



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A LUTA ANTICAPACITISTA NA UNIVERSIDADE: REVENDO  
CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA**

**TAMARA FRANÇA DE ALMEIDA MAGALHÃES**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Márcia Denise Pletsch**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ  
Dezembro de 2022

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)-Código de Financiamento 001

This study Was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Finance Code 001

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

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

M1881 Magalhães, Tamara França de Almeida , 1980-  
A luta anticapacitista na Universidade: revendo  
conceitos de deficiência / Tamara França de Almeida  
Magalhães. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2022.  
244 f.: il.

Orientadora: Márcia Denise Pletsch.  
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2022.

1. Políticas de Inclusão e Acessibilidade na  
Educação Superior. 2. concepções sobre deficiência. 3.  
capacitismo e barreiras atitudinais. I. Pletsch,  
Márcia Denise, 1977-, orient. II Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares  
III. Título.



Ministério da Educação  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares



**TERMO Nº 1269 / 2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)**

**Nº do Protocolo: 23083.075169/2022-60**

Seropédica-RJ, 08 de dezembro de 2022.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**TAMARA FRANCA DE ALMEIDA MAGALHAES**

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 05/12/2022

Membros da banca:

MARCIA DENISE PLETSCHE. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

ALLAN ROCHA DAMASCENO. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

LUCÉLIA CAVALCANTE. Dra. UNIFESSPA (Examinadora Externa à Instituição).

GEISA LETÍCIA KEMPFER BÖCK. Dra. UDESC (Examinadora Externa à Instituição).

LUCIA PEREIRA LEITE. Dra. UNESP (Examinadora Externa à Instituição).

*(Assinado digitalmente em 09/12/2022 11:02 )*

ALLAN ROCHA DAMASCENO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)  
Matrícula: 2572431

*(Assinado digitalmente em 09/12/2022 08:48 )*

MARCIA DENISE PLETSCHE  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
NAI-UFRRJ (12.28.01.00.00.00.79)  
Matrícula: 1639282

*(Assinado digitalmente em 09/12/2022 10:40 )*

LÚCIA PEREIRA LEITE  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 137.478.548-26

*(Assinado digitalmente em 26/12/2022 15:00 )*

LUCELIA CARDOSO CAVALCANTE  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 648.635.222-15

*(Assinado digitalmente em 09/12/2022 08:17 )*

GEISA LETÍCIA KEMPFER BÖCK  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 939.060.990-91

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **1269**, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **08/12/2022** e o código de verificação: **ee800e9aac**

## DEDICATÓRIA

*Me parece fundamental sublinhar, no horizonte da compreensão que tenho do ser humano como presença no mundo, que mulheres e homens somos muito mais do que seres adaptáveis às condições objetivas em que nos achamos. Na medida mesma em que nos tornamos capazes de reconhecer a capacidade de nos adaptar à concretude para melhor operar, nos foi possível assumir-nos como seres transformadores. E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós e nosso estar no mundo. É porque podemos transformar o mundo que estamos com ele e com outros (Paulo Freire, 1997).*

Este estudo é dedicado aos meus queridos alunos, aos meus irmãos e a todas as pessoas com deficiência em lutas constantes por respeito e visibilidade.

## AGRADECIMENTOS

Início estas primeiras palavras agradecendo ao meu companheiro de vida, de lutas e de sonhos. Gratidão por ter seu amor e seu apoio *Wallace Magalhães*, neste período tão difícil de nossas vidas. Nossa trajetória é nossa! Do nosso jeito, nessa superação diária que faz parte de nossas vidas há mais de 20 anos. “Tudo, tudo, tudo, tudo, absolutamente, tudo que “nóis” têm é “nóis” (EMICIDA,2019). Compartilho mais esta vitória contigo, meu amor, meu amigo, minha família. Obrigada por tanto e por tudo!

Agradeço imensamente a minha orientadora *Márcia Pletsch*, que nos momentos difíceis, que foram muitos ao longo destes quatro anos, foi presença marcante de empatia, solidariedade e incentivo. Afeto e diálogo são fundamentais nesta trajetória! E ainda pelas oportunidades de crescimento profissional e acadêmico, pela confiança no trabalho proposto e principalmente pela dedicação à nossa pesquisa. É sempre um exemplo de dedicação à nossa querida Rural e excelência no trabalho. Muita obrigada por todos os conhecimentos compartilhados!

Aos professores que integram a banca examinadora desta tese, agradeço imensamente a disponibilidade e por aceitarem participar desta trajetória. Em especialos professores Lúcia Leite, Geisa Böck e Allan Damasceno, pelos apontamentos e sugestões encaminhadas na banca de qualificação que foram fundamentais para a reestruturação deste trabalho. Agradeço a generosidade por compartilharem suas experiências e expertises, contribuindo para a qualidade desta pesquisa. Muito obrigada!

Às queridas amigas *Luciana Rolim, Érica Vliese e Roberta Corrêa*...agradeço aos momentos de conversas, risadas, desabafos e motivações. Cada uma com seu momento e tempo, num incentivo e motivações mútuas nesta dura caminhada. A Lu agradeço principalmente às orações terceirizadas, porque confio mais no contato dela com o criador. Suas orações são potência em minha vida! A “minha querida” Erica, agradeço principalmente os conselhos profissionais da psicologia e as conversas que acalmam. Samba cerveja e praia! A Robertinha agradeço o carinho e a admiração que sempre me dedica. Sentimentos importantes, principalmente nesta fase de ausências. Meu muito obrigada e já sonhando com os planos de viagem ...nós e o “Mochilão” por aí! Gratidão pela amizade compartilhada!

À minha amada mãe, *Telma França* que mesmo não compreendendo o “que tanto estudo ainda”, orgulha-se dos caminhos que tenho percorrido. Meu exemplo de

responsabilidade e comprometimento. Meu grande amor, agradeço pela sua vida e saúde! Obrigada por me tornar a mulher que sou hoje!

Aos companheiros técnicos-administrativos do Instituto de Ciências Humanas e Sociais -ICHS da UFRRJ, pela participação e empenho no curso de formação. Vocês foram muitos importantes para o resultado desta pesquisa. Obrigada a todos que participaram! Em especial à amiga Zenilde Nery, pelo incentivo e motivação. Muito obrigada pelas orientações e apoio nesta trajetória!

Agradecimentos póstumos às queridas amigas *Sílvia Roberta e Maristella Pelluso*. Grandes companheiras de luta na Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Uma docência colaborativa, compartilhada diariamente. Em vida, grandes incentivadoras de minha trajetória. Perdas ainda doloridas, duas vidas dentre tantas, que a covid nos tirou abruptamente. Grata por compartilhar parte de minha existência com pessoas tão queridas!

E não menos importante, agradecimentos ao meu “cãopanheiro”, o vira-lata mais lindo, dócil e amoroso do universo! Ozzy está sempre por perto. Na escrita, na ansiedade, no descanso, nas *lives* que ele atrapalha com seus latidos, sua presença acalma e tranquiliza. Obrigada Ozzy, já és inesquecível!

Aos sobrinhos Zaki, Ainran, Miguel e Alice. Pelo refúgio necessário e esperança no futuro! A todos que de certa forma contribuíram nesta minha trajetória. Incentivando, motivando, cuidando! Todos esses momentos foram fundamentais!.

Muito Obrigada!

Gratidão!

Namastê!

## RESUMO

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida. **A luta anticapacitista na Universidade: revendo conceitos de deficiência.** 2022. 244p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.

Diferentes pesquisas têm evidenciado que uma das principais dificuldades enfrentadas pelas instituições de educação superior no processo de inclusão do estudante com deficiência, concentram-se nas barreiras atitudinais apresentadas pelos servidores que atuam nestes espaços. Estes resultados indicam ainda, que a atuação de cursos de formação continuada, que busquem a sensibilização destes profissionais para às questões relativas a acessibilidade e inclusão neste nível de ensino, são estratégias profícuas para transpor as barreiras atitudinais que limitam a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior. Diante deste panorama, esta tese investigou as concepções dos servidores da UFRRJ sobre a deficiência, compreendendo que as concepções sobre esta condição podem potencializar ou dirimir as barreiras atitudinais que se colocam frente a deficiência na sociedade. Evidenciamos este debate, conjecturando que as concepções sobre a deficiência, cunhadas nas ideologias capacitistas, ainda hoje estruturam e consolidam ações e atitudes que determinam o lugar das pessoas com deficiência nos diferentes espaços da sociedade. Sob esta ótica, esta pesquisa foi desenvolvida a partir do curso de formação continuada Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior, uma formação profissional direcionada aos servidores da UFRRJ sobre acessibilidade e inclusão, tendo como objetivo analisar as concepções dos servidores sobre a deficiência ao longo do curso de formação. Intencionamos com este estudo investigar se as ações encaminhadas pela atividade formativa, propiciaram uma sensibilização e transformação nas concepções dos servidores, que contribuam para dirimir as barreiras atitudinais que obstaculizam a inclusão das pessoas com deficiência na UFRRJ e fortaleçam a cultura anticapacitista na instituição. Ressalta-se que esta pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia da pesquisa-ação qualitativa em diálogo com a abordagem Histórico-Cultural e os resultados revelaram que a tese enunciada foi evidenciada, uma vez que a formação propiciou transformações nas concepções dos servidores da UFRRJ sobre a deficiência, possibilitando reflexões que contribuirão para a constituição de uma cultura anticapacitista na universidade.

**Palavras-chave:** deficiência, educação superior, capacitismo, barreiras atitudinais

## ABSTRACT

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida. **The anti-disability struggle at the University: reviewing disability concepts**. 2022. 244p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

Different studies have shown that one of the main difficulties faced by institutions of higher education in the process of inclusion of students with disabilities, are concentrated in the attitudinal barriers presented by the servers that work in these spaces. These results also indicate that the performance of continuing education courses, which seek to raise these professionals' awareness of issues related to accessibility and inclusion at this level of education, are fruitful strategies to overcome the attitudinal barriers that limit the inclusion of people with disabilities in the college education. Given this panorama, this thesis investigated the conceptions of the UFRRJ servers about disability, understanding that the conceptions about this condition can enhance or resolve the attitudinal barriers that face disability in society. We evidence this debate, conjecturing that the conceptions about disability, coined in capacitist ideologies, still today structure and consolidate actions and attitudes that determine the place of people with disabilities in different spaces of society. From this perspective, this research was developed from the continuing education course Inclusion and Accessibility in Higher Education, a professional training aimed at UFRRJ employees on accessibility and inclusion, with the objective of analyzing the employees' conceptions about disability throughout the course training. With this study, we intend to investigate whether the actions carried out by the training activity, provided an awareness and transformation in the conceptions of the servers, which contribute to resolve the attitudinal barriers that hinder the inclusion of people with disabilities in the UFRRJ and strengthen the anti-capacity culture in the institution. It should be noted that this research was developed using the methodology of qualitative action research in dialogue with the Historical-Cultural approach and the results revealed that the stated thesis was evidenced, since the training provided transformations in the conceptions of the UFRRJ servers about disability, enabling reflections that will contribute to the constitution of an anti-disability culture at the university.

**Keywords:** disability, higher education, ableism, attitudinal barriers

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Justificativas para o estudo.....	27
<b>Quadro 2:</b> Programas de ingresso e permanência nas IES.....	47
<b>Quadro 3:</b> Componentes da CIF.....	89
<b>Quadro 4:</b> Fatores Ambientais do IFBr.....	94
<b>Quadro 5:</b> Atividades do Curso de Formação Continuada.....	118
<b>Quadro 6:</b> Perfil dos participantes.....	122
<b>Quadro 7:</b> Posicionamento da tese em relação a metodologia Pesquisa-Ação.....	133
<b>Quadro 8:</b> Estruturação capítulos da tese.....	138
<b>Quadro 9:</b> Organização do capítulo de análise.....	139
<b>Quadro 10:</b> Justificativa dos servidores quanto ao atendimento na UFRRJ.....	150
<b>Quadro 11:</b> Justificativas dos servidores para quanto a estrutura da UFRRJ.....	152
<b>Quadro 12:</b> Concepções iniciais sobre a deficiência.....	167
<b>Quadro 13:</b> Concepções iniciais e finais sobre a deficiência.....	185

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1-</b> Matrículas Educação Especial Seropédica (2017-2019) .....	110
<b>Tabela 2-</b> Matrículas Educação Especial Nova Iguaçu (2017-2019).....	110
<b>Tabela 3-</b> Matrículas Educação Especial Três Rios (2017-2019) .....	111

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Gráfico Matrículas PCD na Educação Superior (2011/2019) .....	51
<b>Figura 2:</b> Organograma modelo Biopsicossocial CIF .....	90
<b>Figura 3:</b> Organograma validação da deficiência no IFBr-M.....	97
<b>Figura 4:</b> Fases da Pesquisa.....	132
<b>Figura 5:</b> Caminhos da Pesquisa .....	134
<b>Figura 6:</b> Organograma curso de formação.....	159
<b>Figura 7:</b> Organograma concepções iniciais sobre a deficiência.....	165
<b>Figura 8:</b> Organograma signos concepções finais.....	181

## **LISTA DE SIGLAS**

**AH/S-** Altas Habilidades e Superdotação

**CID-** Classificação Internacional de doenças e problemas relacionados a saúde

**CIF-** Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

**CONADE-** Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

**ICIDH-** Classificação Internacional de deficiência, incapacidades e desvantagens

**IES-** Instituição de Educação Superior

**IFB-r** – Índice de Funcionalidade Brasileiro

**IFBr-M-** índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado

**IFE-** Instituição Federal de Educação

**IFES-** Instituição Federal de Educação Superior

**LBI-** Lei Brasileira da Inclusão

**NAI-** Núcleo de Inclusão e Acessibilidade

**OMS-** Organização Mundial da Saúde

**ONU-** Organização das Nações Unidas

**PCD-** Pessoa com deficiência

**PCD's** - Pessoas com deficiência

**STF-** Supremo Tribunal Federal

**TEA-** Transtorno do Espectro Autista

**TGD-** Transtorno Global do Desenvolvimento

**UFRRJ-** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

Apresentação .....	15
Introdução.....	21
Capítulo I.....	33
Inclusão, Acessibilidade e Direitos Humanos: contextualizando conceitos e políticas na educação superior .....	33
1.1- Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e dos Direitos Humanos: aspectos conceituais de uma modalidade de ensino e de uma política de Estado .....	33
1.2. Políticas de inclusão e acessibilidade na educação superior .....	43
1.3- Acessibilidade e Direitos humanos: o Programa Incluir e as políticas de acessibilidade na educação superior .....	56
Capítulo II.....	64
Trajetórias e Modelos de Compreensão da Deficiência na Sociedade Contemporânea.....	64
2.1. Movimentos históricos que configuram os modelos de compreensão da deficiência... 66	
2.2- Sobre o Modelo Médico da Deficiência: Normalidade x Anormalidade.....	74
2.3-Sobre o Modelo Social da Deficiência: Marcos Iniciais; Primeira Geração e a Perspectiva Feminista.....	77
2.4- Sobre o Modelo Biopsicossocial da deficiência: Classificação e Instrumentos de avaliação da funcionalidade, incapacidade e deficiência .....	85
2.5. Deficiência e sociedade: a cultura capacitista e os desafios à inclusão da PCD na contemporaneidade.....	100
Capítulo III .....	107
Percurso Metodológico da Pesquisa.....	107
3.1- Campo da pesquisa.....	107
3.2- Os sujeitos da pesquisa.....	121
3.3- Procedimentos de pesquisa .....	127
3.4- Estruturando a tese a partir da pesquisa-ação .....	130
3.4- Procedimentos de Análise .....	134
Capítulo IV .....	141
Concepções de servidores da UFRRJ sobre a deficiência: Revendo atitudes e eliminando barreiras à inclusão da PCD na educação superior.....	141

4.1. Construindo o diálogo com abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano .....	143
4.2- Diálogos Iniciais: Concepções dos servidores sobre a inclusão da PCD na UFRRJ ..	146
4.3. Concepções de servidores da UFRRJ sobre a deficiência.....	154
4.3.1-Eixo 1: Deficiência e cultura: analisando concepções em diálogo com a abordagem Histórico- Cultural.....	160
4.3.2. Eixo 2- Deficiência e Sociedade: Analisando as transformações nas concepções sobre a deficiência à luz da Abordagem Histórico-Cultural .....	175
Considerações Finais .....	196
Referências Bibliográficas.....	202
Apêndice.....	215

## Apresentação

*Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai". Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo...*

*Ailton Krenak, 1999*

Propomos como sugestão neste estudo, em linhas gerais, promover um debate sobre o conceito de deficiência na contemporaneidade. Entrego-me a esta tarefa buscando, de certa maneira, encontrar neste percurso caminhos que se entrecruzam em minha vida, não pelo fato de ser pessoa com deficiência (PCD), mas por conviver cotidianamente com esta realidade desde a infância.

Assim, nas páginas que seguirão, farei um breve relato sobre minha trajetória profissional e pessoal, apresentando neste caminho o desenvolvimento da análise proposta e os movimentos encaminhados que possibilitaram a realização desta tese. Para iniciar este diálogo e buscando ilustrar um pouco esta conversa, explicitarei narrativas importantes que marcam a minha vida e minha relação com a deficiência, fatos que considero fundamentais na constituição de minha história.

Começo meu relato a partir do nascimento de meu irmão caçula Vitor e seu “diagnóstico” de Síndrome de Down. Aos sete anos fui imersa neste contexto de angústia, discriminação e cuidado. Uma realidade difícil lá pelos idos de 1987 período em que se estabelecia a constituinte numa sociedade estruturada pela segregação e desigualdades. Foi nesta fase que a “tragédia” da deficiência se abateu no ciclo familiar, trazendo consigo exclusão e indiferença, descortinando a realidade que se constitui a partir deste momento.

Neste itinerário, nossas infâncias seguiram o percurso da evolução da Educação Especial numa perspectiva inclusiva no país, do fim da década de 1980 e início da década de 1990. Lembro-me que neste período as escolas comuns recusavam rotineiramente matricular Vitor, uma vez que a deficiência era considerada uma questão estritamente familiar. No seu caso “excepcional”, e aqui destaco a eloquência desta expressão, principalmente por ter sido uma denominação direcionada por muito tempo às pessoas com Síndrome de Down, tento compreender a utilização semântica desta expressão, uma vez que sua conceituação contempla

desde sinônimos como- excelente, extraordinário, incomum- a definições como - sujeito que precisa de auxílio, que possui inteligência “abaixo da média” ou alguma deficiência intelectual.

Esta dicotomia presente nesta expressão, fez e faz parte da vida de Vitor numa sociedade “normalizadora” que rejeita quaisquer “desvios” que fujam do controle dos testes de aprendizagem, dos diagnósticos médicos ou ainda das comparações simplórias entre os sujeitos. Nesta lógica, a escola que o recusou, a mesma que alfabetizou a família inteira, aconselhou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) como a mais apropriada para iniciar seu processo de escolarização. Todavia a APAE não foi a escolha realizada, embora Vitor tenha seguido seu caminho em acompanhamentos médicos e terapêuticos, em instituições filantrópicas de assistência social.

Lá pelos idos de 1997, já sob a égide da Constituição Federal de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº9394/1996), Vitor foi matriculado na escola pública do bairro, na classe da educação especial, o que foi uma grande conquista. A educação proporcionou protagonismo em sua vida. O fez mais autônomo e independente. Foi muito importante para sua instrução e desenvolvimento psicossocial e mesmo após sua terminalidade<sup>1</sup>, ainda é muito querido em sua escola, local em que fez amigos, participou de eventos, foi o dançarino oficial de todas as festas, fez passeios e parte da comissão de atletas. Ganhou medalhas, disputou campeonatos, construiu seu próprio ciclo social e identidade.

No entanto, a visão caritativa e protetora do cuidado materno impossibilitou algumas outras conquistas, como o exercício de uma atividade laborativa e maior independência nas atividades cotidianas. Esta visão contribuiu para a sua permanência na classe de Educação Especial, quando a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi implementada. A não autorização familiar de seu remanejamento para a classe comum é compreensível quando levamos em consideração todo o histórico de estigmatização vivenciadas pelas PCD, o que de certa forma causou insegurança pela possibilidade do descaso e falta de cuidado com estes sujeitos em uma turma com outros

---

<sup>1</sup>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9394/96- pela primeira vez dedicou um capítulo específico para a Educação Especial prevendo-a como modalidade da educação escolar, além de tecer orientações sobre matrículas e atendimentos especializados. A referida legislação reafirma a escolarização dos estudantes, público da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino, apresentando o atendimento educacional especializado como suporte a esta escolarização. Ressalta ainda a formação docente adequada, a garantia de currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades dos alunos e apresenta a possibilidade de terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão dos estudos. Sobre a questão da terminalidade, vale ressaltar, como destacam Iacono (2009) e Pletsch (2014), que este conceito trazido pela lei, de certa forma ratifica os modelos de integração nas práticas pedagógicas da Educação Especial, ao passo que contraditoriamente, direciona aos alunos PAEE a responsabilização pelo seu não aprendido (ALMEIDA, 2016).

tantos<sup>2</sup>. Ainda hoje algumas classes especiais e escolas especiais da SME/RJ estão em atividade principalmente para atender os estudantes já adultos que continuam frequentando estes espaços.

Vitor permaneceu na classe especial até o ano de 2015, quando decidiu por si mesmo, sua terminalidade. Atualmente com trinta e quatro anos, já não participa de tantas atividades, embora tenha uma vida ativa. Cansou-se das “obrigações” que frequentou por longos anos. Sente-se entediado com as mesmas oficinas, terapias e atividades escolares. A ausência de uma profissionalização e atividades que contemplem suas especificidades, reforçam a necessidade de se pensar ações que promovam a inserção social destes jovens e adultos por meio de outras atividades, que não escolares, possibilitando a continuidade de sua rotina e vida social por outros caminhos.

O caso de meu irmão e tantos outros jovens e adultos com deficiência intelectual (DI), e até mesmo idosos uma vez que esta população também tem envelhecido, nos leva a refletir sobre a necessidade de se fomentar debates sobre como possibilitar a continuidade da trajetória de vida destas pessoas para além dos muros escolares. A profissionalização, a geração de emprego e renda e mesmo atividades que favoreçam e possibilitem a manutenção da vida social e rotina destes sujeitos, precisa ganhar potência nas políticas públicas de educação e assistência social, bem como nos estudos e debates acadêmicos.

Principalmente porque, como já evidenciado em pesquisas como “Iacono (2009), Braun (2012), Rebelo (2012), Pletsch (2014), Almeida (2016), Souza (2018) e outras, este tem sido o público mais atendido na educação básica, desde a atuação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MAGALHÃES & PLETSCHE, 2021, p.123)”. São jovens e adultos que gradativamente estão chegando às universidades. Por isso é urgente direcionar maior atenção para ações de inclusão que busquem uma formação acadêmica que não estejam desconectadas de suas reais necessidades, perspectivas e habilidades.

Esta questão, assim como tantas outras que me auxiliam nesta trajetória com a deficiência, são reflexões diárias que envolvem não apenas as especificidades de Vitor, mas também as dos estudantes com deficiência que acompanho na educação básica e na educação superior. Refletem em minha vida pessoal e constituiu de certa maneira minha vida profissional. Aliás, a escolha pela carreira docente, foi influenciada sobretudo pela rotina

---

<sup>2</sup> RESOLUÇÃO SME Nº 1.074, DE 14 DE ABRIL DE 2010 que dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro prevê no Capítulo II sobre as matrículas no Artº 40. À criança ou jovem com deficiência será garantida a matrícula em classe regular ou especial dependendo da manifestação expressa dos responsáveis e, se necessário, de avaliação técnica da equipe do Instituto Helena Antipoff (SME/RI, 2010).

terapêutica de Vitor, bem como pelos contatos cotidianos com suas professoras. Formação iniciada em 2003 com meu ingresso no curso de graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Destaco que fui estudante da primeira turma de cotistas do Brasil. A UERJ foi a universidade pioneira no estabelecimento de políticas de ação afirmativa, em função de um projeto de lei estadual implementada no processo seletivo de 2003. Por ser estudante de escola pública por toda a vida, ingressei neste espaço por meio da democratização da educação superior iniciada neste período. Concluí o curso no ano de 2007 no tempo mínimo sem nenhuma reprovação, fato que considero importante uma vez que a primeira turma de cotista da UERJ foi muito subestimada no que se refere ao seu desempenho acadêmico e comprometimento com as atividades do curso.

Graduada, ingressei no serviço público no início do ano de 2008, na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) exercendo atividade docente em escola de formação de professores, no ensino médio e na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atuando nas séries iniciais da Educação Básica. Durante a docência na educação básica retomei meu contato com a educação especial principalmente porque minha estreia no magistério público ocorreu concomitante ao estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Desse modo, depois de um longo período como professora regente em classes comuns na SME/RJ, já no contexto da realidade da inclusão em que estudantes com deficiência não mais integravam apenas as classes especiais, em 2015 fui convidada para atuar como docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), atividade que realizo até este momento.

Concomitantemente, no ano de 2009 realizei novamente concurso público para ingressar no quadro de técnicos em educação das redes federais de ensino. Neste período estas instituições em razão da expansão advindas com as políticas públicas de educação ampliaram significativamente seu quadro de servidores técnicos e docentes. Aprovada, assumi em 2010 o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), instituição que permaneci até 2011 quando fui transferida, por meio de um processo de redistribuição para Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atualmente acumulo as funções de professora de sala de recursos na SME/RJ e TAE na UFRRJ atividades que vem ressignificando minha atuação profissional, inerente a Educação Especial, uma modalidade de ensino que atua desde a educação básica à educação superior.

Não posso deixar de registrar que minha chegada à UFRRJ, além do contentamento por trabalhar na universidade mais linda do Brasil (um dado subjetivo, divulgado em pesquisa

de um site que elencou as 10 mais bonitas do país)<sup>3</sup> e poder contemplar cotidianamente a arquitetura e a exuberância dos jardins do prédio principal, redefiniu novamente minha trajetória profissional e acadêmica. Esta nova fase me possibilitou retomar os estudos acadêmicos culminando com meu ingresso em 2014 no curso do mestrado acadêmico em Educação no Programa de Pós-Graduação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da UFRRJ.

Com projeto na área da Educação Especial, fui orientada pela professora Márcia Denise Pletsch, concluindo o curso em 2016 com a defesa da dissertação intitulada “Análise dos Indicadores e Políticas de Inclusão Escolar na Baixada Fluminense”, estudo que buscou investigar a reestruturação da educação especial nas redes de ensino de sete municípios da Baixada Fluminense (Belford Roxo, Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu, Mesquita, Queimados e São João de Meriti). Esta análise tinha como objetivo delinear o perfil da educação especial nesta região a partir dos dados de matrículas oficiais disponibilizados no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e no Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ), financiado pelo programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Obeduc/Capes).

Dando continuidade a minha trajetória acadêmica, em 2019 ingressei no curso de doutorado, novamente no PPGEDUC/UFRRJ, formação oportunizada pelo programa de Qualificação Institucional (PQI) da Universidade Rural que tem a finalidade de fomentar a qualificação profissional de seus servidores em nível de pós-graduação *stricto-sensu*. Mais uma vez, sob orientação da professora Márcia Pletsch, o projeto aprovado tinha como proposta de análise as transformações ocorridas na educação superior a partir da adoção de políticas de educação inclusiva para PCD. Neste período fui nomeada integrante da Comissão de apoio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ (NAI), e desde então busco participar como estudante e também como servidora das ações que possibilitem fomentar o debate sobre a inclusão e a acessibilidade neste espaço.

Dessa maneira, levando-se em consideração que os últimos anos no Brasil foram marcados pela adoção de políticas de ação afirmativa em diversos setores da sociedade, que têm reconfigurado o público das instituições de educação superior. E ainda, que esta conjuntura, delineada principalmente partir da atuação das políticas inclusivas, tem evidenciado nestes espaços a necessidade de formação dos servidores e de ações que

---

<sup>3</sup> As 10 universidades mais bonitas do Brasil. Acessado em :<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/os-10-campi-universitarios-mais-bonitos-do-brasil-2pw7lzp93vrnaiideeo4y39w/>

contribuam e fortaleçam a cultura anticapacitista nesse contexto. Evoluem discussões sobre a importância do debate acerca do direito ao acolhimento, a acessibilidade e a inclusão das PCD nas Instituições de Educação Superior (IES), principalmente para que possam se tornar não apenas aceitas, mas independentes e protagonistas de suas vidas numa perspectiva anticapacitista de sociedade.

Nesta direção, a inclusão da PCD na educação superior é para nós uma temática de pesquisa de grande relevância, principalmente por possibilitar o fomento de um debate tão necessário em meio a um contexto de reformas político-educacionais que expressam claramente um projeto de sociedade que prioriza valores associados ao capital abandonando as prerrogativas dos direitos humanos. E dessa maneira, compreender a importância do desenvolvimento de uma pesquisa científica/acadêmica no contexto que presenciamos atualmente é uma tarefa desafiadora. Ainda mais quando levamos em consideração questões da atualidade como pandemia, necropolíticas e questionamento da ciência.

O negacionismo e a desvalorização dos conhecimentos científicos tornam-se hoje, discursos recorrentes. A ciência tornou-se objeto de questionamentos e descrenças. Neste contexto, nossos estudos precisam estar cada vez mais relacionados a vida das pessoas, apresentar sentidos e resultados e possibilitar mudanças sociais que busquem uma melhor qualidade de vida para todos. Neste ir e voltar, ler e reler, buscar, pesquisar, fazer e refazer, reconsiderar, inovar, desesperar e renovar, ações tão peculiares do processo criativo da produção do conhecimento, compreendemos que este momento de produção científica é muito importante para dimensionar a qualidade do nosso trabalho. Momento que possibilita o diálogo, aprendizagens e democratização do conhecimento, oportunizando ricas e fundamentais contribuições para o desenvolvimento da pesquisa científica no país. Momento de trocas, intervenções e problematizações.

Os últimos tempos não tem sido fáceis. Nossas vivências mais recentes, muito dolorosas! Um processo de agradecimentos e superações. É um privilégio estarmos aqui! É um privilégio poder compartilhar novamente momentos de possibilidades, intervenções e mudanças num “refazendo” constante de nossa história, trajetória e vida. É também um privilégio compartilhar com todos vocês a trajetória desta pesquisa.

## Introdução

*Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-las ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco o resultado de decisões voluntárias de pessoas ou de grupos.*

*Isto significa, sem dúvida, que, em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional (Paulo Freire, 1997)*

Concepções sobre a deficiência: o que pensam os servidores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) sobre esta condição? Esta foi a abordagem principal desta proposta de pesquisa, desenvolvida numa trajetória de pensar, refletir, historicizar e problematizar as diferentes nuances que conceituam a deficiência e num movimento de trazer para este debate, profundas inquietações e redefinições de perspectivas como um desafio necessário. Também, tensionar nossas verdades concebidas, reelaborando nossas percepções, principalmente porque durante um longo período, deficiência foi sinônimo de desvantagem natural, num processo em que os saberes biomédicos dominaram o campo de estudos sobre esta condição (BARROS, SIEGEL, SMONI, 2007).

Ainda mais quando é de nosso conhecimento, que questão da diferença como natureza própria e constitutiva da espécie humana se mantém emergente nos mais diversos modos de debate, mesmo que as sociedades contemporâneas se apresentem cada vez mais desiguais quanto à isonomia, equidade e justiça social (ORRÚ, 2020). E nesta direção, acolher a diversidade humana, uma das principais funções sociais da educação, nos parece fundamental uma vez que é por meio da interação com a diferença que nos constituímos humanos, conforme preconizado na abordagem Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano de Lev Vigotski (PLETSCH; SÁ; MENDES, 2021), perspectiva desenvolvida no início do século XX, buscando a “formação do homem novo”<sup>4</sup>.

Além disso, as condições de vida que enfretamos globalmente no atual momento, colocadas pela pandemia da Covid 19<sup>5</sup>, quando a existência de um vírus tem afetado os

---

<sup>4</sup> Vigostki, compartilhando o ideal revolucionário de uma emergente e engajada juventude, aderiu à utopia da construção do “homem novo”. Trabalhando como professor de literatura e atuando como crítico de artes na pequena cidade de Gomel, tornou-se um famoso psicólogo e pesquisador do desenvolvimento humano genuinamente preocupado e comprometido com o processo educacional

<sup>5</sup> O surgimento do novo coronavírus (SARS-COV-2) em Wuhan na China que originou a doença denominada Covid-19, já pode ser considerado um marco importante na história contemporânea. Surgida em dezembro de 2019 e declarada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, tem sido considerada uma doença grave que pode levar a síndrome respiratória aguda, hospitalização e morte.

homens em interação, pensar questões importantes para compreendermos nossa existência enquanto seres humanos em constante transformação é extremamente necessário. A crise sanitária e humanitária, que vivenciamos ao longo desta tese e que certa maneira ainda permanece com alguns refrigerios resistentes, são condições que nos impelem a pensar o lugar do homem no mundo e a refletir sobre a elaboração histórica da consciência que vivenciamos neste momento histórico.

Magalhães (2020) destaca que as transformações sociais que ocorreram/ocorrem no mundo em razão da pandemia da Covid-19 desde o início de 2020, têm ocasionado mudanças em diversas áreas da sociedade de proporções ainda impossíveis de serem mensuradas. A necessidade da imposição de práticas de distanciamento social para o controle e redução do contágio da doença, impactaram drasticamente setores basilares da estrutura do capitalismo como a economia, a saúde e a educação. Nota-se, como bem destacou Diniz (2020), que o Brasil e o mundo passam por uma crise civilizatória de dimensões inimagináveis, e conforme os apontamentos de Arruda (2020, p. 258) “o ineditismo deste evento não nos permite tecer considerações a curto ou médio prazo sobre como será o mundo e as múltiplas relações que a humanidade construiu”.

Construir o processo reflexivo e de pesquisa desta tese, num contexto de medo, de angústias e incertezas sobre a nossa própria existência, foi um dos maiores desafios que se colocaram recentemente. Durante este longo período, em que o que conhecíamos como “normalidade” ruiu com a emergência de um “inimigo” invisível e global, um vírus se impôs e nos separou ainda mais. As desigualdades humanas, que anteriormente já se estabeleciam perversamente, intensificaram-se no caos pandêmico, período iniciado nos primeiros meses de 2020 e que nos assombra ainda hoje.

Foi muito difícil, pensar, refletir, pesquisar, viver em um “novo normal” enquanto milhões de pessoas sucumbiam a letalidade do vírus, inclusive nossos familiares e amigos que se foram nesta trágica passagem da história contemporânea. E também enquanto outros milhões lutavam pela sobrevivência, quando a necessidade de manter o emprego os colocaram em situações de iminente infecção em aglomerações provocadas pela superlotação dos transportes públicos, falta de leitos em hospitais para tratar a doença, falta de vacina e outros. No caos do capitalismo em que o *lockdown* mundial ocasionou milhões de desempregos mundo a fora, a necessidade por comida e vacina tornou-se o discurso mais proeminente nestes anos de pesquisa.

Aliás, ao falarmos de vacina, um importante recurso para o controle da doença, que comprovadamente salvou a vida de milhões de pessoas e trouxe uma certa tranquilidade para

nosso retorno a “quase normalidade”, nos foi negado por muito tempo. Estas ações, que têm sido ratificadas principalmente por discursos negacionistas, vêm se consolidando e sendo parte de nossas vivências, mesmo antes da pandemia. Aqui no Brasil, assistíamos angustiados as vacinas chegarem a diferentes lugares do mundo, enquanto lutávamos contra os discursos, de nosso próprio governante, que negava a eficácia das imunizações e das medidas protetivas, recursos indispensáveis ainda hoje para nossa proteção. Muitas pessoas desapareceram sem ao menos terem tido a oportunidade de se imunizarem com a vacina. E nesta espera, perdemos muitos entes queridos<sup>6</sup>.

O negacionismo ceifou muitas vidas local e globalmente, assim como o capitalismo da normalidade imposta. Os países mais pobres e com menos recursos, sucumbiram a tragédia pelas razões estruturais. A fome e a ausência de saúde pública intensificaram a crise econômica, sanitária e humanitária. Nesta conjuntura, o Brasil apresentou e tem apresentado dificuldades para enfrentamento da pandemia, devido a uma política de afrouxamento do isolamento social em detrimento da conservação da economia (BARRETO; ROCHA, 2020).

Neste cenário, o crescimento de um discurso obscurantista, que nega tanto a gravidade da doença quanto a importância dos cuidados para combatê-la, ganhou destaque nos discursos de autoridades do país. Conforme destacam Couto; Couto; Cruz (2020), o Brasil foi o único país que no auge da pandemia trocou de ministros da saúde porque o presidente queria alguém comprometido com o fim do isolamento social. E neste cotidiano de medo, perdas, tristezas e incertezas, nosso chefe de Estado,<sup>7</sup> amenizava a crise emergente com algumas frases marcantes, como: *“Eu não sou coveiro”*<sup>8</sup>; *“A gente lamenta todos os mortos, mas é o destino de todo mundo”*<sup>9</sup>; *“Se tomar vacina e virar jacaré, não tenho nada a ver com isso”*<sup>10</sup>, e dentre tantas outras falas polêmicas que assombraram nossos dias nesse aflitivo período de nossa história.

---

<sup>6</sup> In Memoriam de Silvia Roberta, professora da Educação Especial da SME/Rj vitimada pela Covid em janeiro de 2021 e Maristela Pelluso, agente educadora na SME/RJ, vitimada pela Covid em março de 2021. Minhas queridas amigas, mães e profissionais atuantes na Educação Especial. Assim como outros milhares de brasileiros, não tiveram tempo de receber a primeira dose da vacina sendo vítimas da doença e do descaso.

<sup>7</sup> Jair Messias Bolsonaro, foi eleito em outubro de 2018 presidente da República com 57.797.847 dos votos, 55,13% do eleitorado brasileiro, pela Coligação Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos (PSL/PRTB). Sua carreira política começou em 1988, quando concorreu à Câmara Municipal do Rio de Janeiro e conseguiu uma vaga no Legislativo da cidade. Em 1990, dois anos depois de eleito, conquistou o primeiro dos sete mandatos consecutivos no cargo de deputado federal pelo Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/biografia-do-presidente>. Acesso 18/11/2022. O atual presidente foi derrotado nas últimas eleições presidenciais ocorridas em outubro de 2022, sendo eleito para sua sucessão o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva que assumirá o cargo em janeiro de 2023. Muitos consideram que derrota do atual presidente se deu em virtude principalmente de sua atuação durante a pandemia da Covid 19.

