários com deficiência, refletindo sobre o seu processo de ensino-aprendizagem no contexto de ensino remoto, sobretudo em tempos de pandemia.
- Poderei contar com a seguinte assistência: o encaminhamento pela Coordenação dessa pesquisa para o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas.
- Serei informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- A qualquer momento, poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderei retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- As informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a minha autorização.
- O estudo não acarretará nenhuma despesa para mim.
- Serei indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a minha participação na pesquisa (nexo causal).
- Eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela equipe de pesquisa responsável, e além disso concordo em que recebi as informações necessárias para entender que, clicando na caixa de seleção do formulário google, estou confirmando minha participação. Da mesma forma, sei que devo manter em meus arquivos copiados documentos que me foram fornecidos pela pesquisadora responsável.
  
- Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científico que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS466/12, CNS 510/16 e complementares)."

Eu,

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTOS EM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danos durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária  
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs. E-mail: cep@ufal.br.

Maceió,        de        de        .

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas) ASSINAR <span style="float: right;">O</span> MODELO, OBRIGATORIAMENTE
--	---

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA CONTATO**

Nome completo:

Telefones para contato:

Qual gênero você se identifica:

Qual etnia você se identifica:

Qual a sua idade:

Qual a sua deficiência:

Quais são os dias da semana e horários disponíveis para participar desta pesquisa?

Quarta, de 19h00 as 20h00

Sábado, de 10h às 11h

Sábado, de 15h às 16h

Qual formato você prefere que seja realizada a Sessão reflexiva?

Online    Presencial - na UFAL, campus Ac. Simões.

**APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DIVULGAÇÃO DE NOME E IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_  
CPF \_\_\_\_\_, venho por meio deste documento expressar o meu desejo de ter o meu nome e imagens reveladas na dissertação de Mestrado intitulada POR UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA: PRÁTICAS COLABORATIVAS E AGÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PARA A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE da pesquisadora Rosiane Oliveira de Amorim, Mestranda do Programa De Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas sob orientação da Professora Doutora Neiza de Lourdes Frederico Fumes. O projeto de pesquisa foi realizado no período de maio a dezembro de 2022, realizando atividades colaborativas na Universidade Federal de Alagoas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFAL, sob o número CAAE 47081721.80000.5013.

Maceió, de \_\_\_\_\_ de 2023

Assinatura do participante

---

## **APÊNDICE D- CARTA DE PRINCÍPIOS DO COLETIVO “NADA SEM NÓS”**

Nada sem nós, é um coletivo de universitários com deficiência e ativistas em prol das pautas que defendem melhorias e adaptações no meio acadêmico, que respeitem a diversidade humana e a justiça social. Estamos presentes no nordeste do Brasil, especificamente, na Universidade Federal de Alagoas. Nossa luta é defender o direito à inclusão na educação superior, com dignidade, aprendizagem e sucesso. Criado em junho de 2022, se divide em quatro eixos de atuação, a saber: (1) grupo de estudos que ocorre mensalmente e é fechado apenas para combatentes do coletivo e seus convidados (2) realização de eventos públicos abertos (3) reuniões restritas aos participantes do coletivo (4) Ações de fortalecimento das lutas contra opressão, exclusão e invisibilidade da pessoa com deficiência no contexto universitário.

Desse modo, discutimos e intervimos na realidade educacional no âmbito acadêmico, fazemos formações teóricas e pensamos coletivamente, de maneira democrática e participativa. Não é admitido ou tolerado: Capacitismo, LGBTfobia, racismo, machismo, preconceito de classe ou silenciamento, nem gordofobia, toda e qualquer forma de opressão e preconceitos; estando o membro que pratique tais atos, passível de expulsão, caso não responda ao diálogo. É um COLETIVO completamente horizontal, isso significa que não existe liderança e nem hierarquia. Todas as decisões são tomadas através de votações entre os membros ativos. No entanto, sugestões e pautas estão abertas às sugestões externas, sendo necessário, apreciação dos membros.

Nossas reuniões acontecem quinzenalmente via internet e, eventualmente, de modo presencial. Aquele que passar 02 meses sem comunicação com o coletivo será automaticamente desligado. Para ser um membro/combatente do coletivo, solicitamos um contato prévio com outros integrantes, que deverá apresentar o nome para deliberação em grupo. Ressaltamos que a nossa base é estudantil, mas é aberto para demais convidados/ouvintes, a depender da atividade.

## APÊNDICE E: PANFLETO CONSTRUÍDO COLETIVAMENTE

21 DE SETEMBRO DE 2022

### POR MAIS ACESSIBILIDADE NA UFAL!

Diante do contexto histórico-cultural no que se refere à pessoa com deficiência, muitas coisas tem mudado, mas ainda estamos diante de lutas diárias na busca daquilo que nos é de direito.

Nós, estudantes com deficiência, da Universidade Federal de Alagoas vem enfrentando dificuldades nos espaços acadêmicos, seja na forma burocrática, seja na forma estrutural.

Abrir as portas da UFAL e não ter preparo para a acessibilidade ao que precisamos para nos manter estudando é inadmissível. É o mesmo que nos acolher e dizer "se vires para manter-se aqui".