É fato que as medidas de isolamento promoveram transformações sociais severas não só no Brasil, mas em todo o mundo. A suspensão obrigatória de inúmeros setores da sociedade impactou fortemente a economia, assim como a interrupção imediata das atividades escolares. A substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, por exemplo, transformou abruptamente as relações pedagógicas, escancarando ainda mais as fragilidades dos sistemas de ensino em todo o mundo. No âmbito destas mudanças, as instituições escolares, bruscamente afetadas pelas imposições da crise sanitária, tiveram que adaptar a sua rotina, bem como as suas práticas educativas a esta nova realidade (MAGALHÃES, 2020). Neste cenário, a educação em tempos de pandemia, passa a entender a tecnologia como um espaço de lutas, transformações, mas também de desigualdades (BARRETO E ROCHA, 2020). Ademais, não podemos deixar de destacar que em razão da crise sanitária, o direito à educação tem sido abruptamente privado para muitos estudantes nos diversos níveis de ensino.

A suspensão das atividades escolares está entre as medidas que mais impactaram a vida das pessoas. A interrupção das aulas presenciais substituídas pelo ensino remoto emergencial (ERE) impôs uma mudança radical de como a vida é conduzida pois o simples funcionamento dos sistemas de ensino, sobretudo na educação básica, impacta fortemente a rotina de milhões de pessoas. Além disso, como pensar a educação em um contexto de pandemia, quando, especificamente no caso brasileiro, muitas pessoas não têm acesso a itens básicos de higienização como sabão e água? Como garantir o acesso universal à educação através do ensino remoto quando muitos de nossos alunos não têm disponíveis internet e objetos tecnológicos? Como compreender os processos educativos em meio a uma população que subitamente perdeu sua renda, suas condições de moradia e alimentação? Como pensar a democratização da educação em um contexto ainda mais perverso para maioria dos estudantes brasileiros?

No contexto da pandemia, o retorno à “normalidade” não apresentou e ainda não apresenta soluções fáceis. O mundo assiste uma nova forma de comportamento social em que os modos de se relacionar, de consumir e trabalhar foram severamente afetados. A crise sanitária, política e econômica potencializa ainda mais as desigualdades sociais já existentes. “Vivemos entre contradições políticas e econômicas, em meio a uma conjuntura globalizada adversa, agressiva e imensamente excludente” (COUTO, COUTO; CRUZ, 2020, P. 210).

Compreendendo as reais dificuldades que se colocam neste momento histórico à qual estamos inseridos, que mesmo anteriormente à pandemia já dava sinais de uma desestruturação democrática e humanitária, quando abriu espaço para discursos violentos e

agressivos às diversidades e direitos humanos, o debate que se consolida nesta tese apresenta tessituras importantes. E mais ainda, por novamente trazer à tona para o campo do diálogo as diferentes concepções sobre a deficiência que formatam as mais variadas percepções sociais sobre esta condição. Num período em que muito se falou e se questionou sobre a “normalidade” de nossas vivências, tensionar a “normalidade” dos sujeito nos parece uma questão emergente.

Neste movimento dialógico foram explicitadas as mais diferentes concepções sobre a deficiência que apresentaram-se ao longo da história. Desde às compreensões de abordagem mística e religiosa, até as mais atuais que a compreendem a partir de uma perspectiva de funcionalidade humana em detrimento ao modelo médico biologizante. A principal inquietação que nos levou a consolidar este debate, foi possibilitar, no âmbito da educação superior, um diálogo sobre a deficiência numa perspectiva anticapacitista sobre esta condição. Sobretudo porque compreendemos, que nas condições sociais da vida contemporânea, uma das qualidades profissionais de valor mais necessárias é o dialogismo da personalidade, sua complexidade interna e a diversidade de vivências ligadas à formação de consciências (JEREBTSOVI; PRESTES, 2019)

Sabemos, que os últimos anos no Brasil foram marcados pela adoção de políticas de educação inclusiva que buscam dirimir as desigualdades educacionais, garantindo o acesso à educação a todas às pessoas. Este movimento nas instituições de educação superior (IES) tem provocado uma maior mobilização por implementação de políticas institucionais inclusivas e ações que contribuam e fortaleçam a cultura anticapacitista sobre a deficiência nesse contexto. Evoluem discussões sobre a importância do debate acerca do direito ao acolhimento, a acessibilidade e a inclusão das PCD nas IES, principalmente para que possam se tornar não apenas aceitas, mas independentes e protagonistas de suas vidas.

Nesta direção, a inclusão da PCD na educação superior é para nós uma temática de pesquisa de grande relevância, principalmente por possibilitar o fomento de um debate tão necessário em meio a um contexto de reformas político-educacionais que expressam claramente um projeto de sociedade que prioriza valores associados ao capital abandonando as prerrogativas dos direitos humanos. Compreendemos que a inclusão, em qualquer nível de ensino, é um dos desafios educacionais, sociais e políticos da contemporaneidade e por isso movimentos que possibilitem mudanças seja no acesso, seja em nível de preparação e formação dos profissionais são urgentes e necessários (AMOROSO, 2019).

Também, como parte dos servidores, docente e técnico, da UFRRJ, observamos que em nossa universidade os temas acessibilidade e inclusão ainda são assuntos pouco

conhecidos e discutidos na comunidade acadêmica. É comum que muitos só se dêem conta desta realidade quando convivem mais diretamente com pessoas com deficiência, fato corroborado no estudo de Silva et al (2019) que destacam que as instituições de educação superior (IES) e seus profissionais nem sempre oferecem apoio adequado à estas pessoas quando chegam à universidade. No entanto, não podemos deixar de mencionar, que embora tais ações ainda não sejam temáticas já apropriadas institucionalmente, o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NAI) da UFRRJ têm promovido debates e ações importantes nos últimos anos. Estas ações deram origem as Diretrizes sobre Acessibilidade e Inclusão para PCD na UFRRJ, instituída pela Deliberação nº 269/2020, documento orientador constituído em diálogo com a comunidade acadêmica, que consolidou o Plano de Acessibilidade da universidade em 2021.

Além disso, tendo em vista as assertivas apresentadas, ao analisarmos algumas pesquisas que tratam sobre a inclusão na educação superior, verificamos que, em sua grande maioria, os resultados apontam que uma das dificuldades enfrentadas pelas IES para a consolidação do processo de inclusão das PCD, concentram-se nas barreiras atitudinais apresentadas pelos servidores que atuam nestes espaços. Estas barreiras têm corroborado fortemente para inviabilização de ações e políticas institucionais que promovam a inclusão e acessibilidade nestas instituições (GONZÁLEZ; GIL, 2017; MATIAS; SOUZA, 2014).

Desse modo, pensar a formação do servidor que atua diretamente no atendimento das demandas advindas com as políticas de inclusão é o nosso interesse primordial. Ademais, no contexto que se insere, algumas sugestões são apresentadas como alternativas para dirimir os obstáculos das barreiras atitudinais, dentre elas o oferecimento de curso de formação profissional buscando a sensibilização para mudanças atitudinais, em prol do acolhimento e visibilidade das questões de acessibilidade e inclusão na educação superior, numa perspectiva anticapacitista sobre a deficiência.

Por este motivo, consideramos que programas de formação continuada direcionados aos servidores que atuam nestas instituições, ancorados na temática da inclusão da PCD na educação superior, em muito poderá contribuir para a qualidade do atendimento que hoje é oferecido. Além disso, compreendemos que o conhecimento apropriado viabiliza o planejamento e dá visibilidade a ações direcionadas à inclusão e acessibilidade, bem como possibilita mudanças atitudinais diante das demandas colocadas pela deficiência nas IES. Entendemos que tensionar a inclusão também requer pensar as limitações das atividades exercidas pelos profissionais que, por vezes, não tem condições de suprir todas as necessidades do estudante com deficiência nas IES (COSTA & PIECZKOWSK,2019, P.994).

Corroborando os argumentos explicitados, o quadro 1 apresenta alguns resultados de pesquisas desenvolvidas mais recentemente, entre teses, artigos e dissertações, estruturadas a partir da temática da inclusão na educação superior. Estes estudos foram identificados numa busca bibliográfica na plataforma *google acadêmico (google Scholar)* e ratificam as justificativas apresentadas nesta análise quando apontam, em sua grande maioria, a capacitação profissional e mudanças atitudinais como ações fundamentais para garantia da inclusão e acessibilidade de PCD e outras condições específicas na educação superior. Intencionamos legitimar algumas prerrogativas destacadas neste estudo, tendo como base análises similares à proposta aqui investigada.

Quadro 1: Justificativas para o estudo

Nº	Autor	Pesquisa	Ano	Objetivo	Resultado
1	REIS; R C.D.	Dissertação: Inclusão em educação: Fronteiras entre a Política institucional e os movimentos instituintes do atendimento educacional de estudantes público-alvo da educação especial da UFRRJ.	2015	Foram caracterizados os níveis de acessibilidade e problematizado o processo de inclusão educacional na UFRRJ na percepção dos estudantes público-alvo da educação especial.	Formação de professores, adequação curricular, projetos políticos pedagógicos que contemplem a acessibilidade, mudanças atitudinais e o envolvimento da comunidade acadêmica.
2	AMÂNCIO, D. L. P.	Dissertação: A qualidade de vida no serviço público a partir da percepção de servidores técnico-administrativos com deficiência [recurso eletrônico/ UFV.	2021	compreender como servidores técnico-administrativos com deficiência percebem a qualidade de vida no trabalho (QVT) e como a UFV poderia promover melhorias na QVT destes servidores.	Capacitação para profissionais de gestão de pessoas e para chefias; realização de campanhas informativas e de sensibilização sobre deficiência; criação de comissão voltada ao suporte às PcD na universidade; elaboração de planejamento para acessibilidade.
3	OLIVEIRA, M.D.P.B	Dissertação: Relatório Técnico Conclusivo de Pesquisa Aplicada. Universidade Federal do Tocantins e Escola Superior da Magistratura Tocantinense	2020	Analisar os espaços físicos no campus Palmas da UFT, em grau de satisfação dos servidores, com deficiência e mobilidade reduzida, no exercício de seus direitos à acessibilidade físico-espacial.	Curso de capacitação como estratégia para sensibilizar e capacitar a comunidade do Campus como estratégia para ampliar a satisfação daqueles servidores com deficiência e mobilidade reduzida no exercício de seus direitos à acessibilidade físico-espacial.
4	DEITOS, G. P.	Dissertação: Inclusão dos Servidores com Deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina: Recomendações para Aprimorar o Processo,	2021	Aprimorar o processo de inclusão dos servidores com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina.	Planejamento de política institucional; melhora da estrutura de atendimento aos servidores com deficiência, visibilidade às questões de acessibilidade e inclusão desses servidores a todos os integrantes da universidade.

5	Reis, L. F. S. O.	Tese: Pessoas com deficiência em instituições federais de educação superior: análise sobre o sistema de reserva de vagas / UFRN,	2022	analisar a implementação da reserva de vagas para pessoas com deficiência na Educação Superior das Instituições Federais de Educação Superior do Estado do Rio Grande do Norte	Padronização entre as instituições com relação aos critérios de elegibilidade para a reserva de vagas de pessoas com deficiência; formação mais adequada para os membros das bancas de validação.
6	PEREIRA ET AL	Artigo: Inclusão no Ensino Superior: Percepção de estudantes com deficiência visual.	2021	Analisar as percepções dos estudantes com deficiência visual sobre as dificuldades encontradas quanto à acessibilidade arquitetônica, tecnológica, metodológica e comunicacional da Universidade Federal do Pará (UFPA).	Estrutura para atender as necessidades educacionais específicas dos estudantes e oferecer recursos necessários para favorecer o acesso e permanência desse público na instituição. O conhecimento apropriado pode patrocinar o planejamento de ações afirmativas que favoreça a inclusão desses alunos.
7	DINIZ, A; FREITAS, C. G. de; OLIVEIRA, V. N. S	Artigo: A percepção docente sobre a inclusão dos educandos deficientes visuais.	2021	Analisar como os professores se percebem no processo de inclusão didático-pedagógico de alunos com deficiência visual no Instituto Federal do Acre.	Adoção de política de inclusão efetiva, na qual todos os setores devem atuar em regime de colaboração mútua afim de reduzir entraves que dificultam a plena participação destes indivíduos.
8	ALVES, H. M. M; CARVALHO, G. C.	Artigo: Concepções e percepções dos técnicos administrativos em educação acerca da inclusão de Pessoas com necessidades educacionais específicas na educação profissional e tecnológica	2021	analisar as concepções e percepções dos Técnicos Administrativos em Educação quanto à inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas na Educação Profissional e Tecnológica.	Existe uma demanda de formação em educação inclusiva para esses profissionais, tendo em vista a superação do modelo educacional que secundariza e invisibiliza a participação dos técnicos na construção de práticas educativas inclusivas.
9	ANTUNES, K.C.V; AMORIM, C.C.	Artigo: Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades	2020	Refletir sobre o acesso de estudantes com deficiência no ensino superior a partir da Lei 13.409/2016) e seu impacto nas práticas docentes.	Sinalizam diferentes desafios à prática docente que vão desde a sua postura diante de estudantes com deficiência até a sua capacidade de ressignificar e modificar a sua prática tendo a inclusão como um princípio pedagógico.
10	MOREIRA, V.S; Ferreira JULIÃO, C.R.F	Artigo: Políticas Públicas de Inclusão para estudantes com deficiência na Educação Superior: a percepção da comunidade acadêmica em uma universidade federal de Minas Gerais	2019	conhecer e analisar a percepção da comunidade acadêmica no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência.	necessárias adaptações na estrutura física da IES; à importância de materiais tecnológicos para alunos com deficiência; empenho e iniciativa dos docentes e técnicos no acolhimento dos discentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Estes estudos apontam, em sua grande maioria, no que se refere as ações importantes para a consolidação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior, o seguinte resultado: cursos de Formação/capacitação profissional como estratégia para sensibilização dos servidores para atuarem com as PCD's, buscando a mudanças de atitudes e/ou ressignificação/mudanças de práticas. Nesta direção, tendo em vista os dados evidenciados, a hipótese que norteia este estudo estrutura-se a partir da seguinte questão: Ações de formação continuada sobre inclusão e deficiência direcionadas a servidores das IES favorecem a consolidação de uma cultura anticapacitista nas universidades, contribuindo para diminuição e/ou eliminação de barreiras atitudinais que impedem ou limitam a inclusão da PCD na educação superior?

Diante desta assertiva, intencionamos analisar neste estudo as concepções dos servidores da UFRRJ sobre deficiência, buscando identificar, por meio do curso de formação continuada Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior, se as percepções destes sujeitos foram transformadas para uma perspectiva anticapacitista sobre esta condição. Nosso objetivo é investigar se as ações encaminhadas pelo curso de formação, propiciaram uma sensibilização e transformação nas compreensões sobre a deficiência, que contribuam para dirimir as barreiras atitudinais que obstaculizam a inclusão da PCD na UFRRJ e para o fortalecimento de uma cultura anticapacitista na instituição.

Destacamos que nossa proposta de estudo se justifica uma vez que são incipientes pesquisas que versam sobre esta temática, principalmente quando se trata da formação continuada de servidores das IES. Todavia, alguns trabalhos foram referências e inspirações importantes para o desenvolvimento desta pesquisa uma vez que abordam temáticas semelhantes a proposta aqui apresentada, como o artigo intitulado *Os estudos sobre deficiência informando a política pública: a experiência da universidade de Brasília na construção do modelo único de avaliação da deficiência*, de autoria de Livia Barbosa e Ana Paula do Nascimento Barros. A temática de investigação deste estudo envolve, no processo de pesquisa, estudantes, professores e servidores técnico-administrativos, viabilizando um relato de experiência no âmbito da universidade de Brasília a partir do trabalho de um grupo interdisciplinar de pesquisadores que validou o instrumento proposto para a construção de um Modelo Único de Avaliação da Deficiência. Este artigo foi publicado em 2020 no livro *Estudos da Deficiência: Anticapacitismo e Emancipação Social*, publicação organizada pelas professoras pesquisadoras Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck e Paula Helena Lopes, trabalho referenciado na bibliografia deste estudo.

Também o artigo intitulado *Concepções de deficiências em profissionais de uma universidade do interior paulista* de autoria de Lucia Pereira Leite, Taize de Oliveira e Hugo Ferrari Cardoso, publicado em 2019 na Revista Barbarói da Universidade de Santa Cruz do Sul, que procurou identificar as concepções de deficiência em duas diferentes categorias de atuação profissional de uma universidade pública do Estado de São Paulo, a saber: docentes e técnicos administrativos. “Parte-se da ideia de que as concepções sobre determinados fenômenos são norteadoras para as condutas sobre o mesmo, no caso, no trato em relação às pessoas com deficiências (LEITE, OLIVEIRA, CARDOSO, 2019, p. 153)”.

E ainda o trabalho intitulado *Inclusão em educação: Fronteiras entre a Política institucional e os movimentos instituintes do atendimento educacional de estudantes público-alvo da educação especial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ UFRRJ*, de autoria de Rosane Celeste Reis sob orientação de Allan Damasceno- Professor no Instituto de Educação, no Programas de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA)-dissertação que problematizou o processo de inclusão educacional na percepção dos estudantes público da educação especial da UFRRJ.

Os dados mostram nossa proposta de pesquisa ainda mais relevante, principalmente porque os sujeitos participantes de nossa análise, os servidores (docentes, técnicos e outros) da UFRRJ, surgem como protagonistas de nossa investigação. Além disso, ao abordarmos a importância da formação continuada para a diminuição das barreiras atitudinais nas universidades, compreendendo que tais barreiras são configuradas principalmente a partir das concepções direcionadas à deficiência que podem tanto potencializar, quanto limitar à inclusão da PCD na sociedade, elencamos os servidores como fundamentais neste processo uma vez que suas concepções conduzirão os caminhos da inclusão da PCD na educação superior. Ademais, conforme apontamentos de Tomelin et al (2018), o aumento de acadêmicos com deficiência não implica em sua participação plena no ambiente universitário e por este motivo, é necessário avaliar as demandas específicas de cada IES, tendo em vista ações com foco na efetiva inclusão das PCD a fim de gerar mudanças na comunidade acadêmica, que impactem também, as questões culturais destes espaços.

Dessa maneira, a questão fundamental e também provocativa que se coloca nesta tese, foi dimensionada por meio do debate acerca das concepções sobre a deficiência na UFRRJ, a partir da atuação do Curso de Formação Continuada Inclusão e Acessibilidade na Educação Superior. É importante destacar que o curso foi organizado pelo Núcleo de Acessibilidade e

Inclusão (NAI) da UFRRJ em parceria com a Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (CODEP) com o objetivo de profissionalizar os servidores da instituição. Aproveitamos para informar que os dados desta pesquisa serão usados para fins acadêmicos e institucionais, em acordo com o comitê de ética da UFRRJ, processo nº 23083.044422/2019-38.

Ao possibilitarmos o debate sobre a inclusão e a acessibilidade em diversos espaços da UFRRJ, uma vez que os cursistas integram o quadro técnico, docente e outros de diferentes setores e campus institucionais, foi possível estender nossas discussões para diferentes espaços da instituição, fomentando o debate sobre a importância das políticas institucionais de inclusão em nossa universidade. Este debate possibilitou a constituição de um material com informações muito importantes desenvolvido a partir das concepções dos servidores da UFRRJ e suas demandas diante das questões relativas a deficiência. Estes dados poderão contribuir institucionalmente, em termos de desenvolvimento de práticas e políticas inclusivas, bem como em estudos acadêmicos que tratam sobre a temática aqui apresentada.

Acreditamos que esta tese, configura-se como um relevante material para o fortalecimento de ações voltadas para a inclusão e a acessibilidade das PCD na educação superior, assim como para o fomento de formações que promovam ações desta natureza nas IES. Além disso, buscamos por meio desta pesquisa contribuir para o fortalecimento do debate institucional na UFRRJ sobre a deficiência, não apenas no âmbito do NAI, mas em todas as instâncias da universidade. Especialmente porque consideramos que pensar a formação do servidor que atua diretamente no atendimento às demandas advindas com as políticas de inclusão é o nosso interesse primordial, uma vez que consideramos que estas ações, ancoradas à temática da inclusão da PCD na educação superior, em muito poderá contribuir para a qualidade do atendimento que hoje é oferecido.

Nas próximas páginas faremos a apresentação dos estudos desenvolvidos em nossa pesquisa, em que serão explicitados quatro capítulos estruturados a partir das seguintes temáticas: No capítulo I, intitulado **Inclusão, Acessibilidade e Direitos Humanos: contextualizando conceitos e políticas na educação superior** apresentaremos os aportes teóricos sobre a constituição da Educação Especial no Brasil, enfatizando a sua consolidação enquanto uma modalidade de ensino que atua de forma transversal, estruturada a partir da perspectiva inclusiva de educação à luz dos direitos humanos. Também serão apresentadas as principais políticas de ação afirmativa, implementadas na educação superior que consolidaram a inclusão das PCD neste nível de ensino.

O capítulo II intitulado, **Trajetórias e Modelos de Compreensão da Deficiência na Sociedade Contemporânea**, apresentará os aportes teóricos sobre o processo histórico

da deficiência na sociedade, explicitando os diferentes modelos de compreensão sobre esta condição que se consolidaram nesta trajetória, bem como a estruturação da cultura capacitista constituída ao longo deste percurso.

O capítulo III intitulado **Percursos Metodológicos da Pesquisa**, apresentará a trajetória metodológica desta análise, explicitando os caminhos que constituíram esta pesquisa, desde a estruturação da pesquisa-ação qualitativa, apresentando o campo e os sujeitos da pesquisa, ao desenvolvimento dos procedimentos investigativos estruturados por meio da análise de conteúdos.

Já no capítulo IV intitulado **Concepções de servidores da UFRRJ sobre a deficiência: Revendo atitudes e eliminando barreiras à inclusão da PCD na educação superior** explicitaremos o resultado da pesquisa, a partir da análise das concepções dos servidores sobre a deficiência ao iniciarem e finalizarem o curso de formação continuada **Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior**. Serão apresentados os resultados sobre a atuação do curso no processo de formação e sensibilização dos sujeitos numa perspectiva anticapacitista sobre a deficiência, em diálogo com a abordagem Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano. Finalizando nossa apresentação, traremos as considerações finais, apresentando a bibliografia referencial de nossa análise.

Nossa intenção principal com esta tese é instigar e trazer o leitor para esta reflexão, em que a deficiência passa a ser ressignificada assim como nossas percepções sobre diferentes questões que se colocam hodiernamente em debate não só na educação, mas em diferentes espaços da sociedade. E dessa maneira, tensionar nossas concepções neste contexto em que diferentes “normalidades” passam a ser questionadas. Mas afinal o que é a deficiência? Uma condição limitadora e definidora de vidas e destinos ou uma característica marcante que determina sua vida e suas relações sociais? Uma benção ou castigo divino ou uma tragédia com recomeços? Um impedimento passageiro ou permanente, ou um estigma e xingamento? Tem quem considere uma anormalidade ou um momento doloroso de vida. Outros uma superação! É ser ou estar? É genética ou adquirida? O que caracteriza tão fortemente esta condição que desperta ao mesmo tempo, piedade, benevolência, medo? Como pensar uma condição que ao mesmo tempo que não nos afeta, repentinamente pode tornar-se marca fundamental de nossas vivências. Um conceito em constante evolução...Polissêmico, multifacetado e impermanente! Uma contradição! Uma condição de todos os seres humanos!

Desafio posto, convido-nos a reflexão aqui estabelecida: O que pensam os servidores da UFRRJ sobre a deficiência?

## Capítulo I

### **Inclusão, Acessibilidade e Direitos Humanos: contextualizando conceitos e políticas na educação superior**

*A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015)*

Ao abordamos neste estudo as temáticas da deficiência e do capacitismo na educação superior, buscamos com esta análise propiciar um debate sobre a inclusão da PCD neste nível de ensino, tensionando as barreiras atitudinais que se colocam como uma das principais impeditivas deste processo. Dessa maneira, é importante apresentarmos no desenvolvimento desta pesquisa, um debate teórico que contemple um aporte conceitual dos principais temas que estruturam o desenvolvimento desta análise, como as políticas de ação afirmativa para PCD e a estruturação/reestruturação da Educação Especial brasileira. Acreditamos ser fundamental a abordagem deste debate, uma vez que nosso campo de estudo é um curso de formação continuada na educação Superior.

Desse modo, neste primeiro momento, apresentaremos os processos de atuação das políticas de inclusão na educação superior, bem como a reconfiguração da Educação Especial no Brasil, buscando elucidar a trajetória da escolarização das PCD ao longo deste processo, uma vez que atualmente, educação inclusiva e acessibilidade são temas frequentes nos debates acadêmicos e nas instituições de educação superior (IES).

#### **1.1- Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e dos Direitos Humanos: aspectos conceituais de uma modalidade de ensino e de uma política de Estado**

A Educação Especial, que historicamente esteve quase que exclusivamente relacionada à deficiência, configurou-se e reconfigurou-se ao longo da história da educação, desde uma perspectiva segregada à instituições especializadas, àquelas integradas aos contextos inacessíveis às diferenças corpóreas. Em razão disso, a educação especial tem se apresentado como uma modalidade de ensino configurada de forma segregada no campo da educação, mesmo que sua práxis tenha sido redimensionada pela perspectiva inclusiva há mais de vinte anos.

Sabemos que muitas concepções que atuam no campo da Educação Especial, mesmo nos dias de hoje, estabeleceram-se em virtude dos movimentos históricos que caracterizam

o lugar da deficiência na sociedade, e sobretudo o lugar da PCD nos processos educativos. Nesta trajetória, as PCD que historicamente estiveram à margem dos processos regulares de ensino, emergem como os principais atores do campo da educação especial, modalidade de ensino constituída principalmente por meio dos paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão, concepções que hodiernamente permeiam o imaginário social quando se trata da deficiência.<sup>11</sup>

Cabe mencionar, que ao longo deste processo, as PCD foram subjugadas pelos olhares caritativos e do cuidado médico, que privilegiaram o “tratamento” de suas condições físicas e/ou biológicas, negligenciando as possibilidades de aprendizagens. Principalmente porque, durante o período que ficou conhecido como institucionalização, todas as tentativas de educação direcionadas às PCD’s eram realizadas tendo em vista a cura ou a eliminação da deficiência, priorizando o viés terapêutico do olhar médico e do diagnóstico em detrimento ao aprendizado acadêmico (BLANCO & GLAT, 2007; MARCHESI, 2004, MIRANDA, 2003).

Por isso, o surgimento da Educação Especial é atribuído ao período marcado pelo esforço de médicos e pedagogos em educarem sujeitos considerados inelegíveis para a educação, sendo constituída a partir do modelo clínico-médico centrado na correção do déficit da PCD. Contudo, ainda que a educação destes sujeitos tenha inicialmente sido percebida como necessária pelos médicos, todos os atendimentos, mesmo os educacionais, eram conduzidos pelo viés terapêutico (BLANCO & GLAT, 2007).

No Brasil, num primeiro momento também foram os médicos que se envolveram com a educação das PCD’s (JANUZZI, 2004) e neste período, a partir da década de 1930, devido ao pouco apoio do Estado neste processo, houve um forte crescimento das instituições especializadas de cunho filantrópico como referência para o atendimento destes estudantes. Em razão disso, o atendimento educacional direcionado a estas pessoas materializou-se em um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de estudantes com deficiência ocorreu incisivamente em locais separados dos outros estudantes e com pouca atenção da educação pública (KASSAR, 2011).

De acordo com Jannuzzi (2012), a educação das crianças com deficiência no país surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto de concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação por aqui no fim do século XVIII e começo do XIX. Durante o período imperial houve algumas iniciativas pioneiras, como a criação do Imperial

---

<sup>11</sup> Esta temática será aprofundada no capítulo III

Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC) em 1854 e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) em 1857, que se constituíram como atos isolados, uma vez que não existiam naquele período legislações e/ou diretrizes para a educação do país (PLETSCH, 2014).

Já no Século XX o déficit de ações concretas do Estado direcionadas ao atendimento das PCD, oportunizou o surgimento de instituições organizadas por iniciativa da sociedade civil, destinadas ao atendimento destes sujeitos. As Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), bem como os centros de reabilitação física são algumas das instituições constituídas neste período<sup>12</sup>. É possível dizer que no país a organização de instituições especializadas foi a referência para o atendimento das PCD e muitas “acabaram ocupando um lugar de destaque na educação especial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços (KASSAR, 2011, p.64, 67)”.

É importante registrar que historicamente os governos não se incumbiram efetivamente em oferecer serviços públicos de educação especial que atendessem as PCD e em razão disso, os sujeitos que apresentavam deficiências mais acentuadas eram acolhidos nas instituições de cunho assistencial (KASSAR, OLIVIERA & SILVA, 2007). Por isso, a disputa sobre o lugar da escolarização de PCD no Brasil tem sido tensionada entre a educação pública e a educação segregada em instituições filantrópicas privadas (LAPLANE; CAIADO & KASSAR, 2016; PLETSCH & SOUZA, 2021).

Conforme destaca Melletti (2009), o processo de constituição da educação especial brasileira apresenta algumas características que consolidaram seu distanciamento do sistema regular de ensino, configurando as seguintes situações: 1) O afastamento do Estado em relação às questões educacionais da PCD; 2) A legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais adequado para educá-las; e 3) A transferência da responsabilidade da educação desta população para o setor privado, especialmente para aquele de caráter filantrópico.

Somente no início dos anos de 1990, num contexto marcado pelo movimento da Reforma do Estado, as políticas relacionadas a Educação Especial sofreram implicações marcantes que possibilitaram a constituição de uma nova possibilidade de atuação. Neste

---

<sup>12</sup> Essas e outras instituições alcançaram no Brasil uma grande amplitude, de forma que Jannuzzi (1997) afirma que muitas decisões da política da Educação Especial são frutos de pressões dessas associações. Mesmo quando o governo brasileiro passa a legislar a Educação Especial para todo país, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961, não deixa de contemplar a existência e o financiamento das instituições particulares especializadas (KASSAR, 2011, p.67)

contexto de política de ajustes e reformas e de agravamento das questões sociais, se estabeleceu a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)<sup>13</sup>, documento que apresentou os pressupostos da democratização e universalização da educação, trazendo os princípios da educação inclusiva adotados ainda hoje. Esta Declaração tem sido o documento orientador da maioria das políticas públicas de educação básica do Brasil nos últimos 20 anos (PLETSCH, 2010; SOUZA 2013).

Sobre a referida Declaração, cabe mencionar, conforme aponta Almeida (2016) que há época de seu advento, o movimento internacional em favor da educação inclusiva e em defesa do direito à educação para todos os alunos, independente de condições físicas, sociais e econômica, ganhou força no Brasil. Desde então, tendo como base a adoção de documentos internacionais que preconizavam a universalização e democratização da educação, as propostas inclusivas começaram a se delinear no país, sendo a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) os pilares constituintes da política educacional vigente. Sobre isso Libâneo (2009, p.2) destaca:

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) e do governo Lula (2003- 2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, Sistema Nacional de Avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) entre outras.

Sob a égide da perspectiva inclusiva de educação, assumida e incorporada às políticas educacionais brasileiras, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial em 1994 (BRASIL, 1994) e a Lei n. 9394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Ressaltamos que até os anos de 1990 o atendimento dos estudantes com deficiência no ensino regular, era realizado com base num modelo educacional denominado integração. Neste contexto, destacamos a importância da LDBEN nº 9394/96 que pela primeira vez dedicou um capítulo específico para a Educação Especial prevendo-a como modalidade da educação escolar, além de tecer orientações sobre matrículas e atendimentos especializados. A referida legislação, apoiada nos pressupostos da Declaração de Salamanca reafirma a educação dos estudantes, público da Educação Especial, preferencialmente na rede

---

<sup>13</sup> Esta conferência contou com a participação de 155 países signatários, incluindo o Brasil, e foi promovida pelo BM, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Este dispositivo tem sido referência norteadora para elaboração das políticas educacionais brasileiras.

regular de ensino, apresentando o atendimento educacional especializado (AEE) como suporte a esta escolarização (ALMEIDA, 2016).

De acordo com Braun (2012), foi neste período que os debates sobre os direitos da PCD evidenciaram-se com maior ênfase, passando a ter centralidade no campo da legislação após os anos 2000. Sobre este aspecto, Saviani (2008) destaca que no período de 1995 a 2001 o Brasil iniciou sua reforma do ensino calcada na valorização dos mecanismos de mercado (empenho em reduzir custos), apelo à iniciativa privada, redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. No entanto, foi neste período que a Educação Especial ganhou centralidade, sobretudo a partir da instituição das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica que estabeleceu, por meio da Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001b), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar e/ou suplementar ao ensino regular, além de apresentar o funcionamento das salas de recursos multifuncionais (SRM).

A partir daí, muitos dispositivos foram instituídos para dar suporte, ao processo de inclusão dos estudantes atendidos pela Educação Especial. Ainda em 2001, foi aprovado o Decreto nº 3.956/01 (BRASIL, 2001c), que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras<sup>14</sup> de Deficiência e no ano seguinte, em 2002, foi aprovada e regulamentada, pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de expressão associados a ela como meio legal de comunicação. Já em 2003 foi lançado o programa do governo federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” entre as várias ações que passaram a ser desenvolvidas com a intenção de transformar os sistemas de ensino em sistemas inclusivos de educação.

Com a implementação deste programa foram articulados uma série de “outros programas” voltados ao atendimento das pessoas com deficiência, sobretudo na educação básica, entre os quais: escola Acessível, Incluir, Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2006a). Também foram estabelecidos inúmeros dispositivos que normatizaram e regulamentaram o direito dos estudantes incluídos na rede regular de ensino, como o decreto 5296/04 que regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 que trata da garantia da acessibilidade escolar mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, de transporte escolar e de comunicação (BRASIL, 2004).

---

<sup>14</sup> Nomenclatura utilizada à época.

Todos estes instrumentos contribuíram para a estruturação e organização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/2008) iniciada em 2008, cujo objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/S) nos sistemas regulares de ensino. Desde então, os debates acerca da compreensão da Educação Especial enquanto campo pedagógico de atendimento a PCD tem ocorrido sob novas bases, a partir dos princípios da educação inclusiva à luz dos Direitos Humanos (DINIZ; BARBOSA & SANTOS, 2009; KASSAR, 2016; KASSAR; REBELO & OLIVEIRA, 2019; PLETSCH, 2020; PLETSCH; SOUZA, 2021).

Não podemos deixar de mencionar que esta política, estabelecida no segundo mandato do presidente Luíz Inácio Lula da Silva, ressignificou a atuação da Educação Especial no país. Ademais, em nenhum outro momento, os direitos sociais e educacionais de pessoas com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento estiveram tão presentes nas políticas públicas (PLETSCH, 2012; SOUZA 2013). Sobre este panorama Reis (2022, p.74) destaca:

Apenas no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no período de 2003 a 2010, foi que observamos uma mudança mais efetiva pois este, desde a sua candidatura, já demonstrava interesse pela Educação Especial. Até então, não existia nem um controle estatístico do quantitativo de estudantes com deficiência na educação básica e na educação superior, evidenciando sua invisibilidade, tanto institucional como política, além de dificultando a criação de um real panorama da situação para fomentar políticas.

Ainda assim muitas críticas foram direcionadas a estas políticas, sobretudo em razão da continuidade do plano neoliberal, tão criticado nas gestões anteriores (SOUZA, 2013). De acordo com Souza (2013) a adesão incondicional ao financiamento e a agenda política, econômica e social do Banco Mundial, causam desconfiança e desconforto em alguns setores da sociedade. Além disso, a inclinação deste governo por políticas sociais predominantemente assistencialistas, também é alvo de duras críticas por parte da sociedade que não considera tais ações como conquista de aquisição de direitos, mas apenas como mera benesse do governo. Entendem que ao invés de consolidar políticas que atuem nas transformações estruturais, o governo prefere optar pela adoção de medidas paliativas de alívio imediato, não investindo diretamente nos problemas sociais existentes (SOUZA 2013; SOUZA; PLETSCH, 2016).

Entretanto, apesar de muitas críticas, a gestão deste governo instituiu mudanças estruturais importantes por meio de políticas sociais, de inclusão social, de acesso a educação, de acessibilidade e de atenção a saúde, onde a questão da pessoa com deficiência passou a

integrar a pasta dos Direitos Humanos, vinculada a Presidência da República (SOUZA, 2013). A política do MEC adotou cada vez mais contundentemente, a posição de que a escolarização de alunos com deficiência e outras condições deve ocorrer diretamente no ensino comum (PLETSCH, 2012), inclusive apoiado em indicações do sistema ONU (SOUZA; PLETSCH, 2016).

Nesta conjuntura, a educação inclusiva foi assumida como um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. A partir desta política, em vigor ainda hoje, o Brasil assumiu a educação inclusiva como uma política de Estado avançando em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MARTINS & MONTEIRO, 2021).

A atuação da Política de 2008 constituiu novos cenários e novas tensões na educação brasileira, uma vez que representa um marco teórico e político, ao afirmar: 1) a Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização; 2) apresentar o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à formação e 3) definir o público-alvo da Educação Especial constituído pelas pessoas com deficiência, TGD e AH/S (AMORIM, ANTUNES & SANTIAGO, 2019). Nesta perspectiva, a Educação Especial deixa de ser uma modalidade de educação substitutiva para tornar-se transversal em todos os níveis de ensino.

É importante registrar assim como Reis (2022), que a política de 2008 foi extremamente importante para garantir a inclusão das PCD no Brasil e, apesar disso, foi duramente atacada ao ser revisada e completamente modificada pelo Decreto n° 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020). O referido decreto, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, apresentado sem um amplo debate com a comunidade e os pesquisadores da área, abre espaço para matrículas de estudantes com deficiência e outras condições fora da rede regular de ensino contrariando todo ideal de inclusão estabelecido até então. Ao afirmar que a Educação Especial deve ocorrer “preferencialmente” em escolas regulares a partir da decisão da família, esta política retoma a simbiótica relação entre estado e instituições filantrópicas nos atendimentos da educação especial, processo que por muito tempo relegou os estudantes com deficiência, práticas segregativas e excludentes. Todavia, ainda em 2020 este decreto foi

suspensão pelo Supremo Tribunal Federal (STF) sob a justificativa de não garantir a prioridade de matrícula dos estudantes com deficiência na escola regular.