**ALGUMAS DAS NECESSIDADES QUE PRECISAMOS PARA AGORA, PODENDO SURTIR MAIS AO DECORRER DAS DEMANDAS ACADÊMICAS, SERÃO CITADAS A SEGUIR:**

- MobiUfal precisa funcionar os três horários e não somente com voluntários, mas com bolsistas e que não estudem no horário em que estejam como auxiliares.
- MobiUfal precisa funcionar independente de ter apenas um estudante solicitando auxílio ou vinte estudantes.
- Um monitor (auxiliar) de sala por turma com PCD para auxílio com materiais, locomoção, entre outros.
- Materiais que tenham cérebro, mapas, células, fórmulas, entre outros, precisam ser adaptados (Ex.: auto relevo).
- Agendamento de atendimento ao NAC, LAC, CID e outros setores devem também ser efetuados por whatsapp, pois nem todo aluno sabe conduzir-se às tecnologias e que os atendimentos sejam também efetuados de forma presencial.

- Flexibilização do NAC e LAC para adaptação dos materiais. No caso, contratação de mais bolsistas e servidores para que não atrasem o material ou tenha um prazo estendido de até quinze dias, onde atrasa o aluno em sala de aula.
- Acessibilidade estrutural e acessibilidade nos projetos pedagógicos adequados as necessidades de cada pessoa com deficiência.
- Calçadas ajustadas e regulamentadas com as normas, pois causam acidentes com deficias cegos, cadeirantes e deficias motor.
- Semáforos em pontos específicos da ufal e sonoros, rampas em boas condições de locomoção, piso tátil em todo espaço do campos e dentro dos prédios nos corredores e banheiros.
- Placas em braille na identificação de cada sala, setor, banheiro, prédio.
- Formação dos servidores (corpo técnico, docentes, seguranças) em vista da aquisição de conhecimento das variadas necessidades educacionais, de auxílio e trato com PCDs. A partir disso, o surgimento de condições adequadas nas aulas e em todo campus universitário nas orientações ao aluno.
- Reunião com o reitor a cada três meses para informações das questões acerca das necessidades atendidas e não atendidas.
- Toda ingresso de PCDs na universidade deve ser passada ao NAC antes do início de suas aulas para que haja conhecimento de suas necessidades e comunicação com a coordenação de cada curso no intuito de solicitação dos materiais a serem adaptados por professor, ao qual levará o aluno ao não atraso do conteúdo. Haja vista que já causou reprovações por falta e/ou atraso dos materiais.

**Levando-se em conta que não é o aluno com deficiência que tem que correr em busca do que lhes é de direito, mas a instituição que deve adaptar-se as pessoas com deficiência. A tudo que nos refere que não sejamos calados. NADA SOBRE NÓS SEM NÓS!!**

@correntezaal @coletivonadasemnos

## APÊNDICE F: TRANSCRIÇÃO DOS RECORTES DAS FALAS UTILIZADOS NA ESTRATÉGIA “AUTOCONFRONTAÇÃO DE FALAS”

**Frida:** não quero mostrar nada para ninguém, quero mostrar para mim mesma, que eu sou capaz, então mereço respeito, né? Eu não sou diferente dos demais...

**Cecília:** Não é fácil não, mas eu cheguei até aqui, eu vou até o fim.

**Vitor:** Tristeza, aquela tristeza mais profunda, eu sinto revolta... Revolta por não poder fazer muito pelas pessoas com deficiência, no momento... E revolta no sentido de ter vontade de fazer alguma coisa, assim de melhorar nossa qualidade de vida, né?! O que não é culpa nossa, não é culpa deles, é culpa de um sistema falho, de um sistema que tem seus problemas.

**Genilvania:** A discriminação não é somente na UFAL não, é na sociedade em geral, mas pela família, aonde a gente sempre chega existe.

**Rinaldo:** Uma herança maldita, que vem de lá, de lá de longe... certo? De tempos passados e continua a mesma coisa, os mesmo pensamentos, mesmo tendo leis, mesmo tendo tanta luta.

**Willer:** Cansamos de tá pedindo, o negócio é isso ae como falaram... o ministério público daí para pior, porque só ficar conversando não vai adiantar de nada.

**Francisco:** A gente se unir, né? Unir nossas forças e lutar juntos, lutar juntos, para a gente chegar aonde a gente quer. Se a gente desistir é o que eles querem, né? E vamos ser persistentes, não é fácil não.

**Cecília:** Mas chega num momento que tem pessoas que não conseguem mesmo e desistem. Por falta de que? Culpa de quem? Por culpa da faculdade, eu acho assim.

**Willer:** se tivesse o Desenho universal, não tava Frida reclamando, o Vitor não tava reclamando, questão de chegar em algum lugar e porque tudo ia ser plano ia ser mais fácil ia ter rampa.

**Francisco:** porque se nós também não falar, não vem... se a gente não cobrar, não vem, eles não fazem, infelizmente

**Willer** o que falta é as leis saírem do papel e começa ir para a prática.

**Reinaldo:** Exatamente!

**Cecília:** Direito nosso! Os recursos são direitos nossos, se a faculdade ofertou vagas e nós conseguimos chegar lá, nós conseguimos nos posicionar.

**Rinaldo:** Foi feita para alunos, foi? Tá! Mas que tipo de aluno? Eles não pensaram nisso, alunos normais, tidos normais, não pensaram no aluno que poderia ser um cadeirante, que poderia ser... uma universidade que pensa nisso, nós não temos os governantes que também não pensam nisso, já vem lá de cima e não é de hoje, então é como Francisco falou, a gente tem que tomar uma atitude.

**Francisco:** Que o deficiente também quer o direito, ele tem o mesmo direito, que nós pagamos impostos, eu pago imposto igual a todo mundo.

**Frida:** chega a gente já aguentou o que tinha de suportar, chega ponto final, agora o senhor (o reitor) tem que dar atenção aos deficientes, chega! Acabou!