Retomando nossa análise, não podemos deixar de mencionar nesta trajetória, outros instrumentos importantes que dão/deram suporte a atuação da educação especial e a educação inclusiva no país. Como o Decreto nº 7612/11 que implementou o novo Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Viver sem Limites (BRASIL, 2011a) e instituiu a acessibilidade como premissa fundamental a ser adotada nas áreas de educação, inclusão social e saúde; a Lei nº 13.005/14 que aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e traz dentre suas diretrizes a universalização, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) público da educação especial, o acesso à educação básica e ao AEE; a Lei n. 13.146 em 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a) denominada “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)” que busca promover e assegurar, em condições de igualdade, os direitos da pessoa com deficiência; e a Lei nº 13.409/2016, conhecida como “Lei de Cotas”, que trata sobre a reserva de vagas para PCD nas Instituições Federais de Ensino (IFE), que foi instituída em 2017 alterando a Lei nº 12.711 de 2012.

Dessa maneira, é possível constatar que ao longo dos últimos vinte anos foram muitas as transformações no sistema educacional brasileiro e principalmente na Educação Especial. As políticas inclusivas implementadas trouxeram avanços importantes além de uma gama de programas e políticas sociais. A concepção inclusiva de educação busca possibilitar às PCD o direito fundamental a educação, uma vez que dentre os direitos humanos, a educação/instrução escolar é uma prerrogativa fundamental de todo indivíduo sendo compreendida como um processo constitutivo do ser humano em suas dimensões pessoais e sociais (FILHO, KASSAR, 2019). Esta perspectiva compreende que os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender, por meio da combinação de três elementos: 1) o reconhecimento da diferença como constitutiva do humano; b) as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos; e, 3) a convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos (PLETSCH, SOUZA, 2021).

Todas estas mudanças conceituais evidenciadas a partir da atuação das políticas inclusivas, ressignificou ações e concepções no campo da Educação Especial à medida que tem se buscado cada vez mais o distanciamento do caráter substitutivo que marca sua origem. A Educação Especial é atualmente protagonista nos processos educativos desenvolvidos na educação básica e na educação superior, não configurando-se mais com uma atividade

segregada/paralela, mas fundamental no processo de suporte a aprendizagem dos estudantes com deficiência, TGD e AH/S que acessam os sistemas regulares de ensino.

Levando-se em consideração que a Educação Especial não nasceu de fato para atender a todas as PCD, sendo constituída no estado brasileiro a partir de interesses econômicos e políticos de determinados grupos dominantes, possibilitar e garantir a educação como um direito para todos é um desafio constante, principalmente porque a visão caritativa e assistencialista que marca a constituição da educação especial no Brasil, ainda está fortemente presente. Ademais, não basta apenas incluir fisicamente, é preciso também garantir e possibilitar habilidades cognitivas de aprendizagem por meio de ações que contemplem as especificidades de todos os estudantes (JANUZZI, 2004).

Também, notadamente, tem se naturalizado discursivamente a ideia de educação inclusiva enquanto sinônimo de educação especial, perspectiva que não se concretiza uma vez que a educação inclusiva é compreendida enquanto um princípio que destaca a igualdade, a participação e o respeito pela diversidade humana e a educação especial um campo de conhecimento teórico e prático, que tem como função promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes atendidos por ela (MAZZOTTA, 2005; HEREDERO, 2007; BUENO, 2008; AINSCOW, 2009, NOZU; ICASATTI & BRUNO, 2017). Desse modo, a educação inclusiva não deve ser concebida como uma área de conhecimento, mas como uma política de direitos e de ação afirmativa em que a Educação Especial é compreendida a partir de uma cultura fundamentada nos Direitos Humanos (REBELO & KASSAR, 2018). E nesta perspectiva, conforme salientam Souza e Pletsch (2017, p.833)

os princípios da Educação Inclusiva apontam para a ideia de que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular requer e significa participação social, econômica, política e cultural da vida em comunidade, sendo: acesso à educação gratuita e compulsória; equidade, inclusão e não discriminação; direito à educação de qualidade. Isto é, a inclusão é vista como um processo endereçado a responder à diversidade das necessidades específicas de cada aluno, considerando a realidade local e as tradições culturais, com vista a aumentar a participação do aluno cada vez mais nos processos de aprendizagem e a reduzir a exclusão dentro da educação.

É imperativo destacar, que “esta ideia indica que a educação é um direito fundamental básico e a chave para o desenvolvimento e para a erradicação da pobreza” (SOUZA E PLETSCHE, 2021, p. 434), por isso há algum tempo a temática da educação em direitos humanos tem sido presente nos debates nacionais e internacionais que consideram a inclusão um direito humano emergente, constituindo-se a partir da concepção de dignidade da pessoa humana que revela a necessidade de que todos devem ser tratados de maneira

equitativa, a fim de que sejam reconhecidos e respeitados sob o prisma da igualdade (NOZU; ICASATTI & BRUNO, 2017; RODRIGUES, 2008). Nesta perspectiva, insere-se o debate acerca da “deficiência, que assevera que todo ser humano pode desfrutar dos meios necessários para a realização e para o alcance de suas possibilidades sem ser submetido a qualquer tipo de discriminação (LEITE, CARDOSO & OLIVEIRA, 2021, p. 574)”.

Cabe mencionar que a Constituição Federal brasileira é um marco e um referencial importante de proteção dos direitos humanos no país uma vez, que representa um avanço significativo na conquista de direitos sociais e educacionais da população brasileira. No que se refere aos direitos das PCD, estes estão distribuídos de forma transversal nos artigos constitucionais, abrangendo saúde, educação, trabalho, proteção social, cultura, esporte, entre outros (PAIVA, SILVEIRA & LUZ, 2020), junto aos direitos sociais de toda a população. No que se refere as conquistas no campo da educação destacam-se: a assunção da educação como um direito social; a universalização da educação obrigatória compulsória, pública e gratuita; o estabelecimento de princípios da educação do estudante com deficiência no ensino regular; a instauração do sistema de suporte complementar ou suplementar para garantir o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência; a efetivação do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, instituindo a descentralização (LANNA JÚNIOR, 2010; KASSAR, 2011, PLETSCH & SOUZA, 2021)

Conforme apresentamos anteriormente, no Brasil as iniciativas em prol da promoção e defesa dos direitos humanos e de maneira especial, dos direitos das PCD, foram encaminhadas mais incisivamente a partir do início do século XXI, quando no ano de 2003, na primeira gestão do governo Lula, a política direcionada a PCD vinculou-se diretamente à Presidência da República por meio da pasta de Direitos Humanos. Também neste período, foram realizadas duas Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência; a ratificação, como emenda constituinte, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009); a transformação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência<sup>15</sup> (CORDE) em Subsecretaria Nacional de promoção dos Direitos da PCD (2011-2014) ; além da formulação do Programa Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência (2007) e do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Viver sem Limites 2011-2014 (PLETSCH & SOUZA, 2021).

Do mesmo modo, como já citado, foram encaminhadas em 2008 a Política Inclusiva que estabeleceu a perspectiva educacional com base nos princípios dos direitos humanos, e a aprovação da Lei nº 13.146 /2015 conhecida como Lei Brasileira da Inclusão (LBI) que

---

<sup>15</sup> Nomenclatura utilizada à época

representou um avanço extraordinário para a garantia dos direitos educacionais e sociais das PCD (PLETSCH & SOUZA, 2021). Todas estas iniciativas buscaram articular estratégias intersetoriais de enfrentamento a deficiência/pobreza por meio da acessibilidade, educação, assistência e saúde, colocando o tema da deficiência em um outro nível no país (LANNA JÚNIOR, 2010; PLETSCH & SOUZA; 2021)<sup>16</sup>.

Dessa maneira, o reconhecimento da educação em direitos humanos possibilita a promoção da vivência cidadã, democrática e inclusiva, objetivando superar as barreiras que se colocam, cotidianamente, nos espaços escolares. Neste panorama, a proposta de inclusão escolar direcionada a PCD com base nos fundamentos da educação inclusiva, dos direitos humanos e da cidadania, é resultado desta construção discursiva que se fortaleceu a partir da década de 1990. Desde então, esta perspectiva tem orientado a constituição de uma escola que possibilite o acesso e a permanência de todos, com respostas às necessidades específicas dos estudantes e remoção de barreiras no processo de ensino-aprendizagem (GLAT & BLANCO, 2009; GLAT & PLETSCH, 2011; SOUZA; PLETSCH, 2017).

Todos estes avanços no contexto brasileiro, imerso em profundas transformações propiciadas pela atuação de políticas institucionais de educação com base nos direitos humanos, ressignificou a atuação da Educação Especial e o lugar do estudante com deficiência nas instituições educacionais brasileiras, fortalecendo o direito à inclusão destes sujeitos em todos os níveis e modalidades de ensino. No próximo tópico apresentaremos a constituição deste processo na educação superior, destacando as principais políticas que estruturam e dão o suporte ao acesso e a permanência dos estudantes com deficiência neste nível de ensino.

## **1.2. Políticas de inclusão e acessibilidade na educação superior**

As políticas de inclusão educacional direcionadas às PCD no Brasil, destacaram-se mais incisivamente a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva de 2008, quando suas bases foram alicerçadas nas prerrogativas dos direitos humanos, conforme apresentado anteriormente. Desde então, a inclusão e o acesso das PCD nas instituições regulares de ensino tem aumentado progressivamente da educação básica à educação superior.

---

<sup>16</sup> Destaca-se que todas estas políticas foram fortemente influenciadas pela Convenção Internacional da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2006, documento considerado o mais recente tratado internacional de direitos humanos. É importante registrar, que o conjunto de leis brasileiras destinadas às PCD, em termos de consolidação de direitos, configura-se como um dos mais abrangentes e completos no mundo (MAIOR, 2017).

Quando tratamos das políticas inclusivas na educação superior, notadamente estas questões tornam-se ainda mais desafiadoras sobretudo em razão das universidades apresentarem-se muitas vezes, como um ambiente hostil e pouco sensível às demandas próprias da condição de deficiência (OLIVEIRA & PIMENTAL, 2018). Por esta razão, um grande desafio que se coloca para essas instituições é a atuação de políticas e práticas que promovam a inclusão de PCD, rompendo com uma cultura seletiva e excludente que, de alguma maneira, marca a constituição do ensino superior no país (AMORIM; ANTUNES & SANTIAGO, 2019). Principalmente porque “as instituições de ensino superior no Brasil ao longo da história foram organizadas para atender aos interesses do seu tempo, o que não necessariamente significava a democratização do ensino superior” (FLORES, 2017, p.414).

Ademais, não podemos deixar de destacar que a educação superior brasileira, originalmente foi estruturada de forma excludente e elitista, sendo privilégio de apenas alguns grupos específicos ainda nos dias de hoje. Conforme nos apresentam Silva e Carvalho (2021, p.6), “a história mostra que a educação superior foi pensada, inicialmente, da elite e para elite”, num movimento em que grupos específicos estiveram alijados destes espaços, como os negros, devido aos desdobramentos do período da escravidão; as mulheres, por causa do confinamento na vida privada, doméstica e familiar (CARVALHO; RABY, 2013; CRUZ, 2012); a população indígena, pela negação, rejeição e mesmo aniquilamento de sua cultura; e as PCD's, que, tradicionalmente, foram excluídas e segregadas dos espaços públicos (GOMES; MORAES, 2012; CUNHA, 2007). Além disso, seu histórico marcadamente a favor da iniciativa privada é mais um fator que dificulta o acesso, pois os altos custos excluem grande parte da população, reproduzindo as desigualdades econômicas e sociais que caracterizam o país (REIS, 2022; ALMEIDA; BELLOSI; FERREIRA; 2015; FILIPAK; PACHECO, 2017; MORGADO, 2018; SOUZA, 2018)

Entretanto, ao longo dos últimos anos o cenário do sistema educacional brasileiro tem apresentado profundas transformações, iniciadas a partir da década de 1990 quando os governos passaram a investir mais fortemente em políticas inclusivas de educação. Tanto a educação básica como a educação superior, apresentam movimentos bastante significativos no que se refere a inclusão de grupos, que por um longo período, foram marginalizados nestes espaços de ensino, configurando-se atualmente como lugares mais democráticos e acessíveis à diversidade. Este cenário tem se consolidado nos últimos anos, devido um crescente número de ações no âmbito governamental que atingem a escola e a sociedade em geral, destinadas à

garantia da igualdade de direitos e à negação de quaisquer formas de discriminação (POKER; VALENTIM E GARLA, 2018)<sup>17</sup>.

No caso da educação superior, Nozu, Bruno e Cabral (2018) lembram, que o movimento de inclusão neste nível de ensino, intensificou-se em diversos países a partir da década de 1960, sobretudo quando estas instituições viram sua identidade sendo abalada pelo atrofamento de sua dimensão cultural e sua concomitante expansão, popularização e reconfiguração diante às novas exigências sociais e econômicas. No Brasil, ainda que tenha sido instaurada a reforma universitária por meio da Lei nº 5.540/1968, perduravam mecanismos excludentes de acesso a esse nível de ensino, com barreiras seletivas ritualizadas, sobretudo quando consideradas as condições socioeconômicas e oportunidades de escolarização de seus candidatos, somadas a fatores como raça, etnia, deficiência, gênero, dentre outros (PEIXOTO, 2001). Segundo estes autores, ao longo dos anos de 1990, os Planos Plurianuais e os Planos Nacionais de Educação foram rediscutidos e as modalidades de ingresso ao Ensino Superior passaram a ser colocadas em questão tendo em vista, tanto o aumento do número de conclusões no Ensino Médio, quanto os mecanismos seletivos subsequentes a percursos escolares deficitários no âmbito da Educação Básica<sup>18</sup>.

É válido destacar também que neste período, muito por conta da influência de documentos provenientes de conferências internacionais, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, foi promulgada trazendo explícita a opção por uma política pública inclusiva com garantia do acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino brasileiras (POKER, VALENTIM E GARLA, 2018). Ainda segundo estes autores, o movimento de inclusão que se expandiu na educação básica, alcançou, na mesma medida o ensino superior, subsidiado por normativas legais que tratam da garantia de direitos, tais como o Aviso Circular nº 277/1996 (Brasil, 1996), o Decreto nº 3.298/1999 (1999), a Portaria nº3.284/2003 (2003) e recentemente a Lei nº 13.146/2015 (2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

---

<sup>17</sup> No Brasil, a década de 1990 pode ser compreendida como um marco de mudança paradigmática na política educacional brasileira. Decretos, resoluções, recomendações e diretrizes foram promulgados de forma a orientar os sistemas educacionais em uma perspectiva inclusiva, tendo como princípios a igualdade, a equidade e o atendimento à diversidade em ambientes regulares de ensino. Os sistemas de ensino passaram a se organizar para atender as necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive das pessoas com deficiência, respeitando suas especificidades por meio de adequações no espaço físico e na implementação de serviços de apoio, bem como no fazer pedagógico. (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018, p. 128).

<sup>18</sup> Esse movimento dialogaria com os preceitos da “Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação” (Unesco, 1998) e, naquele contexto, algumas iniciativas voltadas especificamente à promoção do acesso e permanência de estudantes PAEE no Ensino Superior eram já identificadas em instituições como: Universidade Federal do Paraná, em 1991; Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Universidade Estadual de Campinas, em 1992; Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1993; e Universidade de São Paulo, em 1994 (Cabral, 2017)(NOZU, BRUNO E CABRAL, 2018).

Porém, as medidas mais incisivas no que se refere a inclusão da PCD na educação superior foram viabilizadas a partir da atuação da Política de 2008. Esta diretriz, por meio de iniciativas como o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), criado em 2005 e materializado pelo Decreto nº 7.611, 2011 (BRASIL, 2011), estruturou inúmeras ações tendo em vista o suporte e o fortalecimento da inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior. Por isso, não podemos deixar de registrar a importância do programa Incluir ao longo deste processo, uma vez que este instrumento objetiva viabilizar ações institucionais de inclusão da PCD nas universidades a partir da eliminação das barreiras pedagógicas, comportamentais, arquitetônicas e de comunicação, além da instituição de núcleos de acessibilidade e inclusão, que tornaram-se, desde a sua implementação, os responsáveis pela organização e estruturação de ações institucionais buscando a inclusão da PCD no âmbito da educação superior.

Em razão destas medidas, verifica-se que o ingresso de estudantes com deficiência neste nível de ensino, é cada vez mais presente na realidade brasileira. Além disso, Pletsch e Leite (2017) argumentam que houve um aumento considerável de discentes da educação especial matriculados na educação superior em razão da criação de novas instituições de ensino superior (IES) e implantação de ações governamentais para o incentivo de acesso das minorias sociais, como por exemplo o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES).

Entretanto, é importante registrar, conforme alertam Silva e Carvalho (2021), que estas iniciativas sinalizam indícios da mercantilização das IES no Brasil, uma vez que o PROUNI promoveu a expansão do ensino superior privado, por meio da concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais para estudantes com deficiência e pessoas de baixa renda, e na mesma direção, o FIES que foi criado com o propósito de disponibilizar créditos financeiros para custear cursos superiores privados. Notadamente estes programas “indicam uma tendência governamental de privatização de formação superior, principalmente para as populações de baixa renda e PCD” (SILVA E CARVALHO, 2021, p. 10).

Registra-se que na educação superior, a partir de 2002 essas ações surgem e começam a modificar o processo de acesso a universidade, principalmente porque o período de 2003 a 2015 foi marcado pela expansão da educação superior e pela inserção dos grupos que por muito tempo estiveram excluídos destes espaços (MESQUITA, 2019; ROSA; MARTINS; 2021). Ademais, os indicadores da Educação Superior mostram que as matrículas de PCD têm aumentado a partir dos anos 2000, possivelmente em razão das políticas que foram adotadas, principalmente durante os governos de Luíz Inácio Lula da Silva, uma vez que a formulação

de legislações em associação a ações e programas desenvolvidos pelo MEC neste período, impulsionaram o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na educação superior e a garantia dos direitos deste público (MELO; MARTINS, 2016).

Este panorama consolidou-se mais efetivamente, principalmente em virtude da atuação de políticas de ações afirmativas implementadas nos últimos anos na educação superior. Conforme destaca Reis (2022, p. 114), estas políticas estão estreitamente relacionadas aos direitos humanos e têm por objetivo a reparação da exclusão socioeconômica e cultural de grupos marginalizados historicamente, por meio da garantia de equidade, baseadas nos princípios de igualdade e proporcionalidade.” Por isso, a chegada de grupos tão diversos a um espaço genuinamente alheio a diversidade, desencadeou mobilizações que propiciaram o desenvolvimento de ações inclusivas nas IES.

A primeira década do século XXI foi marcada por ações do Ministério da Educação (MEC) com a elaboração de diferentes programas de ingresso e permanência na educação superior, dentre eles: Programa Bolsa Permanência, Fundo de Financiamento estudantil (FIES); Programa Incluir; Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade (REUNI) (SILVA E CARVALHO, 2021). O quadro 2 apresentado a seguir, explicita as principais metas dimensionadas nos referidos planos.

Quadro 2: Programas de ingresso e permanência nas instituições de educação superior no Brasil

<b>Programa/Objetivo</b>	<b>Metas Principais</b>
FIES (2004) Financiar a graduação em cursos superiores privados de pessoas de baixa renda através do Convênio com a Caixa Econômica Federal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Financiar faculdades particulares na distribuição dos recursos do FIES às instituições participantes do PROUNI;</li> <li>• Garantir aos bolsistas parciais de 50% do PROUNI contratarem junto ao FIES o financiamento da metade da parcela da mensalidade que não é coberta pela bolsa.</li> </ul>
PROUNI (2004) Oferecer bolsas de estudos integrais ou parciais em IES privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferecer bolsas de estudo em nível superior a estudantes de baixa renda, professores de rede pública que não têm formação superior e PCD.</li> </ul>
Programa Incluir (2005) Fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar ações institucionais que visem eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação para a garantia do ingresso e da permanência de estudantes com deficiência.</li> </ul>
Bolsa Permanência (2006) Auxiliar no custeio das despesas educacionais de pessoas em situação econômica desfavorável, indígenas ou quilombolas que estão em cursos superiores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beneficiar com valor mensal de até R\$ 400,00 estudantes com bolsa integral fornecida pelo PROUNI e matriculados em cursos presenciais, com no mínimo seis semestres de duração e cuja carga horária média seja superior ou igual a 6 horas diárias.</li> </ul>

<p>REUNI (2007) Garantir a ampliação das vagas nas universidades federais através do investimento em recursos humanos e infraestrutura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir as condições para a ampliação do acesso e permanência;</li> <li>• Assegurar a qualidade do meio de inovações acadêmicas;</li> <li>• Promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação a educação básica e a educação profissional e tecnológica</li> </ul>
<p>Programa Nacional de Assistência Estudantil /PNAES (2010) Ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;</li> <li>• Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;</li> <li>• Reduzir as taxas de retenção e evasão;</li> <li>• Contribuir para a promoção da inclusão social na educação.</li> </ul>

Fonte: BRASIL (2010)

Como é possível perceber, as ações para inclusão nas IES são resultado de programas federais que têm como objetivo ampliar o número de vagas e melhorar a infraestrutura destas instituições de ensino (SILVA E CARVALHO, 2021). No bojo destes programas, cabe destacar o Programa Bolsa Permanência (2014) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (2010) - têm como propósito oferecer ajuda financeira e assistência para a manutenção dos estudos de estudantes de baixa renda nas IES. Sobre o PNAES, no que se refere aos estudantes com deficiência, este programa além de oferecer o suporte financeiro, apoia ações de assistência estudantil relacionadas ao acesso, participação e aprendizagem do público atendido pela educação especial.

Outras ações igualmente importantes que corroboraram para o aumento de estudantes com deficiência na educação superior, foram o Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais, ratificando-os como instrumentos comprometidos com a eliminação das barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. E o Decreto nº 7612/2011 que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Plano Viver sem Limites, já mencionado anteriormente. Registra-se que estas ações foram encaminhadas e implementadas na gestão do governo de Dilma Rousseff.

Também, a promulgação da LBI (BRASIL/2015) que tem o objetivo de assegurar e promover, em condição de igualdade os direitos das PCD, e apresenta medidas a serem tomadas pelas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) de educação profissional e tecnológica, nos processos seletivos de ingresso e permanência dos estudantes com

deficiência, além de apresentar a acessibilidade como um princípio vinculado aos direitos humanos das PCD. E mais recentemente, o estabelecimento em 2017 da Lei nº 13.409/2016, conhecida como “Lei de Cotas”, normativa que alterou a Lei nº 12.711 de 2012 e que dispõe sobre a reserva de vagas para PCD nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino (IFE)<sup>19</sup>, incluindo as pessoas com deficiência como um dos grupos com direito à reserva de vagas nas universidades federais e nas escolas técnicas federais.

A “lei de cotas” reconheceu que as PCD também precisavam ser incluídas nas políticas de ação afirmativa, e isso passou a ser um grande desafio para as instituições federais, uma vez que esses espaços recebiam poucos estudantes com deficiência e se esperava que, com a reserva de vagas, esse quantitativo pudesse ser ampliado (CABRAL, 2018; CHAIBEN, 2019; MAIOR, 2018). Contudo, conforme destaca Reis (2022), a Lei se apresenta confusa, pois não deixa claro o público elegível e o quantitativo de vagas, gerando, de certo modo, inúmeras interpretações (CABRAL, 2018; COSTALONGA, 2019). Por este motivo, e principalmente em razão das instituições aplicarem a lei de formas distintas, um coletivo de universidades federais, coordenado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), instituiu um grupo de estudo sobre Cotas para as Pessoas com Deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior” - “Grupo de Trabalho Interinstitucional – que resultou em um documento que foi apresentado ao Ministério da Educação, com orientações para a implementação da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência. A partir deste documento o MEC publicou a Portaria nº 9, em 05 de maio de 2017, com as orientações referentes ao cálculo da reserva de vagas (REIS, 2022; CABRAL, 2018; COSTALONGA, 2019; MARTINS et al., 2017).

Cabe mencionar que a política de reserva de vagas apresenta-se como uma das ações afirmativas mais polêmicas que foi instituída, e “inclusive, antes da sua promulgação, ocorreram várias discussões e questionamentos sobre sua constitucionalidade, justificando que feria o princípio de isonomia e igualdade” (REIS, 2022, p. 117). Estas polêmicas levaram o STF em 2012, por meio do Ministro Enrique Ricardo Lewandowski, a atestar a constitucionalidade da reserva de vagas, uma decisão que tornou possível a sua implementação (REIS, 2022). Dessa maneira é importante registrar que sobre as reservas de

---

<sup>19</sup>No Brasil, algumas instituições de educação superior, mesmo antes da Lei 12.771 (2012), já adotavam políticas de ações afirmativas de ingresso a candidatos de escolas públicas, pretos e pardos, indígenas e ou PCD, como a UERJ que em 2002, foi a primeira instituição a garantir o sistema de vagas no seu vestibular (CABRAL, 2018; AMORIM, ANATUNES & SANTIAGO, 2019).

vagas nas instituições federais, estas não excluem a questão do mérito, uma vez que ainda respeitam a ordem de classificação, não ferindo, dessa forma, a questão da isonomia (CABRAL, 2017; DIAS SOBRINHO, 2010; LOPES, 2017; RANGEL; MACHADO, 2012; ROSA; MARTINS, 2021; SANTOS, 2012; SOUZA; ROTHEN, 2021; SOUZA, 2018b). Por isso, corroborando os apontamentos de Reis (2022, p. 117), compreendemos que

A reserva de vagas surge numa perspectiva de enfrentamento a esse passado excludente, para promover a igualdade por meio da equidade, da justiça social e dos Direitos Humanos. Dessa forma, ao promover a democratização da Educação Superior, possibilita a redução das desigualdades sociais, haja vista a formação nesse nível elevar os níveis sociais e melhorar as condições socioeconômicas dos indivíduos, ainda mais quando analisamos os cursos mais concorridos, cuja representatividade dos grupos marginalizados neles tem aumentado ainda que lentamente e com a proporção inferior.

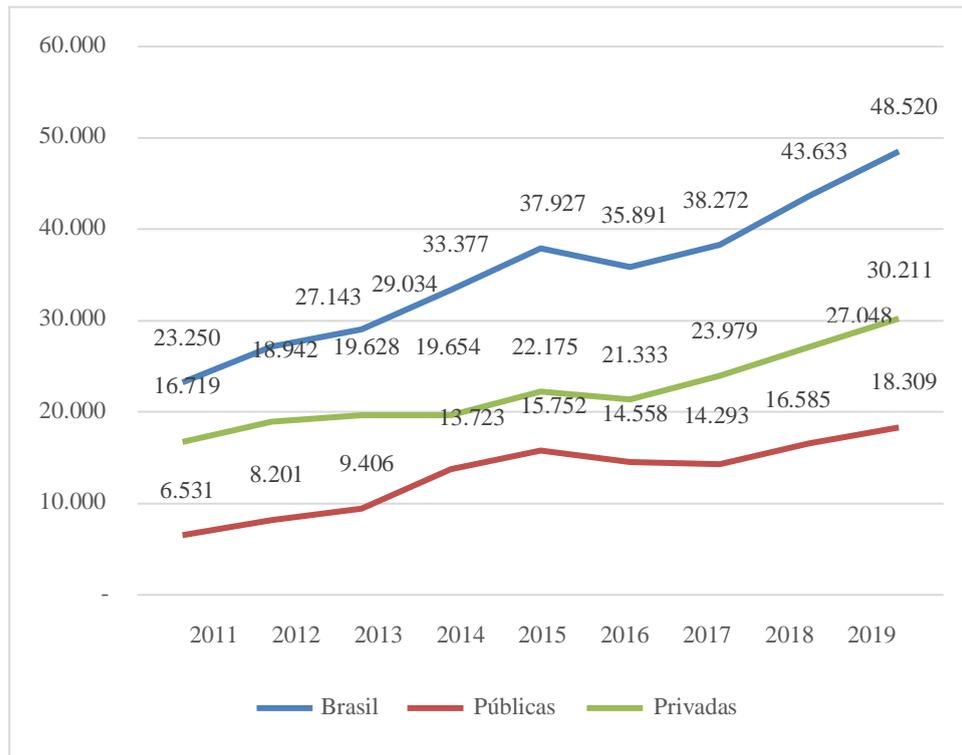
Diante dos apontamentos evidenciados até o momento, notadamente o cenário que se consolidou nas IES nos últimos anos, de ações afirmativas para acesso e permanência de diferentes grupos dentre os eles as PCD na educação superior, têm oportunizado a ampliação do acesso das PCD a este nível de ensino de forma crescente e contínua. Sobre esta questão Poker, Valentim e Garla (2018, p. 128) destacam que “o aumento de matrícula desta natureza nos cursos de graduação nas IES é explicado pela implementação de programas governamentais de educação inclusiva voltados, especificamente ao ensino superior”. De acordo com os dados apresentados por Reis (2022, p. 117), registra-se as seguintes informações:

[...] que percentual de estudantes com deficiência, em 2003, era maior nas instituições privadas do que na pública, o que foi modificado em 2009. Em 2011, a proporção ficou mais semelhante, mas, se considerarmos que, nessa época, 12% das instituições de Educação Superior eram públicas e 88% eram privadas, o percentual na esfera pública era maior. Enquanto as matrículas na Educação Superior foram ampliadas em 27,65% de 2011 a 2019, as matrículas de pessoas com deficiência no Brasil foram ampliadas em 106%. Esse aumento foi maior nas IES públicas – 180%. Já as instituições privadas tiveram suas matrículas ampliadas em 80%, ainda que ofertassem, em 2019, 62% do total de matrículas das pessoas com deficiência na Educação Superior. No entanto, se considerarmos o percentual de matrículas de pessoas com deficiência em cada grupo, veremos que esse número na esfera pública é maior, ocupando 0,9% do total de matrículas, enquanto no privado é 0,5%. Observamos, assim, uma curva crescente no número de matrículas de pessoas com deficiência, apesar de percentuais baixos em comparação aos demais estudantes.

Também, evidencia-se sucessivamente nos índices estatísticos apresentados pelo Censo da Educação Superior, um progressivo aumento de matrículas de estudantes com deficiência neste nível ano a ano. O Censo da Educação Superior de 2020, mais uma vez

ratifica este panorama, uma vez que apontam um aumento de 18,4% de matrículas de estudantes com deficiência em relação ao ano de 2019 e de 60% em relação ao ano de 2016, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1: Gráfico Matrículas de PCD na Educação Superior (2011/2019)



Fonte: INEP (2020)

Entretanto, apesar de o processo de inclusão do estudante com deficiência na educação superior ter apresentado importantes avanços, principalmente a partir das mudanças sociais ocorridas no início do século XXI, “é importante considerarmos que a população com deficiência com idade para cursar a Educação Superior é bem maior do que a ingressante neste nível de ensino” (REIS, 2022, p. 110). Os dados da Pesquisa Nacional de Saúde realizada em 2019, evidenciam que 8,9% da população declarou-se com alguma deficiência severa. Dentre estes dados, considerando a faixa etária de 14 a 64 anos, esse percentual aumenta para 23%. Os índices evidenciam ainda que do total de PCD, 61,1% não tinham nenhum grau de instrução ou estavam com o ensino fundamental incompleto, o que ratifica a tese de que a esta população tem sido negada uma educação de qualidade que possibilite o acesso a Educação Superior (REIS, 2022; CABRAL, ORLANDO, MELETTI, 2020; MARTINS ET AL, 2017; PLETSCHE; LEITE; 2017).

Dessa maneira, embora os dados apresentem uma importante evolução nos índices de

matrículas de PCD na educação superior, esse aumento ainda está distante do ideal, pois somente 0,37% da participação no ensino superior representa o quantitativo de estudantes que fazem parte do público da educação especial. Ainda são poucas as PCD que têm alcançado este nível de ensino, informação ratificada pelos dados do Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019) que indica que menos de 0,5% do total de 8 milhões de matrículas realizadas na educação superior é de PCD e mesmo aumentando de 0,08% do total de matrículas na Educação Superior em 2000 para 0,37% em 2014, continuamos com taxas de menos de 1% das matrículas (ALMEIDA; BELLOSI; FERREIRA, 2015; ANSAY, 2015; ANSAY; MOREIRA, 2020; CABRAL, 2017; FAÉ, 2015; FREITAS, 2015; MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; MORGADO, 2018; PAULA, 2017; PLETSCH; LEITE, 2017; TORRES; CALHEIROS; SANTOS, 2016; REIS, 2022).

Isto posto, “em que pese a garantia legal e o aumento de matrículas dessa população se comparado com o cômputo geral, esse ainda representa um quantitativo muito pequeno” (PLETSCH, MELO & CAVALCANTE, 2021, p. 28). A inclusão desse público ainda está longe de se concretizar, especialmente nos cursos de maior prestígio, com maior demanda e, que, normalmente, conferem maior mobilidade social (REIS, 2022, p. 117) “Percebe-se um avanço ainda tímido desse público, no ensino superior, dado que reitera a necessidade de se garantir providências que sejam capazes de potencializar o acesso aos ambientes de ensino, favorecendo o ingresso e a participação das PCD no meio universitário” (MARTINS, LEITE E CIANTELLI, 2018, p.20).

Ainda que às PCD tenham acessado a educação superior continuamente, permanecem enfrentando dificuldades de diferentes ordens para permanecerem e concluírem seus estudos. Para Félix (2019) é essencial que sejam garantidos não apenas o acesso, mas também condições equânimes de permanência e conclusão com sucesso. Neste sentido, embora as legislações direcionadas às PCD tenham avançado nos últimos anos, as práticas sociais, muitas vezes, ainda reproduzem um viés reabilitacional, caritativo e assistencialista. E mesmo que a legislação tenha potencial para promover transformações na sociedade, somente sua atuação é insuficiente para garantia de direitos. “É preciso que as leis sejam aplicadas na prática o que, considerando a frágil democracia participativa da sociedade e a cultura predominantemente marcada pela narrativa da tragédia pessoal, pode constituir-se um desafio (PAIVA, SILVEIRA & LUZ, 2020, p.96)”.

Assim, apesar de todas as ações e políticas em prol do acesso e permanência da PCD na educação superior, bem como a crescente presença deste público neste nível de

ensino, pesquisas no contexto brasileiro revelam que ainda imperam barreiras e desafios na inclusão plena das pessoas com deficiência neste nível de ensino (FERRARI; SEKKEL, 2007; MELO; MEDEIROS, 2007; ALCOBA, 2008; CARRICO, 2088; ROCHA; MIRANDA, 2009; CHAHINI, 2010; CASTRO; ALMEIDA, 2014; MUCCINI 2017; CABRAL; MELO, 2017; FÉLIX, 2019; PLETSCHE; MELO; CAVALCANTE, 2021),

Este panorama poderá apresentar ainda mais dados desanimadores, uma vez que mais recentemente, o país tem vivenciado uma série de retrocessos no campo social e educacional, advindos da mudança de direcionamento político adotado após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff. Desde então, foram iniciadas ações políticas com vistas à retirada de conquistas sociais e direitos que vinham sendo implementados na busca da superação das gigantescas disparidades sociais e econômicas. “Conquistas populares e democráticas que se acreditava terem sido fortalecidas de forma perene como processo de ampliação do direito à educação para todos, estão sendo sistematicamente e rapidamente exterminadas” (MELO & SOUSA, 2019 p.27).

Na gestão de Michel Temer vivenciamos vários retrocessos em políticas sociais, educacionais e ambientais com inúmeras medidas “anti-povo”. O corte orçamentário e o congelamento dos gastos públicos por vinte anos; a intervenção no Conselho Nacional de Educação; a reforma trabalhista, entre outras (GONÇALVES,2019), são algumas das medidas encaminhadas neste período. Também, sucessivos retrocessos de direitos sociais e trabalhistas, que são a base concreta para pensarmos as reformas educacionais, como: a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (a Pec do corte de gastos ou Pec do Fim do Mundo), que comprometeu os projetos de ensino, pesquisa e extensão nas IFES (GAUZINA; MOURA, 2020); a Reforma da Previdência (PIOLLI, 2018); O projeto Futura-se que põe fim a ideia de educação como bem público (GAUZINA; MOURA, 2020), entre outros. Ademais, é preciso demarcar que embora a Lei de Cotas direcionada às PCD tenha sido instituída nesta gestão, paralelamente o mesmo governo extinguiu o Programa Incluir, considerado fundamental para as ações de acessibilidade nas universidades federais (MELO & ARAÚJO, 2018; PLETSCHE & SOUZA, 2021).

Ao longo destes acontecimentos políticos mais recentes, vimos o avanço dos discursos conservadores de extrema direita, “cenário que consagrou o deputado Jair Bolsonaro Presidente da República em 2018, um exímio representante desta ideologia no Brasil, que saiu vitorioso nas eleições presidenciais, por meio de um discurso de extremo preconceito, violência e *fake News*” (PLETSCHE & SOUZA, 2021, p. 1297). Este governo tem revelado um processo de desmonte das políticas governamentais anteriores, não apenas dos princípios

básicos da educação inclusiva e dos direitos humanos das PCD, mas também na educação como um todo e da construção de uma sociedade mais diversa e igualitária (BRÍGIDA; LIMEIRA; 2021). Dessa maneira, o contexto atual de agenda ultraliberal e ultraconservadora é de desmonte da educação pública e da destituição da função social da educação (ÁVILA, 2022). Trata-se, assim, de um projeto de educação de natureza privatista e mercantil, que busca satisfazer os interesses do mercado, convertendo-a em mercadoria (TAFFAREL; NEVES, 2019; AGUILAR; FRANÇA, 2020; FERRERA et al, 2020; SAVIANI, 2020).

Além disso, neste governo, a pasta da educação vem sofrendo ataques constantemente, principalmente por meio de contingenciamentos financeiros, e no caso da educação superior, ataques ideológicos contínuos o que tem sido uma afronta a autonomia universitária. Também, conforme já mencionamos anteriormente, a apresentação do Decreto 10.502/2020 (BRASIL,2020)<sup>20</sup>, que buscava favorecer o isolamento público da educação especial em escolas especiais, sem garantir que o Estado se responsabilizasse por estes estudantes, abrindo espaço para ampliação de instituições privadas/filantrópicas em função da disputa pelo financiamento público (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021). Esta diretriz ficou conhecida como “Decreto da Exclusão” e ainda em dezembro de 2020, foi suspensa, por meio de liminar do ministro do STF Dias Toffoli, em que foi estabelecido que não cabe ao poder público recorrer aos institutos das classes ou escolas especializadas para furtar-se às providências de inclusão educacional de todos os estudantes.

Em que pese a atuação do STF, é preciso atentar para o fato de que as políticas inclusivas têm sofrido constantes ataques no Brasil, fato que nos torna ainda mais vigilantes no que se refere a conquistas e retrocessos no campo dos direitos humanos. Nesta direção, ainda que a Política de 2008 direcione as diretrizes educacionais das PCD no país, a ameaça de pensamentos conservadores que compreendem a educação segregada como mais adequada para escolarização das PCD, bem como a pressão das instituições filantrópicas que historicamente tensionam e disputam o atendimento desta população, continuarão pressionando os governos buscando retomar seu protagonismo, por hora preterido. Sabemos que a política inclusiva requer melhorias, principalmente quando consideramos que, na prática ainda existem muitas dificuldades e lacunas para sua plena implementação. No entanto, a solução, absolutamente, não passa pelo abandono do princípio da inclusão (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

---

<sup>20</sup> Esta proposta foi apresentada em 30 de setembro de 2020, período em que o país vivenciava uma forte comoção em razão do alto índice de mortes provocadas pela pandemia da Covid-19 e pela ineficiente atuação do governo federal no enfrentamento à esta situação.

Retomando nossa discussão anterior, compreendemos que assim como ocorreu na educação básica, a presença de estudantes com deficiência nas IES tem desafiado a cultura institucional, bem como as práticas educativas e de gestão que historicamente foram constituídas. Nesta conjuntura, a ampliação do acesso das PCD nas IES tem sido um dos maiores desafios enfrentado por estes espaços e tem mobilizado muitas instituições a repensar a sua realidade, construindo culturas, políticas e práticas inclusivas para uma universidade mais inclusiva e democrática (AMORIM, ANTUNES & SANTIAGO, 2019). Ainda mais porque o processo de inclusão da PCD nas universidades não ocorreu acompanhado das transformações necessárias à organização e ao funcionamento das instituições, principalmente no que se refere à formação humana.

É fundamental que as IES viabilizem ações que tornem este contexto mais acessível e acolhedor, buscando uma organização e reestruturação que contemple as demandas das PCD garantindo seu pleno desenvolvimento. Afirma-se a necessidade de tornar a Universidade um local mais inclusivo, não somente pelos benefícios aos estudantes com deficiência, mas por tal fato impactar positivamente toda a comunidade universitária (OLIVEIRA & SOUZA, 2020). Além disso, neste processo é preciso considerar questões que são fundamentais para o avanço destas ações como a garantia do acesso e permanência do aluno na instituição, as adequações curriculares necessárias além da promoção de acessibilidade.

Santana (2013) argumenta que pensar em inclusão na educação superior é admitir a necessidade da viabilização de programas específicos para o atendimento adequado às necessidades e às peculiaridades de cada aluno, criando condições para sua acessibilidade e buscando meios para remoção de barreiras no campus tanto física quanto atitudinais. Ademais é preciso mobilizar e provocar a comunidade a enxergar as barreiras enfrentadas por essas pessoas nos diversos ambientes da universidades, rompendo com práticas de invisibilização deste grupo (PLETSCH; MELO & CAVALCANTE, 2021). Diante disso, enfatizamos a importância de investigações como a apresentada nesta tese, uma vez que contempla uma temática ainda inexpressiva nos estudos acadêmicos.

Martins et al (2018) salientam que ainda são incipientes os estudos sobre inclusão na educação superior, e acrescentamos serem ainda mais escassos aqueles que tratam da formação continuada dos profissionais que atuam com as demandas da deficiência neste nível de ensino. Destacamos que ações, como a que foi proposta neste trabalho, são fundamentais no processo de incorporação pelas universidades dos princípios da inclusão e acessibilidade em suas políticas e práticas institucionais, uma vez que torna-se cada vez

mais importante tensionar às questões relativas a acessibilidade e a deficiência na educação superior.

### **1.3- Acessibilidade e Direitos humanos: o Programa Incluir e as políticas de acessibilidade na educação superior**

O conceito de acessibilidade emergiu como um direito humano que fundamenta e garante o acesso e participação da PCD na sociedade, a partir da Convenção Internacional Sobre os Direitos da PCD adotada pela ONU em 2006. É importante ressaltar que a “convenção é resultado da mobilização internacional das PCD’s e no Brasil, foi incorporada à legislação como marco constitucional, por meio do Decreto 6.949/2009” (Maior, 2017, p. 32). A concepção de acessibilidade assumida nesta conferência supera a ideia de adequações arquitetônicas e “fomenta um amplo debate político, pois inscreve outros aspectos que envolvem condições indispensáveis à participação social em igualdade de oportunidade reconhecendo e destacando a acessibilidade como fundamental para a participação de todos em igualdade de condições (FILHO & KASSAR, 2019, P.10)”.

Desde então, a acessibilidade em suas diferentes dimensões tem sido destaque em diálogo com a compreensão da deficiência a partir de sua funcionalidade em consonância com o modelo social e de direitos (PLETSCH; MELO & CAVALCANTE, 2021). Esta perspectiva compreende que são as barreiras (ambientais/sociais) que impedem a participação das PCD na sociedade, e em razão disso a acessibilidade vem assumindo formas mais abrangentes de compreensão tendo como princípio garantir o direito de participação plena das PCD na sociedade.

No contexto brasileiro, as demandas por acessibilidade tornaram-se mais presentes nas políticas de inclusão a partir da Constituição Federal de 1988. A constituinte, apresenta esta questão, estabelecendo ações que garantam este direito por meio de construção de logradouros e edifícios de uso público, bem como fabricação de veículos de transporte coletivo. Entretanto, a ratificação da Convenção Internacional como emenda constitucional, encaminhada em 2009 por meio dos decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, ampliou estes direitos em consonância com esta diretriz. Destaca-se que a convenção é no Brasil uma normativa importante uma vez que tutela os processos de acessibilidade direcionados à PCD apresentando o conceito de acessibilidade a partir da seguinte definição:

[...] acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de

obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a: 1. Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e locais de trabalho; 2. Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência. (BRASIL, 2007, p. 21)

Cabe mencionar, conforme nos apresenta Pimentel e Pimentel (2018), que antes da promulgação da Constituição Federal algumas regulamentações já apresentavam normativas que tratavam da questão da acessibilidade no país, configurando o início do aprimoramento deste conceito no Brasil. A Lei nº 4.169 de 4 de dezembro de 1962 pode ser considerada como a primeira normativa que apresentou o tema da acessibilidade, pois tornou oficial a utilização do Sistema Braille e do Código de Contrações e Abreviaturas Braille para uso na escrita e leitura (PIMENTEL & PIMENTEL; 2018). Posteriormente, em 1985 foi publicada a Lei nº 7.405 que tornou obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços e em 1991 foi promulgada a Lei 8.160, que tratou sobre a caracterização de símbolo para a identificação de pessoas com deficiência auditiva, tornando obrigatória a colocação visível do Símbolo Internacional de Surdez (BRASIL, 1991).

Contudo, a primeira regulamentação a tratar especificamente do termo “acessibilidade” foi a Lei 10.048/2000 que garantiu às PCD o atendimento prioritário nas repartições públicas e empresas concessionárias de serviço público, além de reservas de assentos em transportes, dentre outros direitos (BRASIL, 2000). No mesmo período, a Lei nº 10.098/2000 estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das PCD ou com mobilidade reduzida e definiu a acessibilidade ancorada no conceito de barreiras que foram apresentadas como fatores impeditivos que limitam ou impedem o acesso e a circulação com segurança das pessoas (BRASIL, 2000).

Neste documento a definição de acessibilidade ultrapassou o foco das barreiras físicas/arquitetônicas, com o acréscimo das barreiras urbanísticas, nos transportes e na informação e comunicação. Ademais, apresentou outros termos relacionados a essa temática, como a tecnologia assistiva e o desenho universal. Cabe mencionar que em 2004, “o Decreto nº 5.296 foi promulgado de forma a regulamentar as leis mencionadas anteriormente estabelecendo critérios para implementação da acessibilidade descritas nas referidas legislações” (PIMENTEL & PIMENTEL, 2018, p. 90).

É importante registrar também a Lei nº 10.436/2002, que trata da Língua Brasileira de Sinais- Libras, importante recurso que busca dirimir as barreiras comunicacionais para as pessoas surdas e a Lei nº 11.126/2005, que trata do direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia (FILHO &

KASSAR, 2019; PIMENTEL & PIMENTEL, 2018). Estas diretrizes complementam com relevância a promoção de acessibilidade para as pessoas cegas e surdas, bem como àquelas que apresentam deficiência auditiva e visual.

Dentre as políticas públicas brasileiras relativas às questões de acessibilidade, não podemos deixar de mencionar o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, conforme já citado anteriormente, que foi um marco no que se refere aos direitos da PCD no país. Buscando a articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde, este programa definiu a acessibilidade como prioritária para o estabelecimento de suas ações. Neste sentido institui o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva, com “[...] a finalidade de formular, articular e implementar políticas, programas e ações para o fomento ao acesso, desenvolvimento e inovação em tecnologia assistiva.” (BRASIL, 2011).

Atualmente, em consonância com a Convenção da ONU, a LBI é no Brasil a diretriz que regulamenta as ações direcionadas às PCD’s, anunciando a acessibilidade conforme as definições estabelecidas na referida Convenção. Böck; Gesser e Nuernberg (2020, p. 365), destacam que a LBI “apresenta influências do modelo social da deficiência na medida em que também compreende a deficiência como decorrente da relação entre os impedimentos corporais com as barreiras que obstaculizam a participação social”, dimensionando um conjunto de definições sobre as diferentes formas de acessibilidade, relacionadas a seguir:

1-acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas; 2-acessibilidade atitudinal”: ausência de barreiras impostas por preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações; 3-acessibilidade comunicacional: ausência de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual; 4-acessibilidade instrumental: ausência de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de trabalho, estudo, lazer, recreação e de vida diária; 5-acessibilidade metodológica no ensino, pesquisa e extensão: ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de ensino/aprendizagem, de trabalho, de ação comunitária (BRASIL, 2015, s/p).

Esta diretriz além de discriminar as diferentes formas de acessibilidade, também apresenta o conceito de barreiras ancorado na perspectiva do modelo social e de direitos, que compreende que a condição da deficiência é potencializada pelas barreiras (ambientais/sociais) que impedem a acessibilidade da PCD. Nesta perspectiva, define barreiras como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da PCD, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à

informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. De acordo com a LBI as barreiras são classificadas como:

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

Como é possível perceber, as mudanças oportunizadas em razão das políticas inclusivas na perspectiva dos direitos humanos possibilitou avanços importantes no que se refere a inclusão da PCD na sociedade. Nesta conjuntura, a concepção de acessibilidade surge como um princípio vinculado aos direitos humanos passando a ser compreendido não mais como uma questão restrita de acesso físico, mas sobretudo em sua dimensão pedagógica, comunicacional, instrumental e atitudinal. “Um considerável avanço conceitual, pois tirou o foco dos impedimentos do sujeito e centrou o debate no papel social e nas possibilidades dessas pessoas (PLETSCH; MELO & CAVALCANTE 2021, p.26)”.

No campo da educação estas transformações têm encaminhado ações importantes no que se refere a inclusão do estudante com deficiência nas instituições de ensino. Sobretudo porque “a partir da década de 2000, a inclusão de PCD’s no ensino superior vem ganhando destaque nas discussões acadêmicas e nas diretrizes políticas e por isso, inúmeras iniciativas têm sido adotadas para ampliar os direitos educacionais e sociais” (PLETSCH e MELO, 2017, p. 1611), desse público. Cabe mencionar, conforme estabelecido no Documento Orientador do Programa Incluir, já mencionado anteriormente, que o financiamento para promoção da acessibilidade nas IES integrou os custos gerais destinados ao desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, e além disso, sua atuação previa a instituição de uma política de acessibilidade que deveria ser contemplada no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (BRASIL, 2013).

Em razão disso, e 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 IFES” (BRASIL, 2013), a atuação deste programa, conforme já sinalizado, fomentou um crescimento no número de estudantes ingressantes com deficiência nas IES e uma maior mobilização dessas instituições para o cumprimento da legislação nacional. A partir de 2012, as ações do Incluir foram universalizadas a todas IFES, promovendo o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada, com a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade e inclusão, tendo em vista a estruturação de ações institucionais que assegurem a inclusão da PCD na educação superior (CARVALHO, 2021). Sobre isso, Pletsch e Melo (2017, p. 1612) destacam que:

O objetivo principal do Programa Incluir era fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior (IFEs) para efetivar a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2013). Até 2015 foram contempladas 63 IFES, que receberam investimentos de R\$ 53.696.000,00 (BRASIL, 2016)

Registra-se que foi a partir do Programa Incluir que os núcleos de acessibilidade e inclusão foram implementados com o intuito de possibilitar e promover a acessibilidade das PCD em todos os espaços acadêmicos. Os núcleos foram caracterizados pela Secretaria de Educação Superior como sendo um “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” (BRASIL, 2008b, p 39).

Conforme os apontamentos de Moreira, Fernandes e Damasceno (2022, p. 2), as orientações contidas nesse programa concebem os núcleos de acessibilidade como os “responsáveis pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de PCD, a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, assim como, o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade na IES”. Os autores acrescentam ainda que estes aspectos foram reforçados por meio do Decreto nº 7.611/2011 que novamente evidenciou os núcleos como setores responsáveis pela mediação de ações institucionais para a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringissem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudante com deficiência. Nesta direção, o documento orientador do Programa (BRASIL, 2013, p.14) define os seguintes eixos para a atuação dos Núcleos de Acessibilidade nas IES:

- a) infraestrutura: Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal;
- b) currículo, comunicação e informação: garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras;
- c) programas de extensão: a participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva;
- d) programas de pesquisa: o desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva.

É importante destacar, tendo em vista as informações apresentadas nos eixos orientadores, que para os sistemas de ensino serem acessíveis e inclusivos de fato, é preciso identificar as barreiras que obstaculizam, impedem ou limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes, barreiras que muitas vezes revelam-se nos currículos dos diferentes níveis de ensino e são apoiadas pelas concepções de deficiência oriundas das perspectivas “normalizadoras” da educação (BÖCK, GESSER, NUERNBERG, 2020).

Diante disso, a acessibilidade em consonância com o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)<sup>21</sup> tem possibilitado o acesso dos estudantes com deficiência e outras especificidades ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as suas particularidades e talentos, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo as tecnologias assistivas, expressando a preocupação com o desenvolvimento de práticas e estratégias educacionais voltadas à pluralidade dos sujeitos (PLETSCH; ROCHA & OLIVEIRA, 2020). No âmbito da acessibilidade metodológica/pedagógica o DUA surge como um princípio necessário para a efetivação de

---

<sup>21</sup> O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) vem sendo estudado há quase trinta anos por pesquisadores do Center for Applied Special Technology, nos Estados Unidos, em um diálogo interdisciplinar entre as áreas de educação, neurociência, medicina e tecnologia. Foi inspirado no Desenho Universal (DU) do campo da arquitetura, que teve como precursor Ron Mace, da North Carolina State University, na década de 1980. Como nada é imutável, ao longo dos anos, as pesquisas sobre o DUA se configuraram com diferentes perspectivas, passando dos enfoques corretivos sobre os corpos dos sujeitos, apoiados pelas tecnologias a fim de potencializar a inserção nos espaços educativos, para uma visão que compreende o aspecto relacional e social da deficiência (BÖCK, GESSER, NUERNBERG, 2020).

processos educativos inclusivos e a promoção dos direitos humanos, ao passo que rompe com práticas normocêntricas e currículos capacitistas que hierarquizam os modos de se relacionar com o conhecimento nos espaços formais de aprendizagem (BÖCK, GESSER, NUERNBERG, 2020).

Ademais, traz para o debate a reflexão de que as pessoas não se tornam iguais entre si por terem uma mesma condição de deficiência, tampouco suas identidades são imutáveis ao longo da vida, logo, “[...] a deficiência não pode ser reduzida a uma identidade singular: é uma multiplicidade, uma pluralidade” (SHAKESPEARE; WATSON, 2015, p. 19), e neste sentido “a deficiência torna-se relacional com os contextos, com as barreiras e com os facilitadores, e cada pessoa a vivenciará de maneira singular” (BÖCK, GESSER, NUERNBERG, 2020, p. 366).

No que se refere aos núcleos de acessibilidades, ressalta-se que a ausência de clareza e de compreensão sobre as suas especificidades e atuação, aliada à carência de recursos humanos capacitados em áreas específicas para o suporte e apoio pedagógico, acabou por dificultar a implementação e a atuação destes setores nas IES. Importante pontuar também, que o Incluir ao conceber estes espaços como responsável pela implementação da política de inclusão para PCD, tendo em vista a eliminação de diferentes barreiras, acabou por configurá-lo, em muitas IES, como o único responsável pelas questões colocadas pela deficiência e outras especificidades na educação superior.

Conforme salientam Pletsch; Melo e Cavalcante (2021), as especificidades de atuação desta unidade, o seu papel, suas ações e as contradições de entendimento desses ambientes como setores que devem enfatizar o atendimento dos estudantes com deficiência, constituindo-se em espaços de elaboração e suportes educacionais e tecnológicos e como um setor responsável pela elaboração de políticas nessa área de forma consultiva aos demais setores das IFES, tem sido temáticas presentes em diferentes artigos que investigam este debate (MELO & GONÇALVES, 2013; CIANTELLI & LEITE, 2016; PLETSCHE & MELO, 2017; PLETSCHE & LEITE, 2017; MELO & ARAÚJO, 2018; UFRN, 2019; UFRRJ, 2020; PLETSCHE; MELO & CAVALCANTE, 2021).

Estas ações têm constituído um campo de conhecimento de/e práticas, que atuam no desenvolvimento de estratégias que têm possibilitado aos estudantes com deficiência, o acesso aos processos educativos nos diferentes níveis de ensino. Evidenciam-se como protagonistas nas IES, uma vez que têm viabilizado as ações de inclusão e acessibilidade e a consolidação de uma cultura anticapacitista nestes espaços. Conforme apresentado no decorrer deste capítulo, a acessibilidade, ratificada como um direito humano essencial das PCD's, têm sido

premissa fundamental para a consolidação e constituição de políticas que garantam e possibilitem o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na educação superior.

Notadamente compreende-se que este objetivo exige mudanças na infraestrutura e no “desenvolvimento de tecnologia e estratégias metodológicas/ pedagógicas, mas também, e sobretudo, na cultura institucional” (UFRRJ, 2020, p. 83) imposta pelos modelos capacitistas de compreensão da deficiência, uma vez que a literatura indica que a deficiência, por si, já constitui em um fator determinante para exclusão da/na educação superior (SILVA, 2019; FARIAS, 2011). Especialmente em razão das diferentes concepções direcionadas a deficiência que podem tanto potencializar, quanto dirimir as barreiras atitudinais que obstaculizam a inclusão das PCD’s na sociedade.

Este motivo, ilustra a proposta investigativa desta pesquisa que centraliza as suas análises a partir das concepções dos servidores da UFRRJ sobre a deficiência, e por isso no próximo capítulo, serão apresentados os aportes teóricos que tratam da trajetória da deficiência na sociedade e os diferentes modelos de compreensão sobre este fenômeno.

## Capítulo II

### Trajетórias e Modelos de Compreensão da Deficiência na Sociedade Contemporânea

*Não é à toa que os binômios ricos/pobres, normais/anormais, mulheres/homens, negros/brancos, capazes/incapazes, exitosos/fracassados são instituídos e consolidados no corpo social, configurando-se matéria para um incomensurável distanciamento da apropriação dos múltiplos sentidos das diferenças como multiplicidades substantivas que sempre podem se (re)compor, (re)arranjarem-se em suas conexões. Não é de agora que a diferença é denominador comum para a produção de mecanismos de exclusão social (Orrú, 2020)*

Pensar a deficiência é uma das propostas principais deste estudo. Ao abordarmos a temática da sensibilização em prol da inclusão da PCD na educação superior, vislumbrando às mudanças de atitudes como princípio fundamentador para a superação das barreiras neste processo, compreendemos que as concepções que conceituam o fenômeno da deficiência são definidoras das atitudes que permeiam este movimento. À deficiência e à PCD são direcionadas percepções que se constituíram ao longo de nossa história e que ainda hoje fazem parte do imaginário social. Ademais, concepções estruturadas a partir de diferentes culturas e épocas ainda estão presentes definindo nossas percepções e atitudes diante da deficiência.

Sabemos, que a forma como se compreende a deficiência e a PCD é modificada de acordo com os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos adotados pelas diferentes culturas em diferentes momentos históricos e por isso, conforme destacam Pacheco e Alves (2007), torna-se importante compreender as diversas ideias na evolução histórica do conceito de deficiência uma vez que são as raízes que nutrem os preconceitos e os conceitos que definem este fenômeno. A investigação deste processo pode facilitar o entendimento do porquê, mesmo diante de inúmeras políticas de inclusão estruturadas ao longo dos anos, ainda exista uma desvalorização da PCD mesmo que de forma implícita (PACHECO, ALVES, 2007).

Além disso, o modo como o conceito sobre a deficiência foi elaborado ao longo da história e de como a sociedade se posiciona diante deste fenômeno influencia, ainda hoje, as relações estabelecidas com às PCD (LEITE; MATTOS, 2016). No Brasil por exemplo, hodiernamente a definição de deficiência traz o conceito centrado numa

limitação de ordem individual em que muitos obstáculos são colocados às PCD como as barreiras atitudinais, configuradas por meio de preconceitos ou pré-julgamentos, muitas vezes atrelados a fatores sociais e individuais desfavoráveis que qualificam às PCD como incapazes, com menos valia, deficitários, defeituosos, dentre outros (LEITE; OLIVEIRA; CARDOSO, 2019)

Ao abordarmos neste estudo a sensibilização dos servidores da UFRRJ em prol de mudanças de atitudes frente a inclusão da PCD na educação superior, entendemos ser fundamental o debate que se coloca neste capítulo quando intencionamos averiguar as concepções destes profissionais sobre a deficiência, a partir de um diálogo entre suas percepções ao iniciarem e finalizarem o curso de formação continuada Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior. Nosso objetivo principal foi averiguar se o curso de formação propiciou, no que se refere às impressões sobre a deficiência, uma sensibilização sobre esta temática que contribua para mudanças atitudinais frente a inclusão da PCD na UFRRJ.

Também, interessa-nos discutir este processo à luz da abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano uma vez que a deficiência, conforme nos apresenta Leite (2014) é significada historicamente no contexto de sua ocorrência, numa dialética em que os sujeitos se apropriam dos conceitos nas relações sociais que carregam ideologias e interesses dos seus grupos pertencentes, influenciando o modo como cada indivíduo organiza a sua experiência e se posiciona diante de diferentes fenômenos (LEITE E MATTOS, 2016).

Desse modo, este debate pretende trazer à tona novamente importantes conceitos que pontuam a inclusão da PCD na sociedade destacando questões cruciais como a deficiência e a cultura capacitista que estruturou/estrutura a compreensão deste fenômeno ao longo da história da sociedade. Ademais, conforme apontam Leite, Oliveira e Serrano (2018), também mostra-se importante identificar, analisar e discutir criticamente posicionamentos e concepções que se colocam sobre a deficiência em diferentes esferas da sociedade.

No contexto da educação superior, espaço importante de formação crítica na sociedade, identificar como os servidores se posicionam diante de enunciados que retratam diferentes concepções relacionadas à deficiência tem se revelado de fundamental relevância, assim como observar como ocorrem as políticas inclusivas direcionadas às PCD nestes espaços (LEITE, OLIVEIRA, SERRANO, 2018).

Isto posto, antes de dimensionarmos as conjecturas de nossas análises, consideramos ser importante na discussão deste capítulo apresentarmos um aporte teórico que destaque o processo de historização da deficiência e da PCD na sociedade, bem como os diferentes modelos de compreensão sobre este fenômeno estabelecidos até os dias de hoje.

## **2.1. Movimentos históricos que configuram os modelos de compreensão da deficiência**

Sabemos que as diferenças entre os seres humanos têm sido por séculos motivo de exclusão e formas diversas de segregação. Atitudes como medo, aversão e preconceito ao imperfeito, impuseram resistência a presença e convivência com a deficiência e em razão disso termos como saúde, doença, normalidade, anormalidade, eficiência, deficiência são construções histórico-sociais que foram associados às PCD ao longo do tempo (MACIEL & SANTOS, 2008). Nas mais diferentes culturas, existiram diversas formas de tratamento destinadas às PCD, “seja por meio da eliminação física, da exclusão, da segregação social, da integração e, mais recentemente, pela sua participação social mais efetiva, comumente nomeada de inclusão” (LEITE, CARDOSO, OLIVEIRA, 2021, p. 574).

O modo como a sociedade ao longo da história se organiza, exemplifica quais ações foram destinadas às PCD nos diferentes períodos sociais, bem como quais eram as crenças e atitudes nas conexões com esses sujeitos (LEITE, MATTOS, 2016). Por isso, compreender a trajetória da deficiência ao longo da história nos traz reflexões fundamentais no que diz respeito “aos diferentes significados atribuídos ao corpo, em uma retrospectiva que nos ajuda a compreender a constituição não só do corpo ideal, mas também daquilo que se rejeita, neste caso o corpo com deficiência” (LUIZ, 2020, p.22).

Cabe mencionar, conforme nos apresenta Piccolo (2015), que efetivamente este fenômeno não passou despercebido nos diferentes períodos de nossa história. O autor ressalta, no que se refere ao trato com a deficiência, que dentre os hábitos mais comuns evidenciados pelas sociedades, um deles é a teatralização das diferenças em que o corpo considerado muito diferente era ridicularizado e utilizado preferencialmente no espaço da chacota e da comédia. Exemplo disso foram os bufões<sup>22</sup> na idade média e a

---

<sup>22</sup> [...] mesmo o famoso bobo da corte ou bufões, supostamente classificados como deficiente intelectual, representava a “pessoa mais feia ou fisicamente estranha da região. [...] o bobo é também escolhido por sua deformidade: os reis fazem coleções de anões e de aleijões [...]. Devido a sua deformidade, primeiro

transformação da deficiência em negócio capitalista no século XVIII nos famosos *freak shows*<sup>23</sup>, espetáculos que retratam a mercantilização das estruturas físicas diferentes mediante a exposição abusiva dos corpos considerados disformes.

O resgate histórico da trajetória da deficiência nas sociedades, pressupõe um caminho que perpassa pela luta por reconhecimento de direitos, sem desconsiderar o histórico de violação de direitos humanos, de segregação, institucionalização, padrão de normalidade e possibilidades de inclusão. Por isso, é preciso conceber a deficiência como algo amplo e repleto de significados associados, localizando-a dentro do seu espaço de ocorrência, numa dada cultura e circunscrita a um período histórico (LEITE, OLIVEIRA, CARDOSO, 2019). Sobretudo porque as variadas concepções de compreensão da deficiência que se constituíram ao longo da história, caracterizam ainda hoje o entendimento social sobre este fenômeno.

É de nosso conhecimento que até o século XVIII as noções a respeito da deficiência estavam basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas sobre o tema (MAZZOTA, 2011). Neste sentido, a concepção metafísica passa a interpretar a deficiência como algo que transcende a condição humana, podendo estar atrelada a causas espirituais e/ou religiosas, ou a fatores sobrenaturais, apresentada como um fenômeno que não depende da atuação do homem (DINIZ, 2007; PALACIOS, 2008).

Neste período, o modelo religioso ganha força com o avanço do cristianismo, estruturando concepções que compreendiam a PCD de várias maneiras: como alguém que recebeu um castigo, como alguém digno de pena ou como alguém amaldiçoado (LUIZ, 2020). Conforme apresenta Piccolo (2015), a ascensão do cristianismo produziu transformações nos conceitos direcionados às PCD pois, até o século XVIII o corpo considerado disforme era encarado mais pelo lado cômico do que propriamente

---

física e depois intelectual, embora não necessariamente, o chamado bobo passava a viver na corte para divertir os reis e aqueles frequentassem este espaço, assim eram alvos constantes de ofensas, chacotas e toda sorte de desprezos por serem vistos como encarnação daquilo que há de mais ridículo, estúpido e maléfico no *ethos humano* (PICCOLO, 2015, p.50)

<sup>23</sup> O termo *freak* pode ser encontrado na literatura desde o século XVIII, especificamente na Inglaterra. Designava algo estranho e fantasioso, sendo que de acordo com Garland-Thompson (1996), apenas em meados do século XIX passa a estar associado fundamentalmente à exposição de corpos, em especial daqueles com anomalias físicas, embora sempre mantivesse o caráter do estranho e não casual. Estas exibições mercadológicas se tornam atrações populares nos primeiros decênios do século XVIII e nada mais são do que a espetacularização das supostas anomalias físico-étinico-corpóreas e sua transformação em um grande negócio, não para as pessoas, exploradas em suas individualidades, mas àqueles que detinham os meios de produção do espetáculo. (p. 52) (PICCOLO, 2015, p. 52).

malfazejo. A partir da visão religiosa, “a deformidade do corpo passa a ser vista em termos sinonímicos a deformidade da alma, em razão de

[...]os homens serem encarados como filhos e semelhantes a Deus, cuja imagem porta perfeição nos traços, aqueles com corpos diferentes foram considerados como não semelhantes ao criador, portanto, não filhos. Se não eram filhos de Deus, sob a prescrição do maniqueísmo característica da sociedade de outrora e também contemporânea, apenas podiam ser considerados criaturas malignas” (PICCOLO, 2015, p. 48).

Cabe mencionar que a perspectiva religiosa de compreensão da deficiência, incorpora o modelo caritativo sobre esta condição, uma vez que a deficiência é considerada uma falta e, por isso “as PCD são dignas da caridade e da benevolência das pessoas sem deficiência, especialmente as cristãs, por serem vítimas do azar, infortúnio e incapacidade” (LUIZ, 2020, p. 22) proporcionados por esta condição. Este modelo dominou as percepções sobre a deficiência no Brasil até meados de 1970, quando o movimento das PCD passou a ganhar força e exigir novas concepções práticas e políticas (LUIZ, 2020).

No que se refere à concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana, esta foi uma criação discursiva do século XVIII e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma (DINIZ, 2007). Este discurso introduzido pela visão médica incorporou a noção patológica como uma das formas de se compreender a deficiência que passou a ser vista como infortúnios naturais e atributos individuais. Sendo constituída pela biomedicina moderna ocidental como uma forma particular de patologia, a deficiência tem sido reduzida às “inconformidades” do corpo individual e a uma concepção fatalista de “tragédia pessoal” (OLIVER, 1990; STRIKER, 1999; MARTINS, 2006).

Dessa maneira, a grande influência dos saberes médicos na sociedade no século XIX, que introduziu a “ideia” de anormalidade associada a deficiência, consolidou a prática do cuidado institucional como a mais adequada para o “tratamento” das PCD, o que acarretou o aprisionamento destes sujeitos em instituições asilares e manicomiais. Essas instituições serviram fundamentalmente para confinar pessoas que apresentavam comportamentos fora do padrão, configurando-se em ambientes segregados num movimento que ficou conhecido como institucionalização. O processo de institucionalização das PCD foi muito questionado ainda no século XIX, propiciando a reformulação de novas práticas de atendimentos à estas pessoas. Sobre este período, Piccolo (2015, p. 56) traz as seguintes considerações:

No século XIX, em decorrência da industrialização, urbanização, expansão do trabalho assalariado e da crescente influência do conhecimento médico sobre a própria definição de ser humano, as PCD viram suas vidas transformadas em um verdadeiro inferno no sentido da luta por sua própria existência. Foram analisadas e classificadas de várias formas pelo saber médico e pelo novo *ethos* das atividades laboriosas, e a partir daí, muitas foram separadas da comunidade a qual pertenciam mediante regime de internato. De acordo com Stiker (2006), este é o primeiro grande processo eugênico que se tem notícia na história da humanidade.

Vale ressaltar, conforme Amaral (1992, 1998), que a concepção individual de deficiência demarca a diferença dentro de um viés de normalidade que pretende homogeneizar um conjunto de características semelhantes e distantes dos não iguais. Nesta direção, aquele que, por condições diversas, se distancia de padrões físicos, comportamentais e/ou emocionais valorizados e compartilhados culturalmente, são demarcados como diferentes, pois desviam de uma dita normalidade, sendo considerados anormais e desviantes (FIGUEIRÓ, 2007, LEITE E LACERDA, 2018).

É possível perceber, diante das perspectivas apresentadas, que a ascensão da visão médica de compreensão da deficiência direcionou às PCD “tratamentos normalizadores” de cura para “doença” e/ou desvios que portavam, assim como as concepções religiosas sedimentaram o campo das visões caritativas e assistencialistas, que direcionavam a estes sujeitos sentimentos de compaixão em razão de sua “condição” e do infortúnio da qual foram acometidos. Estas concepções estabeleceram diferentes visões e posturas frente às PCD que por muito tempo sequer foram reconhecidas como pessoas dignas de direitos e condutoras da própria vida.

A partir do século XX, observa-se uma transição no que se refere às perspectivas sobre a deficiência e dos cuidados direcionados às PCD, com o surgimento do conceito de integração social fundamentado na ideologia da normalização. Cabe mencionar que a década de 1960 representa um marco na relação da sociedade com a PCD, uma vez que iniciou-se o movimento pela desinstitucionalização desta população, baseado na ideologia da normalização como uma nova tentativa para integrar estes sujeitos na sociedade (LANNA JÚNIOR, 2010; PICCOLO, 2015; MAIOR, 2017).

O paradigma da integração social teve como principal reivindicação a inserção da PCD nas atividades e espaços sociais e na igualdade de direitos. Esta fase marca o processo de emancipação da PCD, pois pela primeira vez estes sujeitos tornaram-se protagonistas de sua história. Em que pese os avanços e conquistas alcançados pelas PCD neste período, é preciso destacar que a perspectiva da integração localizava no

sujeito a necessidade de mudança, buscando assegurar serviços e recursos que pudessem modificá-lo para que se aproximasse ao “mais normal” da sociedade. A deficiência ainda era vista a partir dos parâmetros do olhar médico onde a PCD deveria adequar-se e/ou reabilitar-se o mais próximo possível dos comportamentos determinados pela normalidade dos padrões da sociedade.

Segundo Aranha (2001), ações amparadas nessa concepção sustentam o paradigma de serviços, compreendido como um conjunto de ações externas direcionadas à habilitação e/ou reabilitação das PCD buscando possibilidades de qualificá-las dentro de uma normalidade imposta. No Brasil esta perspectiva surgiu em meados da década de 1970, subsidiando instituições, governamentais ou não, destinadas a atenderem às PCD. Exemplos dessa proposta podem ser verificados na prática de oficinas de trabalho ou de classes especiais, em que se ofertava um conjunto de ações específicas por profissionais qualificados. Entretanto, não podemos deixar de considerar conforme nos apresenta Leite e Lacerda (2018, p.434) que

“Num arrazoado superficial, parece que esse modelo é interessante e converge para os ideários de desenvolvimento humano amparados numa vertente sociocultural. Porém, a ressalva se dá pela fundamentação da proposta integracionista, que faz uso do paradigma de serviços, pois ela compartilha do pressuposto de um grande segmento populacional normal e igual, que convive dentro de um mesmo contexto com segmentos minoritários anormais, que, por sua vez, necessitam de serviços de saúde, assistenciais e educacionais específicos, para garantir o desenvolvimento de habilidades para que se aproximem da normalidade imposta”.

Em razão disso, o modelo integracionista sofreu muitos questionamentos, coerente às discussões internacionais sobre os direitos humanos. Ao final da década de 1980 esta perspectiva foi se enfraquecendo, fortalecendo ainda mais a constituição de uma nova forma de compreensão da sociedade. Vale ressaltar que neste período, um marco da luta pelos direitos das PCD foi a instituição em 1981, pela Organização das Nações Unidas (ONU), do “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” que pela primeira vez se utilizou o termo “pessoa”, para referenciar o sujeito com deficiência, o que contribuiu para ressignificar a imagem destes sujeitos (LANNA JÚNIOR, 2010; PAIVA, SILVEIRA & LUZ, 2020; FOGAÇA & KLAZURA, 2021).

Entretanto, este termo evidenciou críticas uma vez que expressava a ideia de a deficiência estar em toda a pessoa. No início dos anos 1990, adotou-se a nomenclatura “pessoas portadoras de deficiência” ou simplesmente “portadores de deficiência”, uma vez que até aquele momento a deficiência era compreendida como um detalhe da

pessoa. Porém, esta referência não foi bem aceita, pois entende-se que portador é aquele que leva, carrega alguma coisa e pode deixar de portar, sendo a deficiência uma característica inata ou adquirida da pessoa (SASSAKI, 2002).

Ainda, na década de 1990 os termos “necessidades especiais”, “portadores de necessidades especiais” e “pessoa especial” foram adotados buscando amenizar a palavra deficiência, o que também suscitou críticas. A partir da Declaração de Salamanca em 1994 o termo “Pessoa com deficiência” foi utilizado pela primeira vez, sendo a terminologia aceita como mais adequada atualmente e presente na Convenção da ONU. Esta referência vincula a ideia de empoderamento, da possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões sem camuflar a deficiência valorizando as diferenças, fortalecendo a luta pela equiparação de oportunidades, respeitando as especificidades (SASSAKI, 2002; LANNA JÚNIOR, 2010, PICCOLO, 2015).

Nesta conjuntura, de mudanças conceituais e terminológicas evidenciadas em debates internacionais e nacionais, configurou-se uma nova perspectiva de sociedade que ficou conhecida como inclusão social, perspectiva que tem como pilares conceitos como equidade, igualdade, singularidade e diversidade. Com a adoção da perspectiva inclusiva a deficiência passa a ser compreendida a partir do modelo social de deficiência que identifica que as adversidades sofridas pelas PCD são potencializadas pelas barreiras impostas pelo meio ambiente em que estão inseridas. Nesta perspectiva, o foco não está exclusivamente na PCD, mas no ambiente que deve oferecer condições de acesso para a participação plena destes sujeitos em todos os ambientes da sociedade (DINIZ, 2007, LANNA JÚNIOR, 2010; MAIOR, 2016, 2017; PICCOLO, 2015).

Com o advento do modelo social, a deficiência passa a ser compreendida a partir das prerrogativas dos direitos humanos, onde as limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais são consideradas atributos das pessoas, cabendo aos poderes públicos e a sociedade se transformarem, buscando a eliminação de barreiras que impeçam o acesso e a qualidade de vida das PCD (LANNA JÚNIOR, 2010; MAIOR, 2017; PINTO, 2017,). A inclusão social das PCD, deixa de ser uma situação estritamente particular e individual, para se tornar uma questão coletiva em que “a deficiência é interpretada como decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, os quais podem estar prejudicando ou ocasionando dificuldades ao indivíduo” (OLIVEIRA, 2004, p. 64).

Dessa maneira, conforme destaca Oliveira (2004) os fatores que acarretam à deficiência não são simplesmente orgânicos, mas também fatores externos ao organismo. Tal concepção se ampara na ideia de que há uma relação entre homem e

meio, e que o desenvolvimento humano se dá nessa interação. Com isso, a responsabilidade pelo acesso e inclusão, torna-se uma questão da sociedade, de modo que, são os espaços e instituições que devem se adequar, buscando contemplar as necessidades de todas as pessoas. Em termos paradigmático e estratégico, o modelo social e de direitos defendido pelo Movimento das PCD é o grande avanço das últimas décadas uma vez que a luta por direitos foi deslocada do campo da assistência social para o campo dos direitos humanos.

Entretanto, mais recentemente, o modelo social também foi passível de críticas, sendo questionado pelas mulheres que passam a fazer parte deste movimento. Estes questionamentos evidenciaram que somente a eliminação das barreiras arquitetônicas não seriam suficientes para garantir a participação das PCD na sociedade. Era preciso olhar para a experiência da dor, para a transversalidade da deficiência e para a ética do cuidado neste contexto, pois muitas PCD precisarão de cuidados específicos durante toda a vida (LUIZ, 2020).

Nesta trajetória de perspectivas epistemológicas e teóricas sobre a deficiência, observa-se que a compreensão sobre este fenômeno mudou radicalmente. Até os anos de 1970, o saber médico possuía uma hegemonia para explicar e intervir nessas questões. Depois disso, houve um deslocamento para os saberes das ciências sociais que passaram a compreender a deficiência como um dos aspectos componentes da diversidade humana e as demandas das PCD deveriam ser tratadas na esfera da promoção da justiça social.

Observa-se que os primeiros sinais de transformação paradigmática na compreensão da deficiência surgiram ao longo dos anos 1970. No entanto as mudanças nas legislações, nos direitos e no cotidiano das pessoas têm sentido o reflexo do novo paradigma, de forma mais contundente somente a partir dos anos 2000 (SANTOS, 2016). Neste período de efervescentes mudanças conceituais e constituição de políticas públicas direcionadas às PCD, destaca-se a força dos movimentos sociais defensores da guinada da atenção à deficiência em direção à promoção da justiça social e a consolidação do disability studies (estudos sobre a deficiência), perspectiva que torna-se cada vez mais forte na área de ciências humanas, emergindo em contraposição a hegemonia do saber médico sobre a deficiência.

A partir de nossos estudos, é notório que na pesquisa e na prática da área da deficiência, existem imprecisões dos conceitos, com variações relacionadas ao modelo médico e ao modelo social. Conforme nos apresenta Amiralian (2000) a preocupação

dos profissionais de saúde em estabelecer uma classificação das doenças remonta-se do século XVIII, mas somente em 1948, foram feitas referências a doenças que poderiam se tornar crônicas, exigindo outros atendimentos além dos cuidados médicos. Esses encontros possibilitaram marcos legais em acordos internacionais que incorporaram a compreensão da deficiência no escopo do modelo social para influenciar as ações públicas ao redor do mundo.

É o caso da elaboração e publicação da Internacional Classification of Functioning, Disability and Health (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e saúde- CIF) pela OMS em 2001, orientando os modos de aprender, compreender, descrever e avaliar a deficiência como um estado/condição de saúde. Além da discussão e da elaboração da Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 2006, documento que foi orientado pelas diretrizes políticas e conceituais do modelo social da deficiência.

Cabe mencionar que a CIF apresenta um singular avanço, uma vez que produz condições efetivas para avaliar e intervir nas questões relativas à deficiência e condição de saúde, partindo de uma perspectiva biopsicossocial fortalecendo o olhar interdisciplinar e demarcando avanços sutis na superação da hegemonia biomédica no campo da deficiência. Ademais, apresenta um outro modelo de compreensão da deficiência -o modelo biopsicossocial- perspectiva que surge da intersecção entre os modelos médico e social.

Compreendemos ao longo desta apresentação, que modelos são formas de interpretação que dependem de quem os constrói, de suas prerrogativas e sua história. Por isso, conforme destacam Nunes, Leite e Amaral (2020), o fenômeno da deficiência é complexo e pode ser compreendido a partir de perspectivas distintas uma vez que os significados a ele atrelado não são estáticos nem universais, mas resultantes de uma construção que reflete padrões de um determinado contexto temporal e social que orientam a forma com as pessoas interagem com a às PCD.

Vimos, ao longo deste breve resgate histórico, diferentes modelos de compreensão da deficiência elaborados a partir de perspectivas místicas, religiosas, médica, científica e interacionista. Todos, de alguma maneira, ainda se fazem presentes no imaginário da sociedade constituindo ou consolidando perspectivas e concepções que significam a deficiência nos diferentes espaços da sociedade. Entretanto, hodiernamente nota-se que dentre os modelos mais comuns, estão o modelo médico, o

modelo social e o modelo biopsicossocial (MOTA, BOUSQUAT, 2021). Estas concepções são as bases que consolidam a forma de se conceber o fenômeno da deficiência atualmente uma vez que estão presentes em discursos, documentos e políticas sociais direcionadas às PCD. Por isso, estes modelos serão aprofundados nos próximos tópicos, por serem conceitos fundamentais da análise aqui proposta.

## **2.2- Sobre o Modelo Médico da Deficiência: Normalidade x Anormalidade**

De acordo com Piccolo (2015), na modernidade a forma de se pensar o corpo diferente deixou de ser compreendido a partir de evidências místicas ou religiosas, adentrando ao campo etimológico das incorreções biológicas. Nesta direção, no novo discurso sobre o corpo disforme, autorizado e ratificado pela narrativa médica, grande parte do que diz respeito ao sobrenatural perdeu força e sentido e o que antes era visto como castigo passou a ser codificado como patologia e/ou doenças. Esta perspectiva direcionou à deficiência “um estatuto de falha, limitação e incapacidade, principalmente porque este fenômeno passou a ser explicado pelas lentes da indústria, biologia, estatística e medicina, tidas como guardiãs do Estado e transmissoras do saber oficial que a ele circunda” (PICCOLO, 2015, p. 35).

Neste período, um corpo ideal significava estar apto à maquinaria e “parafernália” industrial que configuravam as sociedades capitalistas em formação. Por isso, não atingir o estágio de aptidão para “as máquinas” era motivo de recusa social, de descrédito, de incapacidade e de dependência. Os “desvios na norma”, apresentados principalmente pelas PCD, passaram a ser corrigidos pela prática médica que acabaram por transformar estes sujeitos em pacientes a serem curados. Piccolo (2015, p. 42) destaca que é na trajetória destas relações que será “trabalhada e conceituada a deficiência nas sociedades modernas: um problema de ordem e derivativos médicos, déficit individual que apenas pode ser remediado mediante desígnios clínicos e terapêuticos”. E acrescenta:

Quanto mais avançou o capitalismo e mais elevado se mostrou o seu desenvolvimento, mais individualizado se tornou o homem. Este elevado estado de desenvolvimento trouxe novos problemas de ordem e controle social em sua composição. Dentre este conjunto de problemas, o corpo aparece como portador de novas variáveis, sendo dividido não apenas entre ricos e pobres, alimentados ou subnutridos, submissos ou indolente, fortes ou fracos, como observamos em estádios históricos anteriores. Passa a ser também definido entre os mais ou menos utilizáveis, mais ou menos favorável ao investimento rentável, aqueles com perspectivas de maior ou menor grau de sobrevivência, e claro, aqueles que se mostram mais ou menos

proveitosos para receber o novo treinamento e disciplina necessária a produção gestada pela máquina (PICCOLO, 2015, p. 44, 45).

Esta conjuntura consolidou o modelo médico e/ou biomédico de compreensão do fenômeno da deficiência constituído a partir dos avanços significativos ocorridos na área da medicina no fim do século XVIII. Estes avanços proporcionaram uma melhoria na qualidade de vida da população e conseqüente empoderamento da classe médica que passou a exercer forte influência nos estudos sobre a deficiência, tendo papel importante na definição do diagnóstico e na indicação de um eventual tratamento (BONFIM, 2009; LEITE E MATTOS, 2016).

Vale ressaltar, que de uma forma geral até o século XIX “a medicina esteve mais a serviço da normalidade do que pela saúde, ou seja, esteve associada aos conceitos do sadio e do mórbido, do que é normal e patológico” (LUIZ, 2020, p.19). Esta visão compreendia a deficiência como um atributo orgânico inerente ao sujeito e a PCD um “paciente” da ciência médica que precisava ser curado, sendo sua participação ou não na sociedade sua total responsabilidade. Sobre esta culpabilização e medicalização da deficiência se assenta o modelo individual que tem marcado decisivamente a interpretação sobre o fenômeno da deficiência nas sociedades modernas (PICCOLO, 2015)

Evidencia-se no modelo médico que “desvios” como a deficiência são inerentes ao corpo e reconhecidos como infortúnios e tragédias pessoais. Uma condição causada diretamente por uma doença, um trauma ou estado de saúde que necessita de cuidado individualizado realizado por profissionais de saúde especializados (MOTA, BOUSQUAT, 2021). Esta perspectiva, ainda bastante ocorrente no cenário atual, concentra o seu foco na disfuncionalidade de determinado organismo, ou seja, nas limitações e nas incapacidades apresentadas pelas PCD. Neste sentido, esse modo de pensar a deficiência orienta medidas pautadas no reabilitar e no curar as ditas falhas corpóreas, intencionando aproximar os sujeitos a um rígido padrão de normalidade. (NUNES, LEITE, AMARAL, 2021).

Nota-se que no modelo médico de compreensão da deficiência o objetivo a ser alcançado é a cura ou o ajuste do indivíduo para um estado de quase cura, fazendo com que este se encaixe nos padrões da normalização. O cuidado com o corpo é o principal problema a ser enfrentado, e em razão disso as políticas públicas que são estruturadas a partir desta perspectiva, buscam modificar o sistema e os serviços de saúde com foco exclusivo na cura e no tratamento da PCD. Por este motivo, a representatividade desse

modelo e os termos utilizados por ele não foram bem aceitos pelas PCD, uma vez que a experiência da deficiência é reduzida ao corpo individual, e o saber médico seria o detentor do conhecimento responsável por curar o indivíduo (MOTA, BOUSQUAT, 2021).

Tais questionamentos provocaram a revisão do modelo médico a partir da publicação em 1980 pela Organização das Nações Unidas (ONU) da International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens -ICIDH) que atuou positivamente neste debate uma vez que deu início a grande fase de crescimento intelectual do modelo social da deficiência. Contudo, o modelo médico que presume uma relação de causalidade entre lesão corporal ou a doença e a experiência da deficiência (BAMPI ET AL, 2010; LEITE, 2017, NUNES, LEITE & AMARAL, 2020) está ancorado na ICIDH, que tem com o principal objetivo analisar, descrever e classificar as consequências das doenças. Nesta classificação proposta pela ICIDH são conceituadas:

1-*Deficiência (Impairment)*: perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão;

2-*Incapacidade (Disability)*: restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outro. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária;

3-*Desvantagem (Handicap)*: Prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência (AMIRALIAN ET AL, 2000, p. 98).

A ICIDH sugere uma classificação da conceituação de deficiência aplicável em numerosos aspectos da saúde e da doença, sendo um referencial unificado para a área médica. Também, indica uma escala de deficiências com níveis de dependência, limitação e seus respectivos códigos, propondo que sejam utilizados com a CID (Classificação Internacional de doenças) pelos serviços de medicina, reabilitação e segurança social (AMIRALIAN ET AL 2000).

Cabe mencionar que numa tentativa consertada de impedir o revigoramento do modelo médico, estudiosos que fortaleciam os estudos da deficiência no campo sociológico procuraram demonstrar a fragilidade da ICIDH tendo em vista o enfrentamento da questão política da deficiência. Em virtude disso, na década de 1990 a ICIDH foi revista com intensa participação de diversas entidades acadêmicas e de movimentos sociais de PCD, processo que deu origem a publicação da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) em 2001, ferramenta criada e organizada pela OMS em que a deficiência deixa de ser mera consequência de doenças para se tornar uma questão pertencente aos domínios da saúde, traduzindo-se numa tentativa de integrar os modelos médicos e social da deficiência (BARROS, SIEGEL, SIMONI, 2007). A publicação da CIF foi um marco nos estudos sobre a deficiência, embora passível de críticas, conforme apresentaremos mais adiante.

Registra-se que o modelo médico e/ou biomédico de compreensão da deficiência por muito tempo referendou movimentos de opressão e medicalização da deficiência na sociedade. Também, foi a perspectiva que justificou e implementou ações como a institucionalização da PCD, assim como fundamentou o paradigma da integração social com base na normalização da deficiência. Este contexto foi propício para o surgimento de movimentos sociais de PCD que buscavam garantia de direitos, igualdade nos espaços sociais e gerência da própria vida.

As lutas e reivindicações desencadeadas pelos movimentos sociais das PCD que questionavam o domínio da visão médica no campo da deficiência provocaram profundas transformações na forma de se compreender este fenômeno na sociedade. Dessa maneira, ainda que por muito tempo a compreensão sobre a deficiência tenha sido “colonizada” pela perspectiva médica, a entrada dos movimentos sociais nesta “disputa” terminológica apresentou uma guinada conceitual muito importante uma vez que saiu do campo das incorreções patológicas e da cura para o campo social das barreiras e impedimentos. Neste período emerge o modelo social de compreensão da deficiência, perspectiva que apresentaremos no tópico a seguir.

### **2.3-Sobre o Modelo Social da Deficiência: Marcos Iniciais; Primeira Geração e a Perspectiva Feminista.**

A história da medicalização e normalização dos corpos com impedimentos pelos saberes médicos e religiosos configurou-se como uma história de segregação da PCD (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009). Este processo, ancorado em concepções de deficiência fundamentadas em preceitos morais, religiosos e biomédicos, atribuem à

condição da deficiência uma explicação exclusivamente individual (PAIVA, SILVEIRA & LUZ, 2020). Em razão disso, as PCD predominantemente estiveram à margem das estruturas sociais, sendo ignoradas nos processos construtivos, tanto no planejamento dos espaços como também na elaboração de legislações.

Esta conjuntura impulsionou fortemente a luta política das PCD que por meio de muitas reivindicações e atuação dos movimentos sociais influenciaram diretamente a revisão do tradicional paradigma médico da deficiência. As críticas dos movimentos sociais e a necessidade de superar visões biologicistas e reducionistas acerca da deficiência, constituíram e consolidaram o modelo social da Deficiência, perspectiva que alcançou espaço em alguns países, como a Inglaterra e Estados Unidos a partir da década de 1960.

O Modelo social tem sua origem demarcada nos movimentos sociais das PCD no Reino Unido, movimento que iniciou a discussão sobre a insuficiência e a incoerência do modelo biomédico, especialmente no entendimento das experiências de desigualdade e opressão vivenciadas pelas PCD (MOTA, BOUSQUAT, 2021). Dessa maneira, a inclusão a partir do olhar das ciências sociais é um dos pontos centrais do modelo social, uma vez que pela primeira vez, a deficiência é compreendida como um dos componentes da diversidade humana.

Nesta concepção, o respeito às necessidades e afirmações políticas, culturais e institucionais da PCD bem como a busca destes sujeitos por justiça social, ganham protagonismo. Também, o processo de “incapacitação” da PCD é entendido como responsabilidade da sociedade em virtude da forma como estes sujeitos são isolados e excluídos da plena participação na sociedade (MOTA, BOUSQUAT, 2021). O objetivo do modelo social, um marco teórico dos estudos sobre a deficiência, era ir além da medicalização e do “o tratamento” da deficiência.

Cabe mencionar que foi Paul Hunt, sociólogo e PCD física do Reino Unido, um dos precursores do modelo social que inicialmente buscou compreender o fenômeno sociológico da deficiência a partir do conceito de estigma (DINIZ, 2003, 2007; GESSER, NUERNBERG & TONELI, 2012; MARTINS ET AL, 2012 PICCOLO, 2015; GOMES *ET AL*, 2019; GESSER, BLOCK & MELLO, 2020; PAIVA, SILVEIRA & LUZ, 2020). Este movimento também contou com a participação de outros dois sociólogos igualmente importantes, também PCD, Paul Abberley e Vic Finkelstein.

Conforme destaca Piccolo (2015), até o fim da década de 1970 não havia qualquer estrutura concreta que pudesse se materializar em um corpo de estudos sobre a

deficiência para além da reabilitação, por isso, foi preciso criar uma literatura que não a médica, que fortalecesse os movimentos sociais das PCD na luta por seus direitos sociais.

Os estudos produzidos por estes teóricos provocaram e incentivaram muitas PCD a se juntarem a movimentos sociais de atuação e contestações sobre suas condições na sociedade levando a constituição da primeira organização política desta natureza - a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias). Surgida em 1975, historicamente um período de intensa luta e debates contra a institucionalização das PCD, o grupo passou a reivindicar uma série de direitos e transformações na sociedade (ambiente), principalmente no que diz respeito às exigências de uma maior autonomia nas escolhas e atividades realizadas.

A Upias defendia que a exclusão social que vitimava as PCD não decorria de suas limitações corporais, como entendia a medicina. Consideravam que a deficiência decorria do desamparo institucionalizado de organizações sociais e políticas pouco sensíveis à diversidade corporal. As reivindicações postas pelas Upias alcançaram significativa repercussão em termos políticos levando os organizadores a fundarem no início da década de 1980 o Disability Studies ou “Estudos sobre a deficiência”. Este grupo se constituiu em Londres no Departamento de Sociologia e Política da Leeds University tendo como característica marcante o fato de todos os seus componentes Oliver, Barnes, Finkelstein, Hunt, Abberley serem professores de Sociologia da instituição e PCD (DINIZ, 2007; MARTINS ET AL, 2012; PICCOLO, 2015).

Ressalta-se, conforme destaca Diniz (2007), que a Upias foi a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por PCD. Foi também a responsável por promover a articulação de uma resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência, constituindo-se como uma rede política cujo principal objetivo era questionar a compreensão tradicional da deficiência que não deveria ser entendida como um problema individual, mas sim uma questão eminentemente social.

Dessa maneira, a Upias estabeleceu uma nova definição para os termos lesão e deficiência, amparada em uma perspectiva política de exclusão social passando a compreendê-los a partir da seguinte conceituação: lesão como sendo a ausência parcial ou total de um membro, ou membros, organismo ou mecanismo corporal defeituoso e deficiência como uma desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea. Assim, a lesão passou a ser compreendida como um

dato corporal isento de valor e a deficiência como o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória (DINIZ, 2007; MELLO & NUERNBERG, 2012; PICCOLO, 2015).

Nesta direção, a primeira geração de autores do modelo social redefiniu a compreensão sobre a deficiência com base na perspectiva de opressão e exclusão social, com destaque para as barreiras arquitetônicas e atitudinais como impeditivas para a participação das PCD na sociedade. Esta concepção parte da ideia de que às PCD “são sistematicamente discriminadas e excluídas da participação na sociedade, sendo esse o resultado negativo das barreiras atitudinais, físicas e institucionais que estabelecem limites às pessoas com impedimentos corporais (GESSER, NUERNBERG & TONELLI, 2012, P.559)”.

Além disso, a ruptura com o olhar médico marcado pela dicotomia entre normal e patológico sobre a deficiência foi um importante avanço proporcionado, pois permitiu recusar a descrição do corpo com impedimentos como patológico (BÖCK, GOMES, BECHE, 2020)”. Neste sentido, o modelo social teve muita importância no que se refere a avanços e discussões relacionadas à experiência da deficiência pois ofereceu contribuições que reformularam e inspiraram alguns marcos legais e políticas direcionadas às PCD na sociedade.

A tese central do modelo social desloca para a organização da sociedade a necessidade de enfrentar a deficiência como uma questão pública evidenciando que contextos com barreiras ampliam a experiência de exclusão e dependência, enquanto contextos sem barreiras possibilitam agência e autonomia destacando a acessibilidade como uma prática de acolhimento humano e não como algo restrito a lesão do sujeito (BÖCK, GOMES & BECHE, 2020). A retirada da deficiência do campo da natureza e sua transferência para a sociedade foi uma guinada teórica revolucionária uma vez que não era mais possível justificar a opressão da PCD por uma ditadura da natureza, mas por uma injustiça social (DINIZ, 2003; FIETZ & MELLO, 2018).

A inovação do modelo social estava na concepção de que a experiência da opressão não é uma consequência natural de um corpo com lesão, mas uma imposição social. Entretanto, diferentemente das discussões sobre desigualdade de gênero, em que há consenso político de que a biologia não determina a desvantagem social, no campo da deficiência este seria um argumento insuficiente, uma vez que a rejeição a lesão é algo tão difundido nas sociedades industrializadas que a separação entre a natureza e a

sociedade não seria facilmente digerida nas negociações políticas em prol dos direitos das PCD (BARROS, SIEGEL, SOMONI, 2007).

Desse modo, a premissa do modelo social baseada na independência como valor ético se manteve hegemônica por 20 anos, quando na década de 1990 e início de 2000 iniciaram-se os primeiros questionamentos influenciados pela entrada das abordagens pós-modernas e das críticas feministas neste debate. Em virtude disso foi necessário realizar a primeira releitura do modelo social, tal qual ele foi concebido, principalmente porque as críticas que se consolidavam buscavam trazer o corpo para o centro dos debates sobre justiça para as PCD. Tais questionamentos consideravam que, sendo o corpo espaço de expressão da desigualdade, este não deveria ser ignorado, inclusive porque nem todos os ajustes arquitetônicos possíveis garantirão a plena liberdade de ir, de vir e de agir das PCD, cujas demandas variam de acordo com a multiplicidade e a gravidade de suas lesões (BARROS, SIEGEL, SOMONI, 2007.)

A partir daí, consolida-se uma segunda geração de estudiosos que fomentou diversas revisões das teorias sociais de opressão pelo corpo semelhantes às de outras temáticas, como o feminismo, as teorias de gênero e antirracistas. Um grande potencial surge desse encontro e essa nova geração de autores, em sua maioria mulheres, introduziu novas premissas a esta perspectiva, a partir de conceitos que consideravam os papéis de gênero, a dependência, a interdependência, a experiência do cuidado e a dor da lesão como temas centrais na vida da PCD.

Diniz (2007) destaca que foram as teóricas feministas que evidenciaram os paradoxos que envolviam as principais ideias estabelecidas pela primeira geração do modelo social. As críticas reveladas por estas teóricas contestavam a inclusão que não problematizava a organização social em torno do trabalho e da independência, questionando fortemente a ideia de que a eliminação de barreiras permitiria que as PCD demonstrassem sua capacidade potencial/ produtiva, uma ideia insensível à diversidade da deficiência.

A revisão do modelo social à luz do feminismo desestabilizou a falsa suposição de que às PCD, retiradas as barreiras físicas, não precisem de auxílio ou apoio de terceiros para conduzir a própria vida. Estas teóricas, queriam mostrar que o cuidado também é uma demanda de justiça social uma vez que às relações de dependência são inevitáveis à vida social (BARROS, SIEGEL, SIMONI, 2007). Contudo, os primeiros teóricos do modelo social, a maioria homens brancos e com lesão medular, desprezavam o modelo médico curativo da deficiência e toda perspectiva caritativa em relação a ela e

em razão disso, princípios como cuidado ou benefícios compensatórios para a PCD não faziam parte da agenda de debates, uma vez que o que se “propunha era que a PCD fosse uma pessoa tão potencialmente produtiva como o não-deficiente, sendo apenas necessária a retirada das barreiras para o desenvolvimento de suas capacidades (DINIZ, 2007, P.13)”.

Diante disso, contrariando as bases teóricas estabelecidas inicialmente e compreendendo que estes princípios não atendiam a totalidade diversa do campo da deficiência, as críticas feministas trouxeram à tona temas esquecidos nas discussões do modelo social e pela primeira vez foi inserido no debate questões relativas ao cuidado, a dor, a lesão, a dependência e a interdependência, particularidades centrais da vida da PCD. Nesta concepção, estabelecida especificamente por mulheres com deficiência e cuidadoras de PCD, a subjetividade do corpo e da dor, a questão do cuidado e das relações de dependência e interdependência, são alguns dos argumentos apresentados que justificam as críticas evidenciadas.

Também, trazem apontamentos que identificam a transversalidade da deficiência em relação a gênero, geração, etnia, entre outros marcadores que aprofundaram os estudos sobre a deficiência, uma vez que a inserção da deficiência nessa interseccionalidade é crucial porque há um maior número de pessoas com deficiência entre negros, mulheres e em países em desenvolvimento (LENNARD DAVIS, 1995; JENNY MORRIS, 1996; HELEN MEEKOSHA, 2011). Foram elas que dimensionaram a importância da subjetividade do corpo com lesão possibilitando uma discussão não apenas sobre a deficiência, mas sobre o que significava viver em um corpo doente ou lesado (DINIZ, 2003, 2007; MELLO & NUERNBERG, 2012; GESSER, NUERNBERG, TONELI, 2012, 2013; FIETZ & Mello, 2018; PANISSON, GESSER & GOMES 2018; GOMES ET AL, 2019; CLÍMACO, 2020; IVANOVICH, GESSER, 2020; PAIVA, SILVEIRA & LUZ, 2020).

A revisão do modelo social com base no feminismo, desestabilizou a hipótese de que às PCD, sem exceção, retiradas as barreiras, não mais necessitariam de auxílio ou apoio para conduzirem suas vidas. Além disso, apresentou a temática do cuidado como uma demanda de justiça social das PCD, dimensionando a ideia de que a independência não é um valor central do modelo social, constituindo a compreensão da deficiência a partir das perspectivas: 1- do cuidado como uma demanda de justiça social das PCD; 2- da independência não mais como uma questão central, uma vez que as relações de dependência são inevitáveis à vida social e 3- da visibilidade do corpo, da experiência

da dor e do cuidado como fenômenos que fazem parte da experiência da deficiência (DINIZ, 2003, 2007; MELLO & NUERNBERG, 2012; GESSER, NUERNBERG, TONELI, 2012, 2013; FIETZ & MELLO, 2018; PANISSON, GESSER & GOMES 2018; GOMES ET AL, 2019; CLÍMACO, 2020; GESSER, BLOCK & MELLO, 2020; IVANOVICH, GESSER, 2020; PAIVA, SILVEIRA & LUZ, 2020).

Ademais, não podemos deixar de mencionar que foram as estudiosas feministas que introduziram no campo dos estudos da deficiência, discussões sobre os corpos temporariamente não-deficientes, buscando a ampliação do conceito de deficiência para condições como o envelhecimento ou as doenças crônicas, além de trazerem para o centro do debate a questão vivenciadas pela grande maioria delas: “a de que a experiência de ser uma mulher deficiente ou ser uma mulher cuidadora de uma criança ou adulto deficiente era muito diversa daquela descrita pelos homens com lesão medular que iniciaram o modelo social da deficiência”(DINIZ, 2007, P. 14).

Dessa maneira, estas teóricas foram as primeiras a apontar as contradições do modelo social, levando também esse debate para além da crítica ao corpo perfeito e às barreiras de acesso “à medida que contemplam uma análise profunda sobre o estatuto social e cultural do corpo, sobre a política da aparência, a medicalização do corpo e da subjetividade e a construção social da identidade no contexto do corpo considerado deficiente (MELLO; NUERNBERG, 2012, p.643)”. Estas críticas ampliaram e enriqueceram os olhares sobre a justiça social, a constituição do sujeito, saberes subjugados, ações coletivas e questões identitárias da PCD, evidenciando a importância de estudar a deficiência em suas diversas intersecções na sociedade (DINIZ, 2007; PAIVA; SILVEIRA & LUZ, 2020).

Assim, a crítica feminista provocou uma revolução nos estudos sobre a deficiência objetivando demonstrar a possibilidade de haver um projeto de justiça que considerasse o cuidado em situações de extrema desigualdade de poder, sem que isso implicasse devolver as PCD aos espaços de subalternidade e exclusão social. Era preciso reconhecer que para além da perspectiva das PCD era necessário levar em consideração também o ponto de vista das cuidadoras das PCD. (ver ref)

É importante destacar que a primeira geração dos estudos sobre a deficiência ampliou o conceito de compreensão da condição da deficiência e reconduziu o tema para além do discurso biomédico. Um grande avanço em termos conceituais, uma vez que a deficiência saiu do âmbito estritamente individual de uma condição trágica da visão biomédica, adentrando o campo social com debates sobre o rompimento de

barreiras e direitos sociais. Cabe mencionar que o objetivo não era o de desconsiderar a importância de avanços na área da medicina para a saúde das PCD, mas principalmente o de desconstruir a ideia da deficiência como anormalidade.

Além disso, era preciso desmedicalizar a compreensão da deficiência e, sobretudo, deslocar as reivindicações das PCD de um campo meramente de acesso a saúde para outro de mudanças estruturais, equiparação de oportunidade e promoção da justiça (SANTOS, 2016). Por isso, o modelo social partiu de uma dura crítica à hegemonia dos saberes médicos, em que a deficiência deixou de ser vista como sinônimo de desvantagem natural, uma vez que transferiu-se para a sociedade a responsabilidade de promover igualdade entre as pessoas com ou sem deficiência.

Nesta direção, os estudos sociológicos sobre a deficiência representam um avanço teórico muito importante na forma de se conceber este fenômeno, pois trouxe para dentro do debate questões fundamentais para compreensão desta temática. Ampliou-se o foco de análise e concepção sobre a deficiência que passa a ser compreendida nas interações estabelecidas com o meio social, em que é a sociedade que deverá promover mudanças que atendam às mais variadas demandas das PCD. A responsabilidade que anteriormente era individual e condicionada a estes sujeitos, no modelo social, torna-se coletiva uma vez que é a sociedade quem determina a condução da deficiência nos diferentes espaços sociais. As barreiras impeditivas de acesso, que nesta perspectiva não são determinadas pela deficiência, encontram-se na capacidade da sociedade se adequar e compreender as diferenças corporais, sendo a deficiência uma das inúmeras características que configuram os seres humanos. Entretanto, conforme destacam Souza e Dainez (2022, p.13)

Ao problematizar a concepção de deficiência no escopo dos direitos humanos, reconhecemos o avanço dos princípios do modelo social em comparação ao modelo médico, por deslocar os impedimentos do corpo para a interação entre o sujeito (funcionalidade) e o ambiente, demandando uma resposta política de enfrentamento ao capacitismo. Entretanto, se no modelo médico, acomodatório à deficiência, a ideia de incapacidade demanda uma resposta clínica de correção da dimensão orgânica do corpo, o modelo social, que pressupõe a remoção de barreiras e a instrumentalização do sujeito, o acomodatório é referente ao modelo socioeconômico das políticas globais convencionais.

Em outros termos, o modelo social demarcou sua importância no campo teórico dos estudos sobre a deficiência, estando presente em marcos legais e em acordos internacionais que incorporaram a compreensão da deficiência à luz desta perspectiva. É

o caso da elaboração e publicação da International Classification of Functioning Disability and Health (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e saúde-CIF) pela OMS em 2001, documento orientador dos modos de aprender, compreender, descrever e avaliar a deficiência como um estado/condição de saúde. Também a elaboração da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 2006, orientada pelas mesmas diretrizes políticas e conceituais do modelo social. (SANTOS, 2016). Contudo, algumas críticas são evidenciadas, conforme destacam Souza e Dainez (2022, p.6):

O modelo social da deficiência, conforme inscrito nos documentos normativos, com base na relação de funcionalidade e de incapacidade, o viés do impedimento de participação social reduza a ideia de acessibilidade à remoção de barreiras por meios instrumentais de ajustes mecânicos. De tal forma, por não considerar processos históricos de exclusão de direitos e suas marcas culturais, desconsidera as possibilidades de transformação social.

Recentemente, em uma tentativa de aproximar e/ou unir o antagonismo das perspectivas médica e social de compreensão da deficiência, buscando superar as críticas pertinentes que emergem sobre estas abordagens, evidencia-se o modelo Biopsicossocial e/ou Relacional da deficiência, buscando sintetizar as visões biomédica e social na constituição de um novo olhar para se compreender a deficiência. A perspectiva Biopsicossocial, presente na Lei Brasileira da Inclusão (2015) e em alguns instrumentos orientadores de classificação e aferição da deficiência, será apresentada no tópico a seguir.

#### **2.4- Sobre o Modelo Biopsicossocial da deficiência: Classificação e Instrumentos de avaliação da funcionalidade, incapacidade e deficiência**

O modelo de funcionalidade da deficiência, inscrito na Lei Brasileira da Inclusão de 2015, tem sido o parâmetro para constituição e avaliação de políticas públicas direcionadas às PCD no Brasil. Esta perspectiva, estabelecida pela ONU em 2001 por meio da adoção da Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) e ratificada na Convenção Internacional Sobre os Direitos das PCD em 2006, identifica a deficiência na interrelação entre lesão e ambiente, considerando os impedimentos determinados pelas barreiras.

Esta perspectiva, assumida nos instrumentos nacionais e internacionais de mensuração da deficiência e saúde, foi uma conquista dos movimentos sociais das PCD, evidenciando e reconhecendo o modelo biopsicossocial como a concepção mais

adequada para se compreender a funcionalidade do corpo e a condição de deficiência na contemporaneidade<sup>24</sup>. Na perspectiva do modelo biopsicossocial, vários determinantes interagem na funcionalidade das pessoas, como o corpo, as barreiras, fatores pessoais, fatores psicológicos, fatores sociais, fatores culturais e outros. Dessa maneira, amplia-se o entendimento de que a “deficiência não está presa ao corpo, mas se expressa nas barreiras e impedimentos que restringem a plena participação das pessoas na sociedade em igualdade de condições” (FOGAÇA; KLAZURA, 2021, p.12).

É importante destacar que a primeira tentativa de se considerar os aspectos biopsicossociais para compreensão da deficiência nos catálogos classificatórios internacionais foi a partir da publicação da International Classification of Impairments, Disability and Handicap (Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens-ICIDH) em 1980. Neste período, as ideias do modelo social ainda estavam iniciando no Reino Unido, Europa e Estados Unidos, mas com princípios claros de desmedicalização da deficiência.

Até a década de 1970, o único instrumento internacional de classificação de situações de saúde disponível era a CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, que classificava as causas das doenças considerando apenas suas manifestações imediatas (JARDIM & JARDIM; 2020). Desde esta época, a OMS tem buscado estratégias para abordar a questão da deficiência e saúde, apresentando em 1976 a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades (CIDID) (REIS, 2022)<sup>25</sup>. Este instrumento, reformulado e finalizado pela OMS em 1980, culminou com a publicação da ICIDH que passou a compreender uma doença como causa de uma deficiência (lesão anatômica ou

---

<sup>24</sup> A avaliação funcional vem sendo cada vez mais utilizada tanto na prática clínica quanto na pesquisa com o intuito de disponibilizar medidas padronizadas relevantes para acompanhar a evolução do indivíduo em seu processo de reabilitação (LIMA, 2006; COELHO, 2020). Para escolha do instrumento de avaliação adequado deve-se levar em conta o tempo e o custo de aplicação, treinamento de profissionais. A maioria das avaliações funcionais segue o modelo biomédico que descreve as consequências da doença, avaliando somente o corpo, para as quais um dano a uma função ou estrutura do corpo gera, deterministicamente, uma incapacidade, a qual resulta em desvantagem para a realização dos papéis sociais esperados.

<sup>25</sup> Foi nessa classificação que os decretos 3.298/1999 Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências; e o nº 5.296/2004 Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, ainda em vigor no Brasil, se fundamentaram (COSTALONGA, 2019; REIS, 2022)

alteração fisiológica do corpo), que por sua vez produzia uma incapacidade e limitação para execução de tarefas no dia a dia (desvantagem).

Com uma perspectiva ainda baseada no modelo médico, a ICIDH “representou um retrocesso para o que já havia sido conquistado pelo modelo social” (REIS, 2022, p.65) naquele período. Dessa maneira, a OMS ainda que motivada pelas discussões e com propostas em direção ao modelo social, acabou por publicar um texto final da ICIDH desconsiderando o debate que estava sendo consolidado pelo movimento social das PCD e pelo campo de estudos da deficiência, apresentando a ICIDH ainda centrada no modelo reabilitador da deficiência e da individualização das causas e consequências provocadas por ela.

Em decorrência disso, a ICIDH passou por várias críticas e revisões ao longo dos anos, em um debate envolvendo mais de 50 países e representantes de diversos setores da sociedade como saúde, segurança social, trabalho, educação, dentre outros (JARDIM & JARDIM, 2020). Destaca-se que as críticas evidenciadas na ICIDH, questionavam o fato de as formulações sobre a deficiência, constituídas para além da perspectiva biomédica, não terem sido integradas à formulação deste instrumento, fato que suscitou intensas discussões que ganharam consolidação e ampliação somente a partir dos anos 2000 (SANTOS, 2016). Conforme nos apresenta Reis (2022, p. 65)

O ICIDH utilizava termos que eram perigosos para a concepção de deficiência, como anormalidade, como se o indivíduo apresentasse algum desvio do papel esperado para um ser humano típico para a espécie. Esse foi um documento elaborado por pessoas que não possuíam experiência com relação à deficiência, ou seja, não possuíam limitações de qualquer espécie e nem cuidavam de ninguém com alguma condição. Ele era uma extensão da Classificação Internacional de Doenças (CID) e por isso continuava a relacionar a deficiência com doença.

Estes debates resultaram, em 2001 na publicação de uma nova versão da ICIDH que foi renomeada para Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e adotada pela OMS para explicar a funcionalidade das PCD na sociedade e nos espaços educacionais<sup>26</sup>. Conforme apresentam Souza e Dainez (2022, p.5), “as noções de funcionalidade e de incapacidade na CIF, a partir do modelo biopsicossocial,

---

<sup>26</sup> A família de classificação da OMS é formada por um conjunto de classificações que são utilizadas internacionalmente para comparar as informações relacionadas com o estado de saúde. Dentre estas classificações está a CIF que apresenta o modelo biopsicossocial, multidimensional e dinâmico, que descreve os componentes corpo e atividade e participação e sua relação com fatores contextuais (COELHO < 2020, p. 28)

são vistas como resultantes das interações entre estados de saúde e fatores ambientais (WHO, 2001)”.

Dessa maneira, finalmente um catálogo internacional das famílias de classificação da OMS foi constituído com base na perspectiva social da deficiência, a partir da estruturação do modelo biopsicossocial apresentado na CIF. Esta nova referência, síntese das concepções biomédica e social, tem sido considerada atualmente a mais adequada para compreender a deficiência, uma vez que entende este fenômeno a partir das dimensões das estruturas e funções do corpo e dos fatores ambientais (SANTOS, 2016).

A CIF surgiu em razão do esgotamento do modelo médico em caracterizar e avaliar a deficiência e desde a sua publicação, passou a ser utilizada por 191 países, configurando-se como um instrumento informacional de referência, para padronizar e descrever a deficiência, a funcionalidade e a incapacidade em todos os níveis da saúde, incluindo educação, social e laboral. Dessa maneira, com a adoção deste instrumento como principal orientador para compreensão da deficiência, o panorama não está mais restrito ao entendimento hegemônico sobre esta questão situada apenas nas funções do corpo, mas extrapolado para questões mais abrangentes, situadas nas interações com o meio. Ainda que estivesse no âmbito da saúde, A CIF pode ser considerada como um avanço, principalmente por ter dimensionado a questão da avaliação da deficiência (SANTOS, 2017).

Ademais, conforme destaca Santos (2016), a CIF não apresenta preocupações etiológicas para caracterizar as deficiências, uma vez que este instrumento visa avaliar contextos universais de estados e condições de saúde. Neste sentido, a CIF qualifica as deficiências não mais pela investigação de suas causas, mas pela análise das manifestações averiguadas em nove domínios da vida, relacionados à saúde, a saber: 1- aprendizado e aplicação dos conhecimentos; 2- tarefas e demandas gerais; 3- comunicação; 4- mobilidade; 5- cuidado pessoal; 6- vida doméstica; 7- interações e relacionamentos interpessoais; 8- principais áreas da vida e 9- vida comunitária, social e cívica. Deve-se considerar também, o modo como as consequências observáveis desses domínios, impactam no desempenho de determinadas atividades, levando à restrição na participação social.

Trata-se de um instrumento que não dita quem é “normal” e quem é “incapaz”, mas que permite que uma pessoa possa ser identificada como tendo suas “capacidades” e “incapacidades” dentro de determinado contexto. O problema em questão não está

mais restrito ao corpo, mas está presente nas interações entre condições de saúde, atividades, participação social, fatores pessoais e ambientais e funções do corpo (MOTA, BOUSQUAT, 2021). A funcionalidade humana passa ser compreendida a partir de cinco componentes: função corporal, estrutura do corpo, atividade e participação social, fatores ambientais e fatores pessoais (COELHO, 2020, p.28), conforme apresentado no quadro 3:

Quadro 3: Componentes da CIF

<b>Funções do corpo</b>	funções fisiológicas dos sistemas do corpo (inclusive as psicológicas).
<b>Estruturas do corpo</b>	partes anatômicas do corpo como órgãos, membros e seus componentes.
<b>Deficiências</b>	problemas nas funções ou nas estruturas do corpo como um desvio significativo ou uma perda.
<b>Atividade</b>	execução de uma tarefa ou ação.
<b>Participação</b>	envolvimento em situação da vida diária
<b>Limitações de atividades</b>	dificuldades que um indivíduo pode encontrar na execução de atividades.
<b>Restrições de participação</b>	problemas que um indivíduo pode enfrentar ao se envolver em situações de vida.
<b>Fatores ambientais</b>	compõem o ambiente físico, social e de atitudes no qual as pessoas vivem e conduzem sua vida.
<b>Fatores pessoais</b>	histórico particular da vida e do estilo de vida de um indivíduo e englobam as características que não são parte de uma condição de saúde ou de estados de saúde

Fonte: COELHO (2020)<sup>27</sup>

Com a CIF, a deficiência passou a ser caracterizada como restrição de participação social, porque o princípio de funcionalidade por ela estabelecido, busca avaliar as situações relacionadas à saúde de forma contínua. Assim, todos os estados e condições de saúde podem ser avaliados pela CIF, desde uma situação de interação positiva (funcionalidade) - que não leva à restrição na participação social - até situações de interação negativa (como incapacidades, doenças crônicas debilitantes ou deficiências), cuja relação entre estruturas, funções do corpo e ambiente resulta na restrição da participação social. Por isso, os cinco fatores ambientais (1- produtos e tecnologias; 2- Apoios e relacionamentos, 3- Ambiente natural, 4- Atitudes, 5- serviços, sistemas e políticas; tornam-se decisivos no processo de avaliação e caracterização da deficiência (COELHO, 2020).

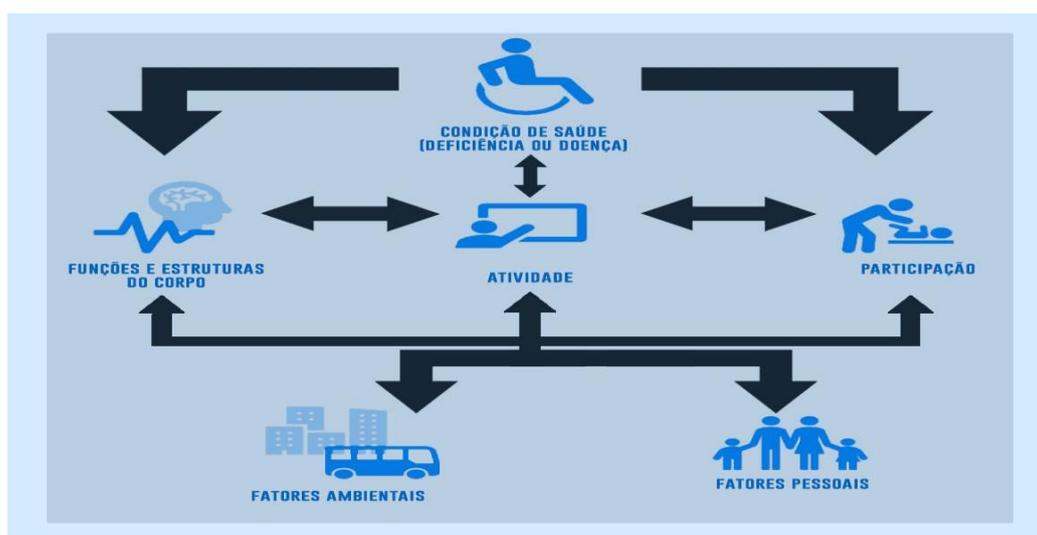
Nesta direção, com a adoção da CIF como instrumento de avaliação e mensuração da funcionalidade humana, a deficiência saiu do campo das doenças e suas

<sup>27</sup> Esta classificação foi elaborada com intuito de uniformizar a terminologia empregada internacionalmente para registrar e descrever informações relacionadas com os diferentes estados de saúde, visando a elaboração de relatórios e estatísticas, de modo consistente e comparável internacionalmente (OMS, 2015; WORDL HEALTH ORGANIZATION, 2002)

consequências, e passou a ser compreendida sob outros aspectos com centralidade na interação entre a pessoa e a sociedade (DINIZ, 2007). Além disso, a CIF consagrou um vocabulário biopsicossocial descrevendo os impedimentos corporais, as barreiras sociais e a participação como promotora da desigualdade gerada pela deficiência. É importante destacar que a aprovação da CIF antecipou os princípios consagrados na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006, ao considerar as barreiras e restrições de participação, princípios vinculados diretamente ao modelo social (DINIZ; BARBOSA & SANTOS, 2009).

Ressalta-se que a perspectiva biopsicossocial apresentada na CIF (2001), busca compreender o processo de avaliação da deficiência a partir da tríade funcionalidade/incapacidade/deficiência, em que a funcionalidade e incapacidade configuram-se na experiência humana nos níveis de funções e estruturas do corpo, atividades e participação no contexto do ambiente e fatores pessoais. Por isso, o grau e a natureza da funcionalidade e incapacidade podem ser os mesmos entre pessoas com diferentes condições de saúde. Nesta concepção, diagnósticos médicos podem permanecer idênticos, enquanto a experiência de funcionalidade se modifica, o que torna a descrição da funcionalidade fundamental na identificação de problemas de saúde e necessidades de indivíduos e populações (CASTANEDA, 2022). A figura 1, apresenta organograma do modelo biopsicossocial de compreensão da deficiência, exemplificando estas relações

Figura 2: Organograma modelo Biopsicossocial CIF



Fonte: Jornalista Inclusivo (2010)<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Disponível em : <https://jornalistainclusivo.com/voce-conhece-a-cif/> Acesso: 22/08/2022)

A CIF estabeleceu um modelo de compreensão da deficiência deslocado das restrições do corpo e inserido nas interações entre condições de saúde, atividades, participação social, fatores pessoais e ambientais e as funções do corpo. Neste instrumento, a deficiência corresponde às alterações nas funções ou estruturas corporais enquanto a incapacidade é compreendida a partir das limitações em atividades, nas restrições à participação e nas estruturas corporais. Também, indica aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com uma determinada condição de saúde) e seus fatores contextuais (fatores ambientais ou pessoais), reconhecendo que toda a população é passível de algum grau de deficiência e incapacidade (SOUZA, 2016). Desse modo, conforme apresentado por Coelho (2020, p.29),

A CIF oferece uma nova compreensão da saúde ao reelaborar conceitos de acordo com um novo paradigma de como pensar e trabalhar a funcionalidade e a incapacidade, não sendo apenas uma implicação direta de uma condição de saúde, mas sendo também determinadas pelo contexto – os aspectos pessoais e o meio ambiente físico e social, através das diferentes percepções culturais e atitudes relacionadas à deficiência, bem como através da disponibilidade de serviço e legislação.

Entretanto, de acordo com Mesala e Petretto (2008), o modelo proposto pela CIF não tem apresentado clareza em sua utilização, quando deslocado de sua base teórica para a prática, uma vez que a questão da incapacidade não tem sido identificada como um processo dinâmico. Segundo estes autores, a escolha essencial da CIF pelo modelo multidisciplinar, ao invés do interdisciplinar, perdeu-se na criação das taxonomias classificatórias, que contêm uma classificação mais detalhada de limitações funcionais e estruturais, mas uma classificação menos detalhada de atividades, participação e fatores ambientais (MOTA, BOUSQUAT, 2021). Por isso, “ela ainda é insuficiente no que tange à avaliação e não analisa os graus de deficiência” (REIS, 2022, p. 66).

É importante destacar também, de acordo com os apontamentos de Martins et al (2012), que as inúmeras críticas ao reducionismo médico do ICIDH e a necessidade emergente de compaginar o modelo médico e o modelo social levou à emergência da constituição de uma nova perspectiva de compreensão da deficiência, consubstanciada no modelo biopsicossocial. Esta concepção continua a ser fortemente criticada pelos defensores do modelo social, que denunciam que a CIF permanece centrada nas consequências das condições médicas, compreendendo os aspectos sociais da deficiência apenas por referência aos fatores ambientais (BARNES, MERCER E SHAKESPEARE, 2000; PFEIFFER, 2000).

Em que pese as críticas evidenciadas, a OMS considera que as deficiências podem ser classificadas a partir de duas formas: pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10) ou pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF). A primeira classificação está vinculada ao modelo biomédico de diagnóstico de deficiência, e a segunda apresenta algumas mudanças importantes no modelo de funcionalidade com bases na perspectiva biopsicossocial de compreensão da deficiência (FOGAÇA, KLAZURA, 2021; JARDIM, JARDIM, 2020).

No contexto brasileiro, conforme destaca Santos (2016), algumas particularidades são evidenciadas no que se refere a adoção da CIF como instrumento de avaliação da deficiência. Em 2007 o governo federal brasileiro deu início a ações para a criação de novas formas de avaliar a deficiência numa perspectiva que considerasse os princípios da CIF neste processo. Neste mesmo ano, por meio do decreto presidencial de 26/09/2007<sup>29</sup>, foi instituído o grupo de trabalho interministerial com o objetivo de avaliar o modelo de classificação e valoração das deficiências utilizado no Brasil e definir a elaboração e a adoção de um modelo único para todo o país (SANTOS, 2016), uma vez que conforme salienta COELHO (2020, p. 29),

Um dos principais desafios do atual panorama da política pública nacional é a capacidade de identificar as PCD. Isso ocorre não apenas porque as PCD possuem variações de funcionalidade e incapacidade em características, intensidade e repercussões. Além disso, são indivíduos com particularidades pessoais e em termos sociais, visto que, as condições de vida destes indivíduos podem ser extremamente distintas. Assim, indivíduos com as mesmas alterações do corpo podem desempenhar suas atividades com níveis diferentes de limitação ou dificuldade de acordo com o contexto em que vivem ou se encontram. Desse modo, é de fundamental à criação de um instrumento baseado na CIF, voltado para a avaliação da funcionalidade em políticas públicas que seja capaz de identificar estes indivíduos com diferentes características e condições socioeconômicas.

Nesta direção, ainda em 2007 foram adotados pelo Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) os parâmetros da CIF para avaliar a concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC) e em 2013 a Previdência Social incorporou essa classificação para avaliação das PCD em solicitações de aposentadoria. Na trajetória destas ações, em 2013 foi criado o Índice de Funcionalidade Brasileiro (IFBr), instrumento de classificação e valoração da deficiência, composto por 41 atividades e participação de

---

<sup>29</sup> Revogado pelo Decreto 10.223, de 05/02/2020. Vigência

acordo com a CIF, além de contar com uma métrica para a pontuação das atividades em acordo com a Medida de Independência Funcional- MIF.

Registra-se que o IFB-r foi baseado no componente de atividade e participação da CIF, levando em consideração os fatores de contexto para identificação das barreiras (físicas, tecnológicas, de atitudes e da organização dos serviços e sistemas públicos ou privados). Também, foi estruturado tendo em vista sua utilização em todas as políticas públicas voltadas para às PCD no país, sendo operacionalizado a partir de 2014 na avaliação e aplicação da aposentadoria às PCD (SANTOS, 2016) e em janeiro de 2017 definido como instrumento base para a avaliação de incapacidades no Brasil, a partir do decreto nº 8954 da Casa Civil da Presidência da República (BIRON ET AL, 2018; COELHO, 2020)<sup>30</sup>. É importante destacar que ainda em 2013, a Lei Complementar nº 142 (BRASIL, 2013) que regulamenta a aposentadoria das PCD seguradas pelo INSS foi publicada, com a previsão de que a avaliação da deficiência deverá ser tanto médica quanto funcional, apresentando o mesmo conceito de deficiência da Convenção (REIS, 2022).

Dessa maneira, o IFBr tem como objetivo avaliar a funcionalidade dos indivíduos, independente da condição de saúde e da presença de alguma deficiência, devendo ser aplicado por médicos e assistentes sociais (REIS, 2022). Ele avalia o desempenho com que o indivíduo realiza as atividades de sua vida cotidiana e no ambiente que dispõe e não a capacidade de realização em um ambiente terapêutico ou com mais facilitadores que o habitual, ou seja, ele avalia o que o indivíduo faz e não a habilidade de executar determinada tarefa ou ação (FRANZOI ET AL, 2013). O quadro 4 apresentado a seguir, exemplifica os fatores ambientais descritos pela CIF, e incorporados pelo IFBr, que funcionam tanto como facilitadores ou barreiras na avaliação da funcionalidade das pessoas.

---

<sup>30</sup> Em 27 de janeiro de 2014 a Portaria Interministerial AGU/MPS/MF/SEDH/MP nº 1 aprovou o IFBr para ser utilizado como instrumento de avaliação do segurado da Previdência social, com a finalidade de ser aplicado no cálculo da redução do tempo para aposentadoria de PCD. Passou a ser denominado de índice de Funcionalidade Brasileiro Adaptado (IFBrA), a partir da lei complementar nº 142, de 8 de maio de 2013, que instituiu a aposentadoria de PCD pelo regime Geral da Previdência (PEREIRA, BARBOSA, 2016; COELHO, 2020). A aplicação do IFBrA foi bastante restrita na cobertura da população com deficiência, uma vez que só foi direcionada para as PCD que buscaram a redução do tempo de aposentadoria, portanto, aquelas que participam do mercado de trabalho ativamente, com ou sem o benefício de cotas de reserva de vagas (COELHO, 2020)

Quando 4: Fatores Ambientais do IFBr (descrição)

Fatores Ambientais/ Barreiras	Descrição
1-Produtos e Tecnologia	Qualquer produto, instrumento, equipamento ou tecnologia adaptado ou especialmente projetado para melhorar a funcionalidade de uma PCD. Exclui cuidadores e assistentes pessoais. Exemplos: alimentação, medicação, fraldas descartáveis, órteses, próteses, cadeira de rodas, computadores, aparelhos auditivos, móveis, brinquedos educativos, rampa, placas em braile
2- Ambiente natural e mudanças ambientais feitas pelo ser humano	Refere-se ao ambiente natural ou físico. Aspectos geográficos, populacionais, da flora, da fauna, do clima, guerras e conflitos. Exemplos: ladeiras, rios, temperatura, chuva, desastres naturais, violência.
3- Apoio e Relacionamento	Pessoas ou animais que fornecem apoio físico ou emocional prático, educação, proteção e assistência, e de relacionamento com outras pessoas em todos os aspectos da vida diária. Exclui as atitudes das pessoas que fornecem apoio. Exemplos: disponibilidade de apoio e relacionamentos, apoios e relacionamentos insatisfatórios, que dificultam o convívio com familiares, amigos, cuidadores, cães guia, profissionais de saúde.
4- Atitudes	São as consequências observáveis dos costumes, práticas, ideologias, valores, normas, crença. Exclui as atitudes da própria pessoa. Exemplo: atitudes preconceituosas, discriminatórias e negligentes.
5-Serviços, Sistemas e Políticas	Rede de serviços, sistemas e políticas que garantem proteção social. Exemplos: serviços públicos como abastecimento de água, energia, saneamento, transporte público adaptado, passes, lei de cotas, defensoria pública, conselho tutelar, serviços de saúde, educação inclusiva e ou especializada, leis de acessibilidade.

Fonte: COELHO (2020)

O IFBr foi desenvolvido por uma força tarefa<sup>31</sup> com auxílio da Corde e viabilizado pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da PCD, pelo órgão da Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República, com início em janeiro de 2011 e término em abril de 2012 (FRANZOI ET AL, 2013, COELHO, 2020). Foi dimensionado para ser “aplicado em diferentes faixas etárias respeitando as atividades que cada grupo pode exercer dentro das limitações, abrangendo toda a população que apresente algum tipo de deficiência” (COELHO, 2020, p. 31).

Cabe mencionar que os instrumentos de avaliação da deficiência são importantes, uma vez que podem indicar os apoios necessários para que as PCD possam ter maiores chances de desenvolvimento humano e exercer seus direitos civis (NOGUEIRA, RIBEIRO, 2020). Nesta direção, normatizações como o IFB-r, que apresentam uma definição contextual para a deficiência, buscam averiguar a garantia de participação da PCD nas atividades sociais. Desse modo, são necessárias orientações normativas baseadas em “dados sólidos e fundamentados para que os direitos das PCD prescritos em políticas públicas sejam assegurados, uma vez que as consequências negativas de

<sup>31</sup> A força tarefa responsável pela elaboração deste instrumento foi composta por representantes de grupos de defesa dos direitos das PCD, representantes da comunidade acadêmica e dos Ministérios da Saúde, Desenvolvimento Social e Previdência social (FRANZOI, et al 2013).

práticas avaliativas inadequadas podem acarretar o afastamento e/ou isolamento da PCD e participação social de modo funcional e autônomo, quando possível” (NUNES, LEITE, AMARAL, 2022. P. 91).

Isto posto, assim como ocorre em outros instrumentos de avaliação funcional, são observados que existe a necessidade de “realizar algumas modificações ou adaptações nestes instrumentos, para que fiquem mais sensíveis e objetivos no que pretendem mensurar” (COELHO, 2020, p.33). Em 2015, a LBI (BRASIL, 2015), prevendo a realização de uma avaliação biopsicossocial da deficiência, sempre que for necessária e sendo realizada de forma interdisciplinar e por uma equipe multiprofissional, prevê um prazo de dois anos para que esta avaliação seja estruturada devendo o governo executivo construir um instrumento para este fim que vigorasse a partir de janeiro de 2018. A LBI também institui o Cadastro Nacional de Inclusão da PCD (Cadastro-Inclusão, constituindo-se como um registro público acessado eletronicamente com a finalidade de unificar dados de forma a evitar a necessidade de comprovação para cada política pública destinada a essas pessoas (REIS, 2022)

Em decorrência disso, o IFB-r também passou por revisões e intensas discussões, no período compreendido entre os anos de 2017 e 2020. Em 2017 foi publicado o Decreto nº 8954/2017 (BRASIL, 2017) que instituiu o Comitê Nacional do Cadastro e da Avaliação Unificada da Deficiência e depois de um exaustivo debate que envolveu ministérios, organizações representativas de PCD, especialistas, universidades, entre outros, foi aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da PCD (CONADE), por meio do Decreto Lei nº 6949/2009, o novo Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBr-M), numa tentativa de criar um modelo de avaliação mais plural pautado no modelo biopsicossocial de deficiência. Este instrumento, passou por uma consultoria da Universidade de Brasília (UNB) a fim de promover sua testagem, avaliação e validação (MAIOR, 2019).

Conforme salienta Reis (2022), apesar do Comitê ter sido extinto no início do atual governo, por meio do Decreto nº 9.759/2019 (BRASIL, 2019), o processo de validação realizado pela Universidade de Brasília (UNB) se manteve, tendo sido realizada uma amostragem com mais de 8.000 pessoas, que originou um relatório de validação publicado em outubro de 2019 por meio de uma audiência pública promovida pelo Senado Federal. Conforme destaca a autora, a trajetória histórica sobre esse processo e o ocorrido nesta audiência encontra-se registrado no Parecer (SF) nº11 de 2020 do Senado

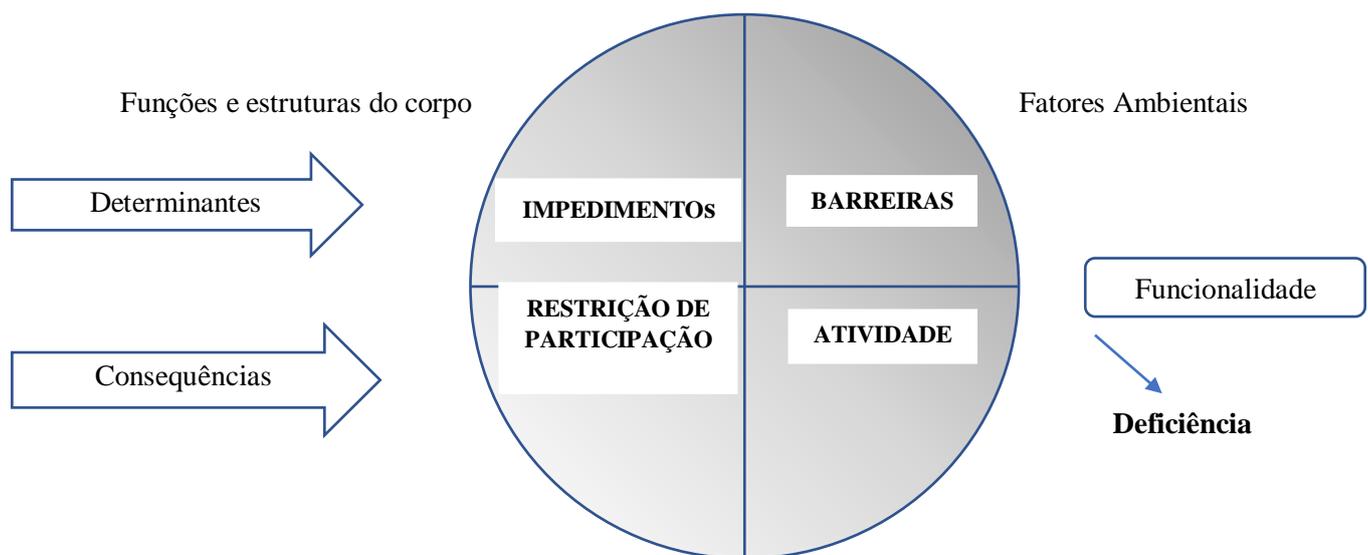
Federal (SENADO FEDERAL, 2020), cuja relatoria foi da senadora Soraya Thronicke. Reis (2022, p.69) destaca as seguintes informações:

Uma das recomendações presentes nas conclusões do relatório da Senadora Soraya Thronicke é a criação de um grupo de trabalho com a finalidade de elaborar e definir um instrumento de avaliação biopsicossocial da deficiência, de forma coletiva, sob a responsabilidade de uma equipe multiprofissional e interdisciplinar. Ela ressalta que esse grupo deve ter como base o instrumento já validado pela UnB, o IFBrM, e precisa ter em sua composição representantes da Sociedade Civil. O Governo atendeu à recomendação e, por meio do Decreto n. 10.415, de 6 de Julho de 2020 (BRASIL, 2020a), foi instituído o Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI) para a criação do Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência. O prazo para atuação do grupo previsto no Decreto é de noventa dias a partir da designação de seus integrantes, podendo ser prorrogado por igual período. E foi o que aconteceu, por meio da Portaria n. 2.869, de 05 de novembro de 2020 (BRASIL, 2020b), com data retroativa de 04 de novembro. Dessa forma, o prazo foi estendido para 04 de fevereiro de 2021. No entanto, em 29 de janeiro de 2021, foi publicado o Decreto nº 10.611 (BRASIL, 2021a), o qual alterou o prazo do Grupo de Trabalho para 30 de setembro de 2021.

O IFBr-M vem ao encontro das diretrizes e das necessidades explicitadas pela LBI, considerando as funções corpóreas, o nível de independência para realização de atividades, o grau de participação e as barreiras presentes em cada âmbito social (NUNES, LEITE, AMARAL, 2022). Também apresentou um aumento de 16 atividades da versão inicial, saindo de 41 para 57 atividades distribuídas nos 7 domínios: 1- aprendizagem e aplicação de conhecimento; 2- comunicação; 3- mobilidade; 4- cuidados pessoais; 5- vida doméstica; 6- Educação, Trabalho e Vida econômica e 7- Relações e Interações Interpessoais, Vida Comunitária, Social, Cultural e Política.

É um instrumento que avalia a deficiência reconhecendo que a diversidade humana implica uma série de mudanças que alargam a compreensão sobre o caráter multifacetado da deficiência enquanto experiência social (PLETSCH; MELO & CAVALCANTE; 2021). Ademais, tem sido considerado mais adequado para avaliação da deficiência, conforme a Resolução nº 01/2020 do Conselho Nacional dos Direitos das PCD (Conade), destacando-se como um importante avanço nas políticas públicas com bases na concepção biopsicossocial da deficiência. A figura 3 apresentada a seguir, explicita os aspectos que configuram a concepção da deficiência conforme apresentado no IFBr-M.

Figura 3: Organograma validação da deficiência no IFBr-M



Fonte: VILELA (2022)

Registra-se que esta ferramenta foi elaborada a partir de outros instrumentos internacionais, anteriormente utilizados no contexto brasileiro, tais como: o Guidelines for the evaluation of permanente impairments (Cocchiarella et al, 2001), o Functional Capacity Evaluations (FCE) (Mateson, 2003), o WHODAS 2.0 (OMS, 2005); o ICF Checklist e o ICF Core Sets (RIBERTO, 2011). Além disso, o IFBr-M apresenta a avaliação da deficiência e sua conceituação de forma mais ampla, destacando-se no cenário atual por romper com modelos mais restritivos fundamentados na concepção biomédica da deficiência. Por isso, a atenção volta-se para a atuação deste instrumento intermediando o debate público sobre a deficiência e na garantia dos direitos prescritos nas políticas públicas direcionadas às PCD, uma vez que conforme apontam Nunes, LEITE, AMARAL (2022, p.92), “é preciso identificar as dificuldades dos profissionais que atuam nas avaliações com este novo instrumento, trazendo para o debate as tensões existentes em torno da deficiência e de como se dá a implementação do índice neste contexto”.

É importante ressaltar, conforme já apontado por Reis (2022 p.70), que em “outubro de 2021, o grupo de trabalho interinstitucional (GTI), instituído por meio do Decreto nº 10.415/2020 para a criação do Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência, divulgou o seu relatório final (BRASIL, 2021c)” que o IFBr-M, validado pela UnB, foi considerado inadequado para ser utilizado como instrumento de avaliação da deficiência no âmbito das políticas públicas. De acordo com o GTI, este

instrumento é insuficiente para diferenciar pessoas sem deficiência das que possuem deficiência e para classificar as pessoas com deficiência de acordo com o grau de comprometimento, com a justificativa de que o IFBr-M não avalia as alterações em funções e estruturas dos indivíduos e nem as barreiras externas a que estão submetidos. Dessa maneira, fizeram uma nova proposta, a partir da adaptação do IFBr-M, mantendo o seu conteúdo principal e acrescentando formulários relacionados às funções e estruturas do corpo e os fatores ambientais (REIS, 2022).

As discussões sobre a avaliação da deficiência ainda são relativamente novas no cenário nacional, e a incipiência de tal debate é caracterizada por um distanciamento entre o público-alvo e as políticas de ações afirmativa (CABRAL, 2021). Maior (2019) alerta para o fato de que qualquer método utilizado com objetivo de graduar as condições humanas, ainda que busquem se pautar nos princípios de justiça e serem objetivos, potencialmente podem limitar o acesso à direitos de um grupo de pessoas que poderiam, por meio de outros métodos, ser consideradas beneficiárias das políticas públicas direcionadas às PCD (REIS, 2022). Fato evidenciado por Pereira e Barbosa (2016), em estudo realizado durante a validação do IFBrA que constatou que os peritos médicos do INSS, ainda que se esforcem para compreender o conceito de deficiência baseado na restrição de participação, têm uma forte tendência para dimensionar suas compreensões a partir da visão biomédica. Desse modo, corroborando as impressões evidenciadas por Reis (2022, p. 71)

De um lado, temos um conjunto de elementos que estão dispostos nas normativas oficiais. Por outro, temos profissionais instrumentalizando esses conceitos e temos pessoas se apropriando de diferentes concepções e fazendo uso dele em contextos particulares e diverso.

Por isso, conforme evidenciado por Nunes, Leite e Amaral (2022), o IFBr-M é uma ferramenta muito valiosa para ampliar esses debates e, ao mesmo tempo, para materializá-la em termos práticos e concretos, uma vez que a avaliação adequada da deficiência impacta seriamente a vida das PCD. Izabel Maior, em entrevista a estes autores, destaca que o índice traz um aprofundamento prático dos desdobramentos que operam as mudanças de paradigmas acerca da deficiência, instrumentalizando diversas áreas para uma devida avaliação e até mesmo uma conceituação sobre este fenômeno numa perspectiva biopsicossocial, contribuindo diretamente para o debate público sobre esta questão (NUNES, LEITE E AMARAL, 2022).

Dessa maneira, a importância da avaliação biopsicossocial da deficiência envolve fatores contextuais que buscam fomentar uma melhor qualidade de vida às PCD tais como: necessidade de acessibilidade, tecnologia assistiva e ajustes razoáveis; orientação quanto à disponibilização de apoio; avaliação unificada da deficiência por uma equipe interdisciplinar e multiprofissional; análise da integralidade da PCD, o que torna este processo mais justo, principalmente quando ratificado pela aplicação de um índice bem parametrizado por profissionais devidamente qualificados. “A implementação ideal do IFBr-M requer um treinamento qualificado dos profissionais que atuam diretamente na aplicação do índice” (NUNES, LEITE & AMARAL, 2022, p. 96).

Apesar de inúmeros esforços, observa-se “alguns atrasos e retrocessos no atual governo federal, que implicam, entre muitas outras coisas, a demora para a implementação do índice” (NUNES, LEITE E AMARAL, 2022, p. 97). Desse modo, o IFBr-M ainda não obteve reconhecimento institucional, pois, em recente relatório final, elaborado pelo grupo de trabalho Interinstitucional sobre o modelo único de avaliação biopsicossocial da deficiência (BERNARDES ET AL, 2021), datado de 5/10/2021, foi consenso a necessidade de ajustes nos instrumentos. O IFBr-M validado pela UNB não foi considerado apto a ser implantado na forma como foi apresentado após validação técnica realizada por aquela universidade.

Sobre esta questão Nunes, Leite e Amaral (2022) destacam ainda que no que se refere à gestão pública, evidencia-se que há morosidade e até mesmo resistência para avaliações e concessões de benefícios. Há inclusive certo aparelhamento das Câmaras no Senado e mesmo nas Assembleias Legislativas, por meio de um enviesamento ideológico sobre a implementação do índice. A respeito disso, Izabel Maior em entrevista à estes autores acrescenta:

*Bem, para o cúmulo, o Ministério da Saúde não dá orientação nenhuma. Nem opina nisso. O Ministério da saúde está absolutamente omisso. Este grupo que está atualmente. O anterior participou da pesquisa de campo que foi feita junto com a UNB, que foi feita junto com a Coordenação de Reabilitação, Coordenação de saúde da PCD. Que eu tive muitos anos trabalhando com ele. Mas atualmente não. O ministério da saúde não opina em nada (NUNES, LEITE E AMARAL, 2022, p.98).*

Nesta atual conjuntura, de negacionismo, de retrocessos no âmbito da Ciência e em especial dos direitos das minorias, torna-se cada vez mais importante posicionamentos em que a deficiência não seja vista novamente apenas como uma

questão médica, principalmente porque historicamente as políticas públicas destinadas as PCD foram embasadas levando-se em consideração o modelo biomédico de compreensão da deficiência. Por isso, os modelos médico e social de compreensão da deficiência são “conceitos em disputa que determinam o entendimento sobre este fenômeno, influenciando diretamente os rumos das políticas públicas perante a cultura da normalidade” (FOGAÇA; KLAZURA, 2021, p.10).

Em outros termos, a discussão que envolve a deficiência se mostra como uma disputa de concepções e no âmbito desta contenda, a implementação do IFBr-M vem ao encontro de um debate mais rico e plural que busca promover igualdade para às PCD. Sabemos que de fato, “a avaliação da deficiência é uma questão muito complexa e no Brasil, tem sido utilizada para certificar as pessoas que podem ser consideradas elegíveis para políticas públicas de ação afirmativa” (REIS, 2020, p. 66). Ademais, ao longo de sua trajetória histórica tem sido baseada a partir de laudos médicos, tornando-se necessário a constituição de novos instrumentos que compreendam o contexto em que as pessoas estão inseridas.

Isto é, conforme nos apresenta Santos (2016, p.3104), “não resta dúvidas de que os principais desafios em avaliar a deficiência na perspectiva da funcionalidade, depende sobremaneira da compreensão do papel das barreiras e dos fatores ambientais nessa equação” e por isso, um dos embates principais neste processo é o enfrentamento a cultura capacitista que restringe a trajetória de vida da PCD na sociedade, temática que será apresentada no tópico a seguir.

## **2.5. Deficiência e sociedade: a cultura capacitista e os desafios à inclusão da PCD na contemporaneidade.**

Ao abordarmos o processo histórico de compreensão da deficiência observamos que a perspectiva biomédica influenciou fortemente, a forma como a sociedade concebe este fenômeno ao longo do tempo. Ainda hoje, o olhar médico sobre esta questão é presente no âmbito das compreensões sobre esta temática, uma vez que a conduta destes saberes, no trato com a deficiência, elaborou percepções e concepções que hodiernamente permeiam o imaginário da sociedade.

Conceitos como normalidade e anormalidade; doença e cura; norma e desvio; capacidade e incapacidade, dentre tantos outros estabelecidos pela perspectiva médica, desumanizaram por muito tempo as PCD, contribuindo para a estruturação e consolidação da cultura capacitista na sociedade. Dessa maneira, todas as consequências

do capacitismo estão enraizadas na cultura em função das concepções sobre a deficiência ao longo da história.

Mas o que significa capacitismo? O termo capacitismo designa as discriminações baseadas na capacidade dos corpos, e nesta lógica aqueles que mais sofrem opressão por capacitismo são os corpos com lesões e impedimentos (LUIZ,2020). Podemos compreender o capacitismo como uma atitude que diferencia e desvaloriza as PCD por meio da avaliação da capacidade corporal e/ou cognitiva (IVANOVICH, GESSER, 2020; CAMPBELL, 2008). Em outras palavras, o capacitismo também pode ser compreendido como uma discriminação por motivo da deficiência (DIAS, 2013; MELLO, 2016).

De acordo com Ivanovich e Gesser (2020), uma das principais características da perspectiva capacitista é a crença de que a deficiência ou a incapacidade é inerentemente negativa e deve ser melhorada, curada ou eliminada. Dessa maneira, o conceito de capacitismo configura-se como uma metodologia discursiva que por meio da diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência, apresenta as “capacidades” das pessoas sem deficiência como referência para as PCD.

Estas referências estabelecem de forma perversa um ideal de corpo e de sujeito que as PCD estão impedidas de acessarem, e por este motivo estes sujeitos acabam por ocupar lugares deslegitimados e rechaçados no tecido social (PONISSON, GESSER, GOMES,2018). Além disso, a existência de uma corponormatividade compulsória, produzem desvalorizações e alijamentos de corpos “inadequados” o que acaba fomentando visões capacitistas de sociedade.

De acordo com Fiona Kumari Campbell (2009), uma das autoras que tem desenvolvido críticas nesta perspectiva e que analisa a produção do capacitismo e sua internalização compulsória, a deficiência nesta ótica é compreendida por meio de uma estrutura discursiva/normativa em que todos os corpos são submetidos a regulações normatizadoras, estruturando-se em torno da dinâmica binária do capaz versus incapaz que opera em uma variedade de contextos (CAMPBELL, LOPES, SOLVALAGEM E BUSSE, 2020).

Por isso, o capacitismo encontra-se também presente nas ideias, práticas, instituições e relações sociais que consideram corpos como capazes, provocando a marginalização e invisibilização da PCD. Esta concepção coloca as deficiências e diferenças como naturalmente horríveis e culpa as próprias PCD por suas condições (CAMPBELL, 2008). Ademais, o capacitismo leva as pessoas com deficiência a serem

tratadas como incapazes de trabalhar, aprender, cuidar, amar, sentir, desejar e ser desejadas. Como tal, o capacitismo priva as pessoas com deficiência de vários direitos (GESSER et al. 2019).

Conforme destacam Gesser, Block e Mello (2020), o capacitismo é estrutural e estruturante, constituindo e condicionando sujeitos, organizações e instituições e produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito dimensionados dentro desta cultura. Além disso, as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são compulsoriamente produzidas com base nos discursos biomédicos que, ancorados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca por corpos normativamente “capazes”.

Em decorrência disso, a cultura capacitista tende a corroborar para a produção de vulnerabilidades, sobretudo quando os enquadramentos da deficiência são baseados a partir de normatizações (Gesser, 2019; Gesser, Block e Mello, 2020). Por isso, o capacitismo tem sido pensado para nomear a discriminação de pessoas por motivo de deficiência e compreendido como um eixo de opressão, que na intersecção com o racismo e o sexismo (WOLBRING, 2008; CAMPBELL, 2009; TAYLOR, 2017; MELLO; DE MOZZI, 2018; MELLO, 2019; GESSER, 2020) ampliam os processos de exclusão social.

Dessa maneira, a cultura capacitista forma um guarda-chuva de preconceitos e discriminação em relação a diversos setores da população, numa constante e velada comparação com o ideal constituído pelos valores referidos à branquitude, masculinidade, cisgeneridade, corponormatividade e heterossexualidade (ANGELUCCI, SANTOS, PEDOTT, 2020). Nesta lógica, podemos considerar o capacitismo como gênese de todos os preconceitos direcionados às PCD, uma vez que pautado no fundamento das capacidades e hierarquia nas formas de demonstração do conhecimento, impossibilita às PCD de manifestarem as suas habilidades e conhecimentos.

Notadamente, a hierarquização e categorização dos corpos está diretamente relacionada ao conceito, de capacitismo, principalmente nas sociedades capitalistas de valoração das pessoas de acordo com seu potencial produtivo. Essa hierarquização está relacionada ao corpo ideal, com base numa corponormatividade vigente que oprime e exclui todos os corpos que não se enquadram aos padrões, servindo apenas para o

capitalismo ditar quem produz mais e quem é mais capaz.<sup>32</sup> Por esta razão, o capacitismo tem sido largamente abordado na literatura internacional (CAMPBELL, 2001, 2009; WOLBRING, 2006, 2008; GOODLEY, 2011; TAYLOR, 2017) e, mais recentemente, inserido no debate brasileiro (MELLO et al., 2013; DIAS, 2013; ÁVILA, 2014; MELLO, 2016, 2018, 2019; PANISON ET AL., 2018; GESSER, 2019, 2020), uma vez que compreendê-lo e identificá-lo é muito importante, pois quando ele acontece, os efeitos na nossa vida podem ser:

a) a responsabilização das pessoas com deficiência pela sua condição; b) a construção de estratégias voltadas predominantemente à adequação do corpo às normatividades que tornam possível o reconhecimento deste como humano; c) a acentuação da hierarquização das pessoas com deficiência, uma vez que para alguns corpos a inteligibilidade, em decorrência das normas, não é algo alcançável, por mais que esses sejam objetos de intervenções médicas voltadas à “correção” dos supostos desvios; e d) a emergência de uma condição precária, uma vez que o Estado-Nação fica eximido de garantir a adequação dos espaços com base nas variações corpóreas (GESSER, 2019).

Há de se considerar, conforme apontam Gesser, Block e Mello, (2020), que ainda predominam concepções de ser humano que, com base em uma perspectiva capacitista de sujeito universal, a qual a deficiência é compreendida como desvio, continuam mantendo práticas voltadas à objetificação da PCD. Dessa maneira, a cultura capacitista corrobora para tornar certas vidas mais ou menos inteligíveis e dignas de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos humanos. Sobre este aspecto, Ávila (2014), sinaliza para necessidade de incorporar o capacitismo como uma opressão suprimida pela atenção exclusiva a outras como o sexismo, racismo e classismo, revelando-o como uma tecnologia cultural de discriminação reproduzida no interior dos discursos mais radicais e heterogêneos.

É importante registrar que o capacitismo se expressa em ações, atitudes, concepções sobre os corpos e sobre a deficiência tanto de maneira explícita, como implícita. E muitas vezes estas expressões não são reconhecidas como uma atitude de discriminação e opressão, principalmente por já estarem enraizadas na sociedade por

---

<sup>32</sup> 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. Há também uma estreita relação entre capacitismo e as práticas eugênicas com base no pressuposto da corponormatividade, justificou-se o uso compulsório de práticas de encarceramento, esterilização involuntária e até eliminação das PCD (Gesser, Block e Mello, 2020)

muito tempo. A concepção integracionista da deficiência é um exemplo de ações desta natureza, uma vez que só considerava a integração da PCD na sociedade quando ela estivesse apta e fosse capaz de adequar-se ao “comportamento normal” estabelecido. Assim, quando o acesso à escola é garantido por lei às PCD, o lugar ocupado por estas refere-se somente a um espaço físico, uma vez que a possibilidade do aprendizado é limitado pela falta de (in)formação de professores, pelas diferentes barreiras e pelas concepções macrossociais trazidas por um sistema competitivo (DAINEZ, 2009), estruturado na lógica capacitista da sociedade.

Este tipo de percepção ainda é presente atualmente, uma vez que a aprendizagem da PCD é vista a partir do parâmetro da “normalidade”. Na escola, por exemplo, é comum que sujeitos com deficiência intelectual serem “desacreditados” de suas potencialidades em razão de sua “limitação cognitiva”. Passam anos escolares realizando o mesmo tipo de atividade, que não desafiam seu potencial e habilidades consideradas fora do padrão. Nas palavras de Dainez, Smolka e Souza (2022, p. 12)

Historicamente as crianças com deficiência dificilmente puderam ocupar efetivamente o lugar de aluno na sala regular. A elas foi dificultada a participação nas práticas escolares. Partindo-se do pressuposto da incapacidade a priori, o lugar reservado a elas era das instituições especializadas, que tinham por função social prioritária o acolhimento, o cuidado, a proteção e a tutela num espaço segregado [...] restringindo a produção de conhecimento e o desenvolvimento cultural característico do processo de escolarização.

Recentemente, a publicação do Decreto nº10502 (BRASIL, 2020), apresentado no capítulo anterior, evidenciou uma tentativa de retomar ações educativas direcionadas às PCD que há muito tempo já foram questionadas no campo da Educação Especial. O decreto ao referir que há alunos com deficiência que não se beneficiam das escolas regulares, retoma o modelo médico de deficiência, ancorado no pressuposto do impedimento orgânico, em que as dificuldades encontradas na vida estão cunhadas na própria deficiência, atribuindo, portanto, ao estudante o fracasso escolar (CAIADO; BERRIBLE; SARAIVA, 2013; DAINEZ, SMOLKA, SOUZA; 2022). Uma visão capacitista sobre as possibilidades da deficiência reforçada por falas, como a do ministro da educação à época, que argumentou que crianças com deficiência e outras especificidades atrapalham desenvolvimento das crianças que não se encontram nestas condições, quando incluídas nas classes regulares.

Observa-se que estas ações, inseridas no contexto de uma cultura capacitista de compreensão da deficiência, determinam as aprendizagens e habilidades da PCD a partir

de suas possíveis “limitações”, não de suas potencialidades. Também, situações de superação, quando a PCD consegue realizar alguma atividade da mesma forma que uma pessoa sem deficiência, sendo exaltada pela comoção social com destaque para o seu empenho e determinação, tais atitudes de valorização são consideradas capacitistas, uma vez que desobriga a sociedade de promover igualdade e acessibilidade para todas as pessoas, independentemente de suas especificidades. Tais atitudes acabam transferindo para às PCD toda a responsabilidade de participação social, uma vez que este processo só depende do seu esforço, garra, empenho e determinação.

Conforme nos apresenta Luiz (2020, p. 25), “compreender o conceito e saber identificar o capacitismo é importante”, pois quando ele acontece, os efeitos na sociedade podem ser: a)- a responsabilização da PCD pela sua condição; b)- o fortalecimento da ideia de que as PCD precisam ser curadas para ter um corpo dentro de um padrão; c)-a acentuação da hierarquização das condições de deficiência; d)- o Estado e a sociedade se eximirem de garantir acesso adequado. Dessa maneira, ao abordarmos nesta tese a importância da sensibilização para dirimir as barreiras que se colocam a inclusão da PCD na educação superior, compreendemos que o capacitismo, também está imerso na cultura destes espaços num processo social institucionalizado.

Por isso, é necessário a viabilização de ações que corroborem a construção de uma cultura mais sensível às diversidades corporais, não apenas nas universidades, mas em diferentes espaços sociais, consolidando atitudes engajadas na desconstrução de concepções que favoreçam a discriminação, seja pelo motivo da deficiência ou outro de mesma intensidade. Compreendemos, que uma cultura anticapacitista que venha romper com o processo de opressão vivenciado pelas PCD, bem como coadunar com a luta política desse grupo social pela garantia dos direitos humanos e da justiça social, deve ser constituída a partir de ações e atitudes que percebam a deficiência e a PCD numa perspectiva mais ampla do que é estar nesta condição.

Visões limitadoras que no passado coadunaram com atitudes discriminatórias e segregacionistas, aos poucos dão espaço a um olhar mais humanizado e sensível às potencialidades e habilidades das diversidades corpóreas, compreendendo que a deficiência não é parte apenas de um corpo com lesão, mas também da sociedade e suas barreiras que impedem a funcionalidade de diferentes corpos nos mais variados espaços. Quando viabilizamos o curso de Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior, intencionando promover uma sensibilização para possibilitar ações que consolidem nas universidades, atitudes e concepções numa perspectiva anticapacitista de compreensão

da deficiência, compreendemos que o “capacitismo está presente como estruturante dos nossos sistemas de ensino, somados às suas intersecções com outros tantos preconceitos” (LOUZEIRO, 2020, p. 69). E somente a partir de uma sensibilização coletiva, que busque reelaborar nossas concepções sobre a deficiência numa perspectiva anticapacitista sobre esta condição, poderemos envidar estratégias que venham transpor as barreiras atitudinais que obstaculizam a inclusão da PDC nos diferentes espaços da sociedade.

Isto posto, no próximo capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos que estruturaram análise desta tese, explicitando todo o processo de constituição de nossa proposta, que foi desenvolvida por meio da metodologia da pesquisa-ação qualitativa em diálogo com a abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento Humano. Apresentaremos ainda, nosso campo de estudo, os participantes investigados e os procedimentos de análise desenvolvidos.

## Capítulo III

### Percursos Metodológicos da Pesquisa

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerente. Paulo Freire, 1997*

Neste capítulo serão apresentados os percursos metodológicos que estruturaram esta análise, desenvolvida por meio da metodologia da pesquisa-ação qualitativa em diálogo com a abordagem Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano. A partir desta organização, explicitaremos, nos próximos tópicos, o campo e os participantes que configuraram esta investigação, bem como o desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa e de análise que constituíram esta tese.

#### 3.1- Campo da pesquisa

O campo de estudos que estruturou esta análise, concentra-se no curso de formação continuada Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior, uma formação continuada dimensionada para atender os servidores da UFRRJ. A organização desta atividade foi sistematizada por uma servidora docente e coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ ( NAI), orientadora desta tese, e pela servidora técnica em assuntos educacionais, autora desta pesquisa, e estudante do curso de doutorado de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), vinculado ao Programa de Qualificação Institucional (PQI) da UFRRJ.

É importante destacar que esta formação foi coordenada pelo NAI em parceria com a Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (CODEP) da UFRRJ, buscando fomentar a política de acessibilidade da UFRRJ, tendo em vista, conforme estabelecido no Plano de Acessibilidade da instituição, dentre as atribuições e competências concernentes ao NAI, promover, em parceria com a CODEP, formações continuadas que atendam às demandas de inclusão e acessibilidade na UFRRJ (UFRRJ, 2021). Antes de prosseguirmos com a descrição de nosso campo é preciso situar o *lócus* de realização desta atividade uma vez que foi desenvolvida em uma IES , que tem se reestrurado intensamente a fim de atender as diversas demandas colocadas pela diversidade neste espaço.

A UFRRJ, assim como muitas IES brasileiras, está imersa neste processo de mudanças e transformações vivenciado pela educação superior nos últimos anos, desencadeadas pelas políticas de inclusão e ação afirmativa. Esta instituição tem sua criação originalmente demarcada a partir de 1910, período de instituição da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV) e integra o sistema das Instituições Federais de Educação Superior vinculada à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC). Atualmente é formada por quatro campus: Seropédica, Nova Iguaçu e Três Rios, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ressalta-se que o campus localizado em Campos dos Goytacazes não possui atividades de ensino, configurando-se como um espaço de estudos avançados.

Também, não podemos deixar de mencionar que o campus sede é o maior da América Latina com aproximadamente 3.024 hectares, “e um conjunto arquitetônico de 210 mil metros quadrados de área construída com um número significativo de prédios tombados pelo Patrimônio Histórico, o que traz o conjunto de desafios para o desenvolvimento de acessibilidade física” (UFRRJ, 2021, p.6). Além disso, destaca-se, que mesmo com perfil historicamente ligado ao ensino de agrárias, exatas e biológicas, a UFRRJ diversificou sua atuação nos últimos anos passando a oferecer cursos em todas as áreas do conhecimento.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007, representou um divisor de águas na história desta instituição uma vez que promoveu a implementação de novos cursos, bem como a ampliação de seus espaços acadêmicos. Destaca-se que a expansão advinda com o REUNI trouxe uma cara nova a esta secular universidade propiciando maior variedade de cursos e de público ingressante e conforme destaca Reis (2015, p. 61), tais transformações estruturais e culturais foram necessárias para:

atender as demandas pertinentes a criação dos novos cursos voltados para área de Ciências Humanas, que em sua maioria são oferecidos no horário noturno, despertando o interesse de uma grande parcela de jovens e adultos que foram privados da oportunidade de estudar – muitos destes residentes ao seu entorno. Esta parcela é composta, em grande parte, por indivíduos economicamente menos favorecidos, oriundos da escola pública, constituindo uma minoria segregada.

Não podemos deixar de registrar que a UFRRJ é a única universidade federal localizada na Baixada Fluminense, região do Rio de Janeiro que possui 13% da população total do estado, sendo constituída por 13 municípios e caracterizada como a

“periferia imediata” da cidade do Rio de Janeiro. Sobre esta região, ainda que apresentando índices alarmantes de déficit de moradia, nível de escolaridade, assistência médica, disponibilidade de equipamentos urbanos, entre outros, no presente momento, vive um profundo processo de modernização-industrialização, com o aumento das exigências técnico-instrucionais da população e valorização do solo urbano (OLIVEIRA, ROCHA 2016).

Atualmente a universidade oferece vagas em 56 cursos de graduação presencial, 2 cursos de graduação a distância, 29 cursos de mestrado acadêmico, 8 cursos de mestrado profissional e 17 cursos de doutorado. Esta estrutura, tem possibilitado o atendimento de uma crescente demanda por educação superior pública no país e, mais especificamente, em regiões mais afastadas dos grandes centros, como a região metropolitana oeste da cidade do Rio de Janeiro, Baixada Fluminense e regiões do Médio Paraíba e da Costa Verde (UFRRJ, 2021). Conforme os dados disponibilizados no Catálogo Institucional de 2021 (UFRRJ, 2021), anualmente são oferecidas pela UFRRJ 3.620 vagas nos três câmpus de graduação presencial e 1.832 pelo sistema de graduação a distância. Assim, com a atuação de 1.159 docentes e 1.154 técnicos administrativos, a UFRRJ atende a 27.300 estudantes de graduação; 2.037 estudantes de pós-graduação e 790 estudantes em cursos técnicos de nível médio no Colégio Técnico (CTUR) (UFRRJ, 2021).

Nesta atual conjuntura, dentre este novo público cada vez mais partícipe dos espaços das Instituições Federais de Ensino (IFE), encontram-se os estudantes com deficiência que passam a integrar mais numerosamente estes espaços em razão das políticas de inclusão e acessibilidade implementadas na educação superior. Conforme dados apresentados pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ (NAI), em 2013 a instituição tinha apenas um estudante com deficiência/TEA matriculado na universidade, cenário modificado já no ano de 2020 quando apresentou o indicativo de 100 estudantes com estas especificidades, matriculados em seus cursos presenciais de graduação. Estes dados revelam ainda que no intervalo compreendido entre os semestres 2017.2 e 2019.1, período erigido pela Lei de Cotas, evidenciou-se um aumento significativo de matrículas desta natureza nos três campus da instituição.

É importante destacar que desde que a lei de cotas foi estabelecida como parâmetro de ingresso, as matrículas de estudantes com deficiência na UFRRJ apontam maior clareza do público ingressante, bem como das deficiências apresentadas. Também em razão desta diretriz, a equipe de multiprofissionais que atua no NAI e

realiza os procedimentos de avaliação em acordo com a LBI, apresenta maior controle dos ingressantes cotistas que são identificados já neste primeiro momento. Registra-se que os estudantes da Educação Especial que acessam a Universidade pela modalidade de ampla concorrência, também são apoiados/as pelo NAI.

Atualmente na UFRRJ, conforme dados apresentados pelo NAI, o número de matrículas identificadas como PCD/TEA está em torno de 61 estudantes, sendo 42 matriculados no campus de Seropédica, 17 matriculados no campus de Nova Iguaçu e 2 matriculados no campus de Três Rios. Registra-se que estes dados serão atualizados no relatório de gestão do NAI 2020/2021. As tabelas a seguir, apresentadas na pesquisa de Costa (2020), destacam o número de matrículas dos estudantes público da Educação Especial que ingressaram na UFRRJ através da reserva de vagas, no período compreendido entre 2017 e 2019.

Tabela 1- Número de Matrícula de estudantes da Educação Especial por período letivo no campus Seropédica, no período 2017-2019

<b>Campus</b>	<b>Período</b>	<b>Matrículas Realizadas</b>	<b>Matrículas Ativas</b>	<b>Matrículas Trancadas</b>
Seropédica	2017.2	07	07	-
	2018.1	12	10	02
	2018.2	03	-	03
	2019.1	09	09	-
	2019.2	05	05	1
<b>Total</b>		<b>36</b>	<b>31</b>	<b>6</b>

Fonte: Costa (2020)

Tabela 2 - Número de matrícula de estudantes da Educação Especial por período letivo no campus Nova Iguaçu, no período 2017-2019

<b>Campus</b>	<b>Período</b>	<b>Matrículas Realizadas</b>	<b>Matrículas Ativas</b>	<b>Matrículas Trancadas</b>
Nova Iguaçu	2017.2	06	03	03
	2018.1	04	03	01
	2018.2	-	-	-
	2019.1	06	06	-
	2019.2	-	-	-
<b>Total</b>		<b>16</b>	<b>12</b>	<b>04</b>

Fonte: COSTA(2020).

Tabela 3- Número de matrícula de estudantes da Educação Especial por período letivo no campus Três Rios, no período 2017-2019

<b>Campus</b>	<b>Período</b>	<b>Matriculas Realizadas</b>	<b>MatrículasAtivas</b>	<b>Matrículas Trancadas</b>
Três Rios	2017.2	06	03	03
	2018.1	04	03	01
	2018.2	-	-	-
	2019.1	06	06	-
	2019.2	-	-	-
<b>Total</b>		<b>16</b>	<b>12</b>	<b>04</b>

Fonte: COSTA (2020).

Este contexto tem priorizado na UFRRJ, em diferentes setores, a promoção da acessibilidade, em suas variadas dimensões (arquitetônica, comunicacional, tecnológica, metodológica/pedagógica e atitudinal), buscando efetivar os direitos das PCD ao acesso, à permanência, à aprendizagem e ao seu pleno desenvolvimento e participação nas atividades acadêmicas. Dessa maneira, conforme apresentado no Plano de Acessibilidade da UFRRJ, estes recursos têm sido cada vez mais reconhecidos como um princípio dos direitos humanos das PCD, “uma vez que rompe com a lógica de práticas educativas homogêneas, reconhecendo a diversidade humana como valor, o que sugere uma mudança de cultura educacional e de governança da gestão universitária” (UFRRJ, 2021, p. 6).

Cabe mencionar, que a inclusão de estudantes com deficiência na UFRRJ tem seu marco inicial em 2009, quando foi criado o Núcleo de Inclusão na Educação Superior (NIES) no contexto de dois projetos de pesquisa e extensão a saber: o “Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores da Baixada Fluminense para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação básica (edital nº 6 do MEC) e o projeto “A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na UFRRJ: uma prática em construção” (edital nº 5 do Programa Incluir). Em abril de 2011, a Pró- Reitoria de Graduação (PROGRAD) encaminhou uma solicitação ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), e em 2012 por meio da Deliberação nº 112/2012, foi aprovada a criação do NIES (UFRRJ, 2020), setor que configurou-se como responsável pela implementação de “uma política de educação inclusiva e acessibilidade pautada pelo programa incluir” (MOREIRA; FERNANDES E DAMASCENO, 2022).

No período compreendido entre os anos de 2012 e 2018, o NIES atuou como uma comissão constituída por diferentes servidores da UFRRJ, sempre coordenado por um professor da área. Entretanto, a fim de regulamentar a estrutura e o funcionamento do NIES, em 2019, a Portaria nº 395/GR formalizou a vinculação do NAI a PROGRAD, e no mesmo ano, a Portaria nº 19/PROGRAD instituiu o Comitê Permanente do NAI e a Portaria nº 33/PROGRAD designou um grupo de professores e técnicos-administrativos para compor um comitê de apoio. Atualmente, a equipe do NAI tem apenas um coordenador geral (docente), 1 servidor técnico-administrativo efetivamente lotado no setor e 15 bolsistas de apoio técnico. Além disso, o NAI conta com a colaboração de 3 docentes que atuam em áreas específicas, como libras e educação de surdos (UFRRJ, 2020).

Também, conforme explicitado em seu Plano de Acessibilidade, o NAI conta ainda com a colaboração de 8 grupos de trabalho (GTs) específicos que envolvem cerca de 30 servidores de diferentes setores da UFRRJ, que representam a Coordenadoria de Engenharia de Projetos e Arquitetura (COPEA), a Divisão de Saúde, a Coordenadoria de Tecnologia da Informação Comunicação (COTIC), as Secretarias de cursos de Graduação, os Coordenadores de Cursos e representantes da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES). Estes grupos de trabalho estão estruturados a partir da seguinte organização: 1- GT de Acessibilidade Física; 2- GT de Acolhimento; 3- GT de Acessibilidade Curricular e Pedagógica; 4- GT de Formação Continuada; 5- GT de comunicação, Informação e Tecnologias Assistivas; 6- GT de políticas de Estágio; 7- GT de ingresso (homologação das vagas-atividades vinculadas a comissão permanente) e 8- GT de Libras, Inclusão e Educação de Surdos (UFRRJ, 2020)

Tendo como propósito propiciar ações que promovam o acesso, a permanência e a participação efetiva de PCD nas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão na UFRRJ, o NAI “vem desenvolvendo ações e atividades por meio de suporte pedagógico, tecnologias assistivas, materiais de acessibilidade, além de promover o debate sobre a inclusão na UFRRJ” (COSTA, 2021, p.53). Quanto ao público atendido, o NAI contempla no grupo de PCD estudantes cegos, com baixa visão, surdez, deficiência auditiva e surdocegueira, além de pessoas com TGD e com AH/S.

Dessa maneira, a equipe do NAI tem sido responsável pelo planejamento e acompanhamento do apoio educacional dos estudantes com deficiência matriculados em cursos presenciais de graduação, além de integrar as bancas de ingresso,

atendendo a todos os cursos de graduação. Destaca-se seu papel articulador na universidade, no sentido de promover políticas e práticas educacionais de acesso, permanência e participação, dimensionando suas ações para além do ensino, perpassando pela extensão e a pesquisa. Também, este setor tem desenvolvido as seguintes funções:

1-Assegurar as condições de infraestrutura para o desenvolvimento dos GTs; 2-Convocar reuniões com os GTs e outros agentes de interesse; 3- Cumprir e fazer cumprir a política de inclusão da UFRRJ, observando a legislação vigente; 4- Elaborar e supervisionar um plano de ação que responda às demandas da UFRRJ, a fim de assegurar as condições de acessibilidade; 5- Apresentar à comunidade acadêmica relatórios de gestão, propondo as providências necessárias à melhoria da inclusão e da acessibilidade na UFRRJ; 6- Sugerir diretrizes e metas para a efetivação da política de inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRRJ; 7-Participar de fóruns referentes à inclusão e acessibilidade; 8- Participar de eventos referentes à inclusão e acessibilidade no Ensino Superior; 9- Mediar questões relativas à inclusão e acessibilidade entre os diferentes setores da UFRRJ; 10- Participar do levantamento, planejamento, desenvolvimento e monitoramento das ações voltadas para inclusão e acessibilidade; 11- Atuar com as diversas unidades acadêmicas para que as diretrizes da política de inclusão institucional sejam referenciadas nos documentos institucionais e nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; 12- Elaborar e enviar, em parceria com os membros dos GTs, relatório das atividades realizadas durante o ano letivo; 13- Informar aos coordenadores de curso sobre o ingresso de estudantes com deficiência ou que estejam em acompanhamento pelo NAI/UFRRJ matriculados nos cursos de graduação presenciais da UFRRJ; 14-Promover, em parceria com a CODEP, formações continuadas que atendam às demandas da UFRRJ; 15- Fazer reuniões com os coordenadores de curso ou outros atores da comunidade, quando necessário, para tratar de assuntos relacionados à inclusão e/ou acessibilidade; 16- Identificar, com os GTs, demandas visando à melhoria da qualidade do ensino, pesquisa e extensão para as PCD's; 17- Acompanhar, com os colegiados de curso, a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência e 18- Participar do levantamento, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas para a inclusão e acessibilidade na Universidade (UFRRJ, 2020, p. 9, 10 e 11)

Contudo, algumas fragilidades têm sido apontadas no que tange as ações do NAI e sua atuação no espaço acadêmico. Uma delas refere-se “a insuficiência de técnicos e professores lotados na unidade, somadas ao número e a complexidade das demandas advindas dos processos de acesso e permanência do público atendido” (MOREIRA, FERNANDES E DAMASCENO, 2022, p 6). Ademais, algumas ações do núcleo extrapolam a sua atuação de apoio aos professores, coordenação de cursos

e gestão da universidade. Esse cenário destaca o quanto o núcleo não se limita a oferecer recursos de acessibilidade, conforme indicado na Política de 2008. Cumpre salientar, conforme apresentado por Moreira, Fernandes e Damasceno (2022, p.16),

Em que pese a importância do ordenamento jurídico para a organização de políticas de perspectiva inclusiva, muitas vezes, os conceitos postos em seus textos apontam para concepções limitantes, ou mesmo se defrontam com dificuldades de cumprimento, dada às condições concretas de ordem estrutural e mesmo diferenças regionais. Supor que os núcleos de acessibilidade terão a competência política e financeira para eliminar as barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais da universidade, além de reduzi-los ao “lócus da inclusão”, implica um reducionismo conceitual que ignora o processo conjuntural de exclusão, próprio de uma sociedade extremamente desigual, que ainda possui o capacitismo como um dos seus eixos valorativos.

Os desafios que se colocam a inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior têm sido uma tarefa espinhosa na UFRRJ, em função das dificuldades de implementação de diversos tipos de acessibilidade, escassez de recursos, falta de profissionais, dentre outros. Por isso, todo este panorama de reestruturação e mudanças colocadas na UFRRJ nos últimos anos, e neste caso às oriundas da atuação das políticas de educação inclusiva direcionadas às PCD, tem provocado uma maior mobilização por implementação de políticas institucionais inclusivas.

O debate da acessibilidade ganhou destaque na instituição e um marco fundamental para isso foi a aprovação da Política de Acessibilidade e Inclusão, em dezembro de 2020. Além disso, outros marcos igualmente importantes foram a publicação do Manual de Acessibilidade de Pessoas com Deficiência na Educação Superior na Perspectiva do Desenho Universal; a realização do curso de formação continuada sobre acessibilidade e inclusão para servidores docentes e técnico-administrativo, objeto de análise desta tese e fruto de parceria do Núcleo de Acessibilidade (NAI) com a Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (CODEP) e a constituição de um grupo de trabalho na área de acessibilidade tecnológica em parceria do NAI com Coordenação de Tecnologia e Comunicação (COTIC) (UFRRJ, 2021) .

Registra-se ainda, que buscando promover o estabelecimento da Proposta de Diretrizes sobre Acessibilidade e Inclusão para PCD na universidade, o NAI convidou a comunidade da UFRRJ à participar democraticamente dos debates e

discussões sobre o tema, ação realizada por meio de uma consulta pública com toda comunidade acadêmica<sup>33</sup>. Estas ações instituíram em dezembro de 2020 as Diretrizes sobre Acessibilidade e Inclusão para PCD na UFRRJ, originando posteriormente em 2021 o Plano de Acessibilidade da instituição. O objetivo principal deste plano é orientar ações nas unidades acadêmicas e administrativas, buscando propiciar a acessibilidade em suas diferentes dimensões. Estes recursos configuram-se neste contexto como “um desafio acadêmico e administrativo que se constitui em oportunidade para que a instituição se qualifique como liderança científica, tecnológica e pedagógica em matéria de inclusão” (UFRRJ, 2021, p.20).

Nesta direção, estas diretrizes têm sido incorporadas nas ações de diferentes setores, preferencialmente os acadêmicos, nos âmbitos tecnológico, comunicacional, metodológico/pedagógico e atitudinal. No que se refere à acessibilidade física, diversas obras já foram finalizadas, outras estão aguardando liberação orçamentária e um conjunto destas, com projetos em andamento. É importante destacar que a Deliberação nº 269/2020 considera como público-alvo, para fins de aplicação das orientações estabelecidas, pessoa com deficiência, pessoa com transtorno do espectro autista (TEA), pessoa com altas habilidades/superdotação e pessoa com mobilidade reduzida, definindo a acessibilidade a partir dos seguintes parâmetros:

- a) “acessibilidade arquitetônica”: sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo;
- b) “acessibilidade atitudinal”: ausência de barreiras impostas por preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações;
- c) “acessibilidade comunicacional”: ausência de barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual (acessibilidade no meio digital). Na acessibilidade comunicacional, sinalizamos como fundamentais a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para garantir acessibilidade linguística aos estudantes surdos, o acesso a textos em braile, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como o uso da linguagem simples (escrita e oral), os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados, os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.
- d) “acessibilidade instrumental”: ausência de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de trabalho, estudo, lazer, recreação e de vida diária;
- e) “acessibilidade metodológica/pedagógica no ensino, pesquisa e extensão”: ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de

---

<sup>33</sup> A proposta elaborada pelo NAI foi submetida à consulta pública durante 5 meses em 2020. Após o debate e as contribuições, a proposta foi consolidada e submetida ao Conselho Superior (CONSU), que a aprovou por meio da Deliberação 269 de 3 de dezembro de 2020 com o título “Diretrizes sobre Acessibilidade e Inclusão para as Pessoas com Deficiência na UFRRJ” (UFRRJ, 2020)

ensino/aprendizagem, de trabalho, de ação comunitária (social, cultural, artística, entre outras) (UFRRJ, 2020, p 13).

Também, apresenta em suas orientações definições para o conceito de tecnologia assistiva ou ajuda técnica, como sendo produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Já o desenho universal, o apresenta como uma concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de acessibilidade ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva. Registra-se, que todas as ações desenvolvidas a partir do Plano de Acessibilidade instituído na UFRRJ, objetivam a articulação entre os diferentes setores e servidores da universidade, sejam técnicos-administrativos ou docentes, buscando garantir acessibilidade para toda a comunidade universitária.

Todo este panorama de reestruturação e mudanças colocadas pela atuação das políticas de acessibilidade e inclusão, tem provocado uma maior mobilização da comunidade acadêmica por implementação de ações institucionais que contribuam e fortaleçam a consolidação da acessibilidade neste contexto. Estas ações, conforme mencionado anteriormente, foram materializadas no plano de acessibilidade da UFRRJ, orientação que possibilitou o NAI e a CODEP organizarem o curso de formação continuada Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior. Esta atividade ministrada no segundo semestre de 2020 no período compreendido entre 10/08/2020 a 22/10/2020, teve como principais finalidades: 1- estruturar indicadores e protocolos para o trabalho administrativo junto a PCD na UFRRJ e 2- coletar dados para a pesquisa de tese desta autora.

Inicialmente previsto para ocorrer no primeiro semestre de 2020 de forma presencial, o curso precisou ser resstruturado a fim de contemplar a nova realidade que se avizinhou a partir do início do ano de 2020, conforme já explicitamos anteriormente. No contexto da pandemia, as atividades acadêmicas passaram a ser realizadas de forma *online* a partir da efetivação de ações emergenciais de ensino como o ensino a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE). Na UFRRJ considerando as tendências de evolução da pandemia e a impossibilidade de realização de atividades presenciais, foi aprovada em julho de 2020 a Deliberação nº 90 que trata das Normativas para Estudos

Continuados Emergenciais (ECE) durante a suspensão das atividades acadêmicas presenciais. Em virtude deste cenário, o Curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior foi reestruturado para se adequar as atividades *online* conforme as orientações da gestão superior.

A configuração do curso no formato de educação a distância (EAD), possibilitou o atendimento de um maior número de pessoas, contemplando os servidores de todos os câmpus. Uma grata surpresa, uma vez que a tecnologia propiciou a democratização do ensino atendendo servidores que não poderiam realizar esta formação, caso a atividade fosse desenvolvida presencialmente no campus Seropédica. Dessa forma, o curso apresentou inicialmente um total de 92 inscrições de servidores de todos os níveis e setores da UFRRJ, com 54 inscrições deferidas e 43 cursistas concluintes.

Registra-se que foi preciso realizar uma análise para possibilitar a matrícula do público que, preferencialmente seria atendido nesta formação, os servidores técnicos-administrativos. Nesta ação, algumas inscrições, principalmente de docentes, precisaram ser indeferidas para propiciar a qualidade do trabalho de formação e o atendimento do público específico. Ressaltamos, que na primeira versão desta atividade, finalizada antes da pandemia, esta formação seria direcionada apenas a um grupo de servidores técnicos-administrativos atuantes nas secretarias de graduação dos cursos de licenciatura. Todavia, a proposta inicial foi reestruturada e passou a atender além dos servidores técnico-administrativos, docentes e outros (bolsistas, estagiários e monitores).

Ainda sobre a descrição do nosso campo de análise, destacamos que o curso foi ministrado por meio da plataforma *Google Classroom* com aulas desenvolvidas por meio de atividades síncronas e assíncronas. Também foram utilizados recursos como fóruns de debates e questionários investigativos, métodos largamente empregados, principalmente por serem instrumentos imprescindíveis para coleta de dados desta análise. Neste contexto, a equipe disponibilizou o acesso a uma plataforma virtual com a estruturação do curso: tutoria, fórum, atividades e bibliografias fundamentais, abordando desde as perspectivas teóricas sobre inclusão e deficiência, até os marcos legais no Brasil e atual LBI.

Ademais, os conteúdos foram desenvolvidos por meio de atividades síncronas, com interação em tempo real na plataforma *Zoom* e assíncronas com materiais disponibilizados dentro da plataforma do curso em acordo com o tema apresentado. Esta estratégia oportunizou a constituição de um “banco de dados da pesquisa” com

informações diversificadas. Estas atividades estão descritas no quadro 5 apresentado a seguir, e disponíveis no apêndice desta tese.

Quadro 5: Atividades do Curso de Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior

Aula	Atividades
<p><b>Aula 1</b> Apresentação do curso Atividades assíncronas 10/08/2020</p>	<p>1-Apresentação da <i>live</i> de divulgação do curso realizada em 22/07/2020. Link de acesso: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1ITNj6-pn_0&amp;t=10s">https://www.youtube.com/watch?v=1ITNj6-pn_0&amp;t=10s</a> 2- Power point com informações sobre os objetivos do curso e apresentação dos coordenadores e instrutores; 3- Divulgação do cronograma com as atividades previstas. 4-Preenchimento do termo de Consentimento Livre Esclarecido; 5-Questionário investigativo sobre as impressões iniciais dos cursistas sobre a temática da deficiência.</p>
<p><b>Aula 2</b> Fundamentos da Educação Inclusiva Atividades assíncronas 12/08/2020</p>	<p>1-Power point sobre a temática da aula: Fundamentos básicos da educação inclusiva. O que é educação inclusiva?; 2- Texto de apoio: NETO ET AL. Educação inclusiva: uma escola para todos. Revista Educação Especial. Santa Maria v. 31, n. 60, p. 81-92 jan./mar, 2018; 3- Apresentação do vídeo (5 minutos): História da Educação Especial no Brasil com a professora Rosana Glat (UERJ). Link do Vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=blHn54KgHMg">https://www.youtube.com/watch?v=blHn54KgHMg</a> 4- Apresentação do vídeo (2 minutos e 20 segundos): Acessibilidade e Inclusão / Nomenclaturas com a professora Verônica Mattoso (UFRJ). Link do vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WIsHUGYjSos&amp;t=4s">https://www.youtube.com/watch?v=WIsHUGYjSos&amp;t=4s</a></p>
<p><b>Aula 3</b> Marcos Legais da Educação Inclusiva Atividades assíncronas 17/08</p>	<p>1- Power point sobre a temática da aula: Marcos legais da Educação Inclusiva: Documentos Internacionais e Nacionais; 2- OLIVEIRA, W.P.G; OLIVEIRA, A.R.V; PAIVA, A.E.A. As Políticas de Inclusão Empreendidas Pelo Ministério da Educação – MEC No Período de 2008 a 2015. Universidade em Movimento: Educação, Diversidade e Práticas Inclusivas, UFERSA, v.3, n.1, 2017; 3- Consulta aos documentos no site Diversa Educação inclusiva na prática do Instituto Rodrigo Mendes. Link de acesso: <a href="https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/marcos-legais/">https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/marcos-legais/</a></p>
<p><b>Aula 5</b> Acessibilidade e inclusão. Atividades assíncronas 24/08</p>	<p>1- Power point sobre a temática da aula: Acessibilidade e Inclusão; 2- Texto apoio: Minuta que Institui a Proposta de Diretrizes sobre Acessibilidade e Inclusão para as Pessoas com Deficiência na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; 3-Apresentação do vídeo (13 minutos): Sobre CAENE/UFRN que apresenta o trabalho desenvolvido pela Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - CAENE / UFRN. Link de acesso: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=g7aldilUWx0">https://www.youtube.com/watch?v=g7aldilUWx0</a></p>
<p><b>Aula 6</b> Tema: Lei 13.146/2015 (LBI) e Lei 13.409/2016 (Lei de Cotas) Atividade síncrona Dia 27/08/2020</p>	<p>Aula síncrona com a servidora/ palestrante Janaína Nogueira que atua na Pró - reitoria de graduação e no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ Tema: Lei 13.146/2015 (LBI) e Lei 13.409/2016 (Lei de Cotas)</p>
<p><b>Aula 7</b> Encerramento do primeiro módulo Atividade assíncrona 31/08/2020</p>	<p>1-Apresentação do <i>podcast</i> Revoar (50 minutos) com o tema: Onde está a deficiência? Participam da Entrevista Izabel Maior e Rodrigo Mendes. Link de acesso: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5nTyEZV8GEo&amp;t=1s">https://www.youtube.com/watch?v=5nTyEZV8GEo&amp;t=1s</a></p>

<p><b>Aula 8</b> Aula síncrona com encerramento do primeiro módulo 03/09/2020</p>	<p>1-Aula síncrona com Márcia Pletsch e Tamara Magalhães - Aula expositiva 2-Slides sobre a temática da aula: Educação Inclusiva-Marcos Legais</p>
<p><b>Aula 9</b> Inclusão no Educação Superior Iniciando o II Módulo 10/09/2020</p>	<p>1- Slides sobre a temática da aula: Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior; 2-Apresentação do vídeo DOC. A História de todos nós Link: <a href="https://drive.google.com/file/d/100SRKY5Wz5F9VQ7TvvcoyZkXi2LvXRgF/view">https://drive.google.com/file/d/100SRKY5Wz5F9VQ7TvvcoyZkXi2LvXRgF/view</a> 3-Debate sobre o tema abordado; 4-Fórum de debates sobre a temática apresentada.</p>
<p><b>Aula 10</b> Aula assíncrona Políticas de Inclusão no Ensino Superior 17/09/2020</p>	<p>1-Slides sobre a temática da aula: Políticas de Inclusão no Ensino Superior; 2-Texto de apoio: PEREIRA; CHRISTMANN; PAVÃO. Rediscutindo a Educação Especial na Educação Superior: O mapeamento dos documentos legais. Educação em Foco, ano 23, n.39 - jan./abr. 2020 - p. 27 - 47   e-ISSN-2317-0093   Belo Horizonte (MG) 3-Vídeo: Conheça o trabalho do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG. Link de acesso: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4DonihIQXSM&amp;t=2s">https://www.youtube.com/watch?v=4DonihIQXSM&amp;t=2s</a> 4-Vídeo: Apresentação do Laboratório de Acessibilidade da BCZM. Link de acesso: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OjN20972Fxm">https://www.youtube.com/watch?v=OjN20972Fxm</a></p>
<p><b>Aula 11</b> Aula assíncrona Inclusão na UFRRJ: Sobre o NAI (estrutura e funcionamento) 24/09/2020</p>	<p>1-Slides sobre a temática da aula: Inclusão na UFRRJ: Sobre o NAI (estrutura e funcionamento); 2-Texto de apoio: Relatório Anual 2019 do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ.</p>
<p><b>Aula 12</b> Aula Assíncrona Orientações sobre acessibilidade e Inclusão 01/10/2020</p>	<p>1-Slides sobre a temática da aula: Orientações sobre acessibilidade e Inclusão 2-Texto de apoio: MELO; F.R.L. Interações com Pessoas com Deficiência: Algumas Orientações Básicas; 3-Texto de apoio: Acessibilidade e Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem na Educação Superior/ Organização Márcia Denise Pletsch et al, Nova Iguazu, OBEE, 2020.</p>
<p><b>Aula 13</b> Sobre o Decreto nº 10.502/2020 da nova Política Nacional de Educação Especial (08/10)</p>	<p>1-Slides sobre a temática da aula: DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020-Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O que dizem as entidades públicas, a sociedade civil e movimentos de pessoas com deficiência?; 2-Texto de apoio: BRASIL. DECRETO No 10.502, Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. De 30 DE SETEMBRO DE 2020; 3-Vídeo: Entrevista Rodrigo Hübner Mendes, ao Jornal Hoje, da Globo, sobre a nova Política Nacional de Educação Especial. Link de acesso: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=iQ43jy-YFXc">https://www.youtube.com/watch?v=iQ43jy-YFXc</a>; 4-Vídeo: Repúdio à "nova" Política Nacional de Educação Especial de 2020 (LEGENDADO) Professor Lanuti. Link de acesso: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RVpCB6TFaRU">https://www.youtube.com/watch?v=RVpCB6TFaRU</a>; 5-Vídeo: A nova política nacional de Educação Especial   Andrea Werner acesso: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vVRYC8yORP0">https://www.youtube.com/watch?v=vVRYC8yORP0</a>; 6-Fórum de debates sobre o tema.</p>
<p><b>Aula 14</b> Aula síncrona Relatos estudantes UFRRJ (15/10)</p>	<p>1-Slides sobre a temática da aula: Relatos de experiência de estudantes PCD na UFRRJ; 2-Relatos de experiência de estudantes com deficiência na UFRRJ; 3-Conversa sobre o tema</p>

<p><b>Aula 15</b> Aula síncrona Encerramento Trajetória de uma pessoa com baixa visão: relatos do servidor da UFRRJ Bruno Micas. Avaliação do curso (22/10)</p>	<p>1-Slides sobre a temática da aula: Trajetória de uma pessoa com baixa visão: relatos do servidor da UFRRJ Bruno Micas; 2-Relatos de experiência de servidor com deficiência na UFRRJ; 3-Conversa sobre o tema; 4-Avaliação do curso</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

De uma forma geral a formação buscou orientar os cursistas sobre as políticas públicas de inclusão bem como promover a sensibilização para temas como: deficiência, acessibilidade e capacitismo. Também procuramos propiciar aos estudantes uma compreensão teórica sobre os princípios básicos da educação inclusiva e das políticas de inclusão e acessibilidade na educação superior, além de possibilitar o desenvolvimento de competências individuais que permitam aos participantes, dentro de suas atividades profissionais, recursos que atendam e acolham as necessidades das PCD na UFRRJ. Toda a estrutura da capacitação foi pensada para possibilitar uma base teórica sólida de forma que os profissionais possam relacioná-las em suas práticas cotidianas.

Dessa maneira, utilizando como metodologia de ensino os referenciais do conceito de Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), respeitando as particularidades e os talentos dos cursistas, foram oferecidos diversos recursos e estratégias pedagógicas, didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas (PLETSCH; MELO & CAVALCANTE 2021). Foram viabilizados artigos científicos, vídeos de curta duração, slides com a sistematização do conteúdo, podcast, fórum de debates para interação, aulas expositivas, “roda de conversas” e debates nas aulas síncronas, além de um suporte de materiais complementares disponibilizados na plataforma do curso. Todos estes recursos foram organizados de forma a contemplar as particularidades de cada cursista, uma vez que, conforme destaca BÖCK (2019) os princípios do DUA sugerem que a acessibilidade deve priorizar os aspectos da aprendizagem, promovendo ambientes mais acolhedores às diferenças humanas.

Neste sentido, esta estrutura favoreceu já inicialmente a interação e fomento ao debate crítico sobre a deficiência nos fóruns do curso, promovendo a troca de saberes entre os sujeitos participantes do processo. Também as atividades que foram conduzidas por PCD foram destacadas de forma positiva pelos cursistas, uma vez que para eles, a produção do conhecimento atrelada a experiência da deficiência agregava

elementos relevantes as discussões realizadas (BARBOSA; BARROS, 2020). Isto mostra, conforme salienta BÖCK(2019), que embora alguns conhecimentos no campo da educação inclusiva tenham sido produzidos tendo em vista à inclusão dos estudantes com deficiência, alguns pesquisadores têm se resignificado para pensar e potencializar a promoção de processos educativos inclusivos a todos os estudantes.

### **3.2- Os sujeitos da pesquisa**

Inicialmente nossa proposta era atender exclusivamente os servidores técnico-administrativos vinculados as secretarias de graduação dos cursos da universidade. No entanto, em virtude do cenário pandêmico, juntamente com as ferramentas *online* que se fizeram necessárias, a ampla divulgação realizada pelas redes sociais gerou um grande interesse de estudantes e servidores de diversos setores. Desse modo, o público de nossa intervenção foi redefinido sendo os cursistas divididos entre: servidores de áreas distintas (entre técnicos administrativos e docentes), tutores/residentes do NAI e estudantes ouvintes da graduação e da pós-graduação.

Desse modo, os sujeitos de nossa análise apresentaram o seguinte perfil: quanto a faixa etária a maioria dos cursistas têm idades entre 30 e 50 anos. Destes, 79% são mulheres e 21% são homens. Quanto ao cargo exercido na instituição, a atividade de assistente em administração foi a que apresentou maiores índices, com 14 cursistas, seguido pela categoria docente com 9 cursistas. No que se refere a formação acadêmica, 29,6% dos cursistas apresenta formação em pós-graduação em nível mestrado, 24,1% formação em nível superior, 20,4% formação em pós-graduação em especialização, 18,5% formação em pós-graduação em nível de doutorado e 7,4% formação em nível médio. A maioria das formações enquadram-se nas seguintes áreas de conhecimento: Administração, História, Letras e Pedagogia. No que se refere ao tempo de atuação profissional na UFRRJ, a maior parte dos cursistas cerca de 18% trabalha na instituição há mais de 10 anos.

O quadro 6 apresenta uma síntese dos dados referenciados anteriormente apresentando o perfil dos sujeitos de nossa análise, a partir da descrição de todos os servidores inscritos no curso. Foram elencados na constituição deste perfil os seguintes dados: cargo, setor de atuação, formação acadêmica, área de formação e tempo de atuação profissional na UFRRJ.

Quadro 6: Perfil dos participantes

<b>Cargo</b>	<b>Setor De Atuação</b>	<b>Formação</b>	<b>Área De Formação</b>	<b>Tempo Atuação</b>
1-Administradora	Coord. de Relações Internacionais e Interinstitucionais (Corin)	Mestrado	Ciências Soc. Aplicadas	10 anos
2-Analista de Tecnologia da Informação	Coordenadoria de Tecnol. da Informação e Comunicação (Cotic)	Mestrado	Tec. Informação/ Mat	6 anos
3-Assistente em Administração	Depart. Direito	Mestrado	Econ. Doméstica	11 anos
4-Assistente Administrativo	Secretaria Depart. História	Ensino Superior	Letras	2 anos
5-Assistente Administrativo	Secretaria Acadêmica Serviço Social/ICSA	Mestrado	História	3 anos
6-Assistente Administrativo	Secretaria Coordenação Acadêmica- Curso História	Especialização	Matemática	11 anos
7-Assistente Administrativo	Secretaria Coordenação-Ciências Contábeis	Ensino Médio	Técnico	7 anos
8-Assistente Administrativo	Secretaria do Instituto de Química	Mestrado	Zootecnia/Ciec. Bio	2 anos
9-Assistente Administrativo	Secretaria de Coordenação de curso	Mestrado	Administração	10 anos
10-Assistente Administrativo	Departamento de Produtos Florestais	Ensino Superior	Adm. Empresa	6 anos
11-Assistente Administrativo	Departamento Ciências Fisiológicas	Ensino Superior	Agronomia	15 anos
12-Assistente Administrativo	Departamento Matemática	Doutorado	Matemática	1 ano
13-Assistente Administrativo	Departamento Letras e Comunicação (DLC- ICHS)	Especialização	Economia Doméstica	12 anos
14-Assistente Administrativo	Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS)	Doutorado	História	10 anos
15-Assistente Administrativo	Secretaria Administrativa IM	Mestrado	Educação	12 anos
16-Assistente de Laboratório	Departamento Biologia Animal	Ensino Superior	Eng. Química	4 anos
17-Assistente em Administração	Departamento. Hotelaria/ICSA	Ensino Superior	Serviço Social	1 ano 1/2
18-Assistente em Administração	Centro de Análises (campos dos Goytacazes)	Ensino Médio	Téc. Administração	2 anos
19-Auxiliar Administrativo	Departamento Ciências da Computação	Especialização	Administração	10 anos
20-Auxiliar Administrativo	Instituto de Zootecnia	Ensino Superior	Gestão Ambiental	7 anos
21-Auxiliar Administrativo	Departamento de Belas Artes	Especialização	Gestão Pública	10 anos
22-Auxiliar em Administração	Secretaria Administrativa do Instituto Multidisciplinar	Ensino Médio	Téc. controle ambiental	6 anos
23-Auxiliar em Administração	Departamento Desenvolvimento Agricultura e Sociedade-CPDA	Especialização	Administração	10 anos
24-Bibliotecário	Biblioteca do Instituto Multidisciplinar	Mestrado	Biblioteconomia	13 anos
25-Docente	Hotelaria/ICSA	Mestrado	Turismo	4 anos
26-Docente	Departamento Letras (IM)	Doutorado	Letras	6 anos
27-Docente	Departamento Educação Física	Doutorado	Educação Física	7 meses
28-Docente	Departamento de Botânica/ ICBS	Doutorado	Ciências Biológicas	25 anos

29-Docente	Departamento História	Doutorado	História	10 anos
30-Docente	Instituto de Zootecnia	Doutorado	Zootecnia	20 anos
31-Docente	Departamento Microbiologia	Doutorado	Medicina Veterinária	31 anos
32-Docente	Instituto de Tecnologia	Doutorado	Engenharia	15 anos
33-Estudante	Bolsista/NAI	Cursando ES	Turismo	2 anos
34-Estudante	Bolsista/NAI	Cursando ES	História	2 anos
35-Estudante	Pedagogia	Cursando ES	Pedagogia	*
36-Estudante	Pós-Graduação	Especialização	Psicologia	1 ano 1/2
37-Estudante	Bolsista/NAI	Cursando ES	Matemática	+6 meses
38-Estudante	Bolsista/NAI	Cursando ES	Matemática	+6 meses
39-Estudante	Pós-Graduação	Doutorado	Psicologia	*
40-Estudante	Bolsista/NAI	Cursando ES	História	*
41-Estudante	Bolsista/NAI	Cursando ES	História	*
42-Estudante	Residente/NAI	Especialização	Educação Física	6 meses
43-Intérprete Libras	Departamento Letras e Comunicação (DLC- ICHS)	Mestrado	Educação	1 ano
44-Mestre de Edificações e Infraestrutura	Coord. de Projetos de Engenharia e Arquitetura (Copea)	Especialização	Engenharia civil	5 meses
45-Secretária Executiva	Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)	Especialização	Letras	6 anos
46-Técnico administrativo	Secretaria acadêmica	Especialização	Sist. de Informação	10 anos
47-Técnico Administrativo	CTUR	Mestrado	Ciências Agrícolas	31 anos
48-Técnico Administrativo	CTUR	Mestrado	Agropecuária	31 anos
49-Técnico em administração	Instituto de Florestas	Ensino Superior	Letras	6 anos
50-Técnico em Assuntos Educacionais	Departamento Letras (IM)	Mestrado	Educação	10 anos
51-Técnico em Assuntos Educacionais	Editora da UFRRJ-EDUR	Mestrado	Ciência e Tec. alimento	14 anos
52-Técnico em Assuntos Educacionais	Divisão Multidisciplinar de atendimento ao estudante	Mestrado	Pedagogia	4 anos
53-Técnico em Assuntos Educacionais	Divisão de Residência Estudantil	Especialização	Filosofia	7 meses
54-Técnico em Química	Instituto de Química	Mestrado	Química	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os dados apresentam um perfil bem diversificado do público participante, evidenciando um importante interesse da comunidade acadêmica por formações com a temática aqui proposta. Estes dados, ratificam a importância de ações desta natureza no processo de consolidação de políticas institucionais de inclusão e acessibilidade na UFRRJ, explicitando o quanto ações dimensionadas numa perspectiva anticapacitista sobre a deficiência, contribuem para dirimir as barreiras atitudinais que se colocam atualmente, como uma das principais limitadoras do processo de inclusão da PCD na educação superior.

É importante destacar, no que se refere as formações direcionadas aos servidores atuantes nas instituições públicas federais, a relevância da identificação de suas reais necessidades para que se busque o desenvolvimento de formações que atendam com mais qualidade a população. De acordo com Chiavenato (2003), esse tipo de planejamento é indispensável, devendo ser contínuo, flexível e adaptável às necessidades de cada instituição. Para Souza et al (2019), definir quais habilidades e capacidades a instituição precisa para alcançar seus objetivos é o primeiro passo para o implemento de ações de formação continuada que oportunizem o máximo de conhecimentos nesses processos.

Sabemos que um dos grandes desafios da educação superior tem sido sua expansão com qualidade. Neste processo, é fundamental não apenas abordar, mas, sobretudo compreender a importância dos servidores e suas contribuições profissionais nesta trajetória. Desse modo, diante deste recente cenário, é preciso compreender como a expansão das instituições de ensino superior tem interferido no trabalho das categorias profissionais das universidades, bem como o impacto do aumento da profissionalização destes sujeitos na gestão dos serviços destas instituições.

Nesta direção, no que se refere ao processo de formação continuada direcionado a servidores público em geral, muitas vezes é compreendido e fundamentado na relevância de se “qualificar” os diversos profissionais existentes, para que exerçam de forma mais habilitada e completa as suas respectivas funções (SOARES, ET AL, 2019 P.982). Desse modo, para que esta ação contemple efetivamente a formação de um quadro de profissionais eticamente envolvidos com sua função e formação, é cada vez mais importante que as instituições federais sejam geridas por profissionais críticos, reflexivos e conscientes sobre sua atuação.

No âmbito da administração pública federal, a formação continuada dos servidores tem sido tema de muita relevância nos últimos anos, obviamente não descolado do processo de precarização e massificação do serviço público mascarado em

discursos de eficiência e organização. O Decreto nº 5.707/2006 que trata de Política e Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, bem como o Decreto nº 9.991/2019 que trata da mesma questão, são alguns dos dispositivos que buscam garantir esta formação, ainda que fundamentados na ideologia da “eficiência, qualidade e eficácia” dos serviços prestados ao público.

Registra-se que a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), efetivada por meio do Decreto 5.707/2006, tem a finalidade de constituir novos perfis de desenvolvimento na gestão pública, a partir de estratégias como a sistematização de ações de formação continuada. Em 2019 a PNDP foi alterada pelo Decreto nº 9.991/2019, passando a definir novas diretrizes para a capacitação dos servidores públicos federais, com base na formação de um profissional crítico, reflexivo e devidamente habilitado para o ambiente organizacional. Com esta reestruturação, a PNDP apresenta dois principais eixos que devem ser observados na elaboração de políticas institucionais de capacitação nas instituições públicas de ensino: 1- o planejamento das ações de capacitação e de qualificação e 2- o aproveitamento das habilidades adquiridas com os processos de capacitação e qualificação (SOUZA, 2016, p 986).

Deve-se salientar que a elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), além de permitir um incremento a capacidade intelectual dos servidores, também pode dar ensejo ao aditamento dos seus ganhos financeiros, o que tende a significar um aumento da satisfação pessoal e, sobretudo, profissional (SOARES ET AL, 2019, p. 986). Nesta direção, a qualificação/ capacitação dos servidores na UFRRJ foi bastante discutida e considerada estratégica para a preservação e ampliação da qualidade do trabalho desenvolvido internamente, resultando no aumento expressivo do orçamento destinado a esta ação, permitindo iniciativas como o Programa de Qualificação Institucional (PQI). Registra-se que a tese aqui apresentada está vinculada ao referido programa.

O PQI foi aprovado por unanimidade pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), por meio da Deliberação CEPE 046/2018 e está vinculado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e ao Plano de Capacitação (PAC) da UFRRJ. Cabe mencionar que o PQI é o resultado de uma parceria entre a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) e a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG) e de acordo com a Deliberação que aprova a sua atuação,

Comprometerá de forma continuada uma significativa parte do

orçamento de capacitação para os próximos anos, visando proporcionar qualificação mais profunda e duradoura para o quadro de pessoal da Universidade, considerando que a proposta é ofertar cursos de pós-graduação strictu- sensu aos servidores da instituição (UFRRJ, 2018, p.6).

Dessa maneira, neste contexto de “profundas mudanças estruturais decorrentes de políticas governamentais de reestruturação do serviço público com exponenciais medidas de restrição do quadro de referência dos servidores técnico-administrativos, o empenho no desenvolvimento dos servidores tornou-se fator estratégico de enfrentamento situacional” (UFRRJ,2018, p.5). Contudo, não podemos desconsiderar todo este processo deslocado de um contexto marcado pela reforma do Estado e pela chamada profissionalização da administração pública. No que se refere a UFRRJ, nas últimas décadas, esta instituição tem passado por um processo de ampliação não só de seus espaços acadêmicos como também do quadro de profissionais que atuam na universidade, cenário constituído a partir do REUNI, marco na ampliação física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

Todavia, a realidade dos servidores da UFRRJ não condiz com este panorama, uma vez que convivem com um programa de qualificação profissional de grande relevância e um quantitativo cada vez menor de novos servidores integrando o corpo técnico da instituição. Recentemente, em uma nota institucional dos servidores técnico-administrativos do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ (UFRRJ/ICHS, 2021) às reiteradas colocações sobre falta de servidor na instituição, os servidores alertam para o fato de que em seus 111 anos de existência, a UFRRJ é a instituição federal de educação superior com o menor quantitativo de servidores da categoria de técnico-administrativos da educação (TAE) no estado do Rio de Janeiro, situação confirmada nos dados da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade, publicados em 2021. Registra-se que muitos dos cargos de servidores técnicos já estão extintos, em razão de medidas de “eficiência organizacional”, como as encaminhadas pelo Decreto nº 9.739, de 28 de março de 2019, que estabelece medidas de eficiência organizacional, bem como normas para concursos públicos.

Em que pese os dados apresentados, consideramos as ações de formação continuada estratégias de grande relevância, uma vez que observamos que o curso de formação apresentado nesta tese, oportunizou aos servidores uma qualificação profissional importante para lidar com as demandas da inclusão e acessibilidade nas IES, o que de certa forma nos faz considerar que cursos desta natureza, no formato da EAD, sejam alternativas essenciais para a qualificação dos servidores na educação

superior.

### 3.3- Procedimentos de pesquisa

A pesquisa proposta nesta tese, trata-se de um estudo qualitativo estruturado e desenvolvido a partir dos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação por meio da implementação na UFRRJ do curso de formação continuada Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior. Esta formação teve como principais finalidades: 1- estruturar indicadores e protocolos para o trabalho administrativo junto a PCD na UFRRJ e 2- coletar dados para a pesquisa de tese desta autora. Cabe mencionar que os dados desta pesquisa, integra o projeto "Custo da oportunidade de acesso e permanência ao ensino superior na Baixada Fluminense/ RJ quando se tem uma deficiência", serão usados para fins acadêmicos e institucionais, em acordo com o comitê de ética da UFRRJ.

Conforme hipótese apresentada, intencionamos analisar nesta pesquisa as concepções dos servidores da UFRRJ sobre a deficiência, buscando identificar, por meio da formação implementada, se as percepções destes sujeitos foram “afetadas” pelo curso em questão, apresentando transformações em suas concepções numa perspectiva anticapacitista sobre a deficiência. Nosso principal objetivo é investigar se as ações encaminhadas pelo curso possibilitaram a sensibilização dos servidores da UFRRJ sobre a deficiência, contribuindo para dirimir as barreiras atitudinais que se colocam como impeditivas a inclusão da PCD na educação superior, bem como para a consolidação de uma cultura anticapacitista na instituição.

Compreendemos, conforme evidenciado em diferentes pesquisas, que as barreiras atitudinais são atualmente, uma das principais limitadoras para a inclusão da PCD na educação superior. Ademais, autores salientam que muitos estudos com abordagem na educação inclusiva atentam-se apenas para a questão da acessibilidade física e não abrangem as barreiras atitudinais e institucionais (GESSER; NUERNBERG, 2017) também como impeditivas neste processo. Nesta direção, evidenciamos que esta conjuntura também se descortina na UFRRJ, conforme revelado na pesquisa de REIS (2015) intitulada *Inclusão em educação: Fronteiras entre a Política institucional e os movimentos instituintes do atendimento educacional de estudantes público-alvo da educação especial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ UFRRJ*, estudo que teve como objetivo caracterizar os níveis de acessibilidade e problematizar o processo de inclusão educacional na UFRRJ.

A referida pesquisa identificou os seguintes fatores como impeditivos para a inclusão do público da educação especial na instituição: 1- necessária formação de

professores; 2- adequação curricular; 3- projetos políticos pedagógicos que contemplem a acessibilidade e 4- mudanças atitudinais e o envolvimento da comunidade acadêmica. Tendo em vista este panorama, principalmente quando consideramos dentre os aspectos apresentados a necessidade de mudanças atitudinais e do envolvimento da comunidade acadêmica, entendemos ser fundamental a atuação de formações continuadas direcionada aos servidores da UFRRJ, que contemplem as questões sobre a deficiência, especialmente porque é cada vez mais crescente a presença de estudantes com esta especificidade participando deste espaço.

Compreendendo que as mudanças atitudinais são movimentos indispensáveis para se transpor as barreiras atitudinais que limitam a inclusão da PCD na educação superior, é de nosso entendimento a necessidade de se tensionar o conceito de deficiência neste espaço, e sobretudo numa perspectiva anticapacitista sobre esta condição. Além disso, quando trazemos para este debate a trajetória da deficiência e da PCD na sociedade, evidenciamos que as concepções cunhadas nas ideologias capacitistas da corponormatividade, concepções que ainda hoje estão fortemente presente no imaginário social, estruturam e consolidam ações e atitudes que determinam a inclusão ou não das PCD nos diferentes espaços sociais. Compreendemos que tais concepções são as principais fomentadoras das barreiras atitudinais que limitam ou impedem a participação das PCD na sociedade, dificultando dessa maneira, o processo de assimilação social sobre acessibilidade e inclusão.

Não é possível falar sobre inclusão e acessibilidade na educação superior, a partir de uma visão capacitista sobre a deficiência. Visão que limita processos de desenvolvimentos e aprendizagens, que delimita e não adequa os diferentes espaços; que coaduna a práticas excludentes e capacitistas. Que enxerga a partir da deficiência e não de suas possibilidades. Por isso, compreender a deficiência, para além das concepções assistencialistas, caritativas e das impossibilidades, reconhecendo-a como um conceito em evolução e relacionada ao contexto histórico que se apresenta, precisa ser debatida nos diferentes espaços acadêmicos, principalmente porque a forma como a percebemos, molda nossas atitudes frente às pessoas nesta condição.

Em razão disso, a perspectiva sobre a deficiência assumida nesta tese, e desenvolvida nas atividades realizadas no Curso de Formação, consolidou-se à luz da Abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, numa concepção que coaduna a apresentada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que considera PCD “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 ” (BRASIL, 2015). E ainda em consonância com o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL,2009), reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre as PCD e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação desses sujeitos na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Nesta direção o problema desta pesquisa localiza-se em torno das seguintes questões: as barreiras atitudinais apresentadas por servidores da UFRRJ, dimensionadas a partir de suas concepções sobre a deficiência, limitam e/ou obstaculizam a inclusão da PCD na instituição? E ainda: cursos de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva contribuem para sensibilização e mudanças atitudinais sobre deficiência fortalecendo a consolidação de uma cultura anticapacitista na educação superior? A partir destes questionamentos, nossa investigação estruturou-se por meio dos seguintes objetivos:

**Objetivo Geral:** Analisar as concepções dos servidores da UFRRJ sobre deficiência, ao iniciarem e finalizarem a formação, investigando se a sensibilização proposta pelo curso “afetou” e transformou estas concepções numa perspectiva anticapacitista sobre a deficiência; que contribuam para dirimir as barreiras atitudinais que se colocam como impeditivas à inclusão da PCD na educação superior e para o fortalecimento e a consolidação de uma cultura anticapacitista na UFRRJ.

**Objetivos específicos:** **1-** Pesquisar os aportes teóricos referentes a atuação da Educação Inclusiva e da Educação Especial nesta perspectiva, bem como o processo de constituição e consolidação das políticas institucionais de Inclusão e acessibilidade na educação superior. **2-** Discutir os aportes teóricos, desenvolvidos no curso de formação, referentes a trajetória histórica da deficiência na sociedade, os diferentes modelos de compreensão da deficiência, bem como a cultura capacitista que se consolidou na sociedade contemporânea; **3-** Analisar as concepções dos servidores sobre a deficiência a partir de suas inferências ao iniciarem e finalizarem o curso de formação, investigando se a sensibilização proposta pelo curso “afetou” e transformou estas concepções numa perspectiva anticapacitista sobre a deficiência em diálogo com a Abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano.

Como se trata de um estudo desenvolvido por meio da metodologia da pesquisa-ação, consideramos importante apresentar o processo que estruturou os

caminhos desta análise uma vez que a abordagem metodológica utilizada apresenta percursos específicos que serão apresentados de forma mais detalhada no tópico a seguir.

### **3.4- Estruturando a tese a partir da pesquisa-ação**

A perspectiva metodológica denominada pesquisa-ação tem origem nos trabalhos desenvolvidos por Kurt Lewin (1946) apresentando uma abordagem de pesquisa experimental e dialética que tem como finalidade a melhoria da prática educativa. Nas últimas décadas tem sido utilizada de diferentes maneiras e intencionalidades, sendo um tipo de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com a resolução de um problema coletivo, “no qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (THIOLLENT, 1985, P. 14) .

No Brasil, esta metodologia de pesquisa foi introduzida pelo sociólogo João Bosco Pinto no âmbito da educação e do planejamento rural e conforme apontamentos de Franco (2005), foi utilizada para incentivar a participação dos camponeses nos processos de planejamento e desenvolvimento regional e local, com base nos pressupostos teóricos de educação libertadora. Cabe mencionar, que esta abordagem que busca a transformação de uma determinada realidade social, implica diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo. Ademais, direciona ao pesquisador os dois papéis, de pesquisador e de participante, sendo o pesquisador o responsável pela condução do processo de sensibilização dos sujeitos para as mudanças de percepção e comportamento.

Neste sentido, conforme destaca Egg (1990), a pesquisa-ação configura-se como um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que tem por finalidade estudar algum aspecto da realidade com objetivo e ação prática. Nesta perspectiva, Filippo (2008) ressalta que este método deve ser aplicado quando a ação é central para a pesquisa, quando o pesquisador faz parte do ambiente investigado ou quando o pesquisador tem interesse em aplicar seus conhecimentos atuando diretamente sobre o problema.

Desse modo, na pesquisa-ação os interessados são os pesquisadores (interesse no conhecimento científico), a organização em que a pesquisa ocorre (interesse na resolução de problemas) e os profissionais que lá atuam (interesse em melhorar a prática de seus trabalhos e sua capacitação) e de acordo com Franco (2005, p.485), apresenta-se de três formas:

“ 1) colaborativa- quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores; 2) crítica- quando a transformação é percebida como necessária, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos; 3) Estratégica- a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua ação”

Registra-se ainda que o método da pesquisa-ação apresenta algumas fases que devem ser observadas e estabelecidas em seu processo, configurando-se como os caminhos que conduzirão o desenvolvimento da investigação. Kurt Lewin (1946) considerava a pesquisa-ação um processo em espiral envolvendo três fases: planejamento, tomada de decisão e resultados da ação. Já Kock et al (1997) compreendem esta investigação como um processo realizado em ciclos interativos que sucessivamente aprimoram o conhecimento obtido nos ciclos anteriores.

Fillipo (2008), destaca ainda que na Literatura de Pesquisa-ação são encontradas diferentes formas de apresentar os ciclos (STRINGER, 1999; KEMMIS E MCTAGGART, 2005; BERG 2004, SUSMAN E EVERED, 1978, JOHNSON, 2008), sendo a representação usual realizada na forma de um ciclo constituído a partir de duas etapas: a de refletir sobre o problema (estágio diagnóstico) e a de agir sobre o problema (estágio terapêutico) (FILLIPO, 2008; MCKAY e MARSHALL, 2001).

Cabe mencionar que nesta pesquisa, adotou-se o ciclo com as 4 etapas: planejar/ agir/ observar e refletir (KEMMIS E MCTAGGART, 2005, P.563), seguindo a estruturação apresentada na pesquisa desenvolvida por Fillipo (2008), estudo referenciado nesta análise. Também, caracteriza-se como uma pesquisa-ação crítica uma vez que as pesquisadoras são também participantes da realidade a ser transformada e juntamente com seus pares, identificaram a emergência da questão que necessitava ser modificada.

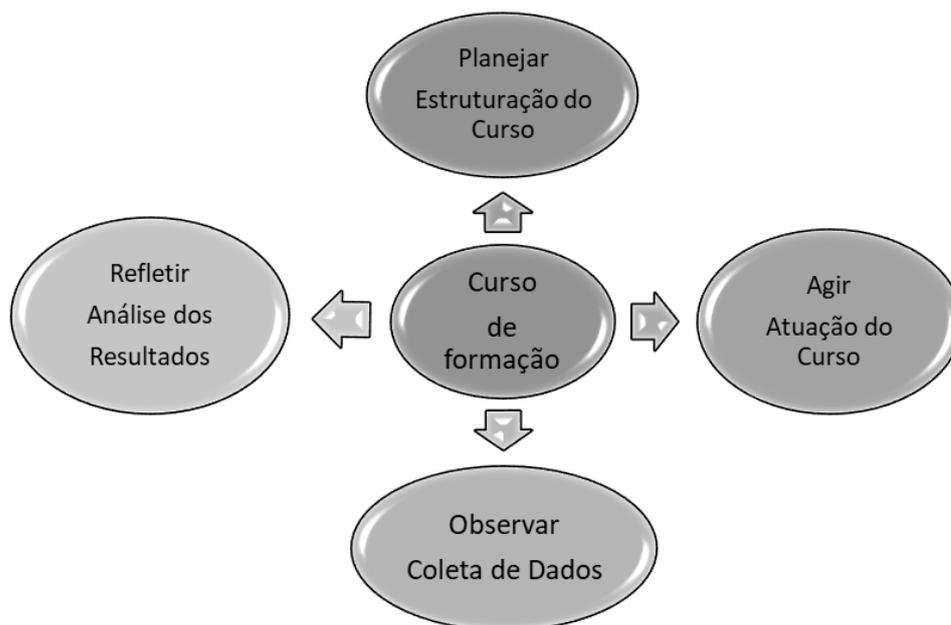
Sendo assim, nossa proposta enquadra-se nas dimensões estabelecidas pelos direcionamentos da pesquisa-ação que conforme apresentado por Franco (2005), desenvolve-se por meio das dimensões ontológica e epistemológica. A dimensão ontológica refere-se a produção de conhecimentos para uma melhor compreensão dos condicionantes da práxis; o estabelecimento de mudanças e melhorias em práticas profissionais e para reestruturação dos processos formativos; enquanto a dimensão epistemológica busca ao mesmo tempo conhecer e intervir na realidade que pesquisa.

Sobre os ciclos adotados na pesquisa, destacamos que na etapa denominada planejar, momento de organizar e definir a solução e estabelecer ações que serão

realizadas, organizamos e estruturamos a proposta do curso de formação estabelecendo o cronograma (tempo de duração do curso, das aulas e das atividades), o planejamento (definição do público alvo; referenciais para estudo, temática das aulas, atividades a serem desenvolvidas, organização das atividades e estrutura do curso), os instrumentos para coleta dos dados qualitativos (questionários, atividades das aulas, interação nos fóruns).

Já a fase do agir, caracterizada pela atuação da solução do problema identificado, realizou-se por meio da implementação do curso de formação e ocorreu, concomitantemente a etapa denominada observar, fase em que a coleta dos dados foi efetivada. Finalizando o ciclo, foi realizada a etapa da reflexão e do procedimento de análise, que foi desenvolvida por meio da análise de conteúdos e inferências dos resultados obtidos. A figura 4 apresenta de forma resumida o ciclo da pesquisa-ação estabelecido nesta pesquisa, apresentado os estágios que constituíram esta investigação.

Figura 4: Fases da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

É importante destacar que durante a pesquisa-ação o pesquisador realiza ações, observando os efeitos decorrentes das mudanças realizadas, os pontos positivos e negativos assim como os neutros. Dessa maneira, a investigação possibilita uma observação direta que contribui para a compreensão de um problema específico, a avaliação dos resultados das ações e a busca de novas possibilidades de ação.

Nesta abordagem o envolvimento do pesquisador difere dos outros métodos em razão de “sua interferência e seu forte envolvimento com o ambiente pesquisado,

uma vez que um pesquisador de uma pesquisa-ação, observa, participa, vivencia e se envolve diretamente com o ambiente da pesquisa ao promover ações e ao integrar-se com os sujeitos da pesquisa” (FILIPPO, ROQUE E PEDROSA, 2021, p.10). Dessa maneira, sendo esta tese estruturada a partir das orientações estabelecidas pelos direcionamentos desta abordagem metodológica, explicitaremos no quadro 7 o posicionamento desta pesquisa em relação a esta metodologia, tendo como base o estudo desenvolvido por Felippo (2008), estruturado a partir desta perspectiva.

Quadro 7: Posicionamento da tese em relação a metodologia Pesquisa-Ação

Características	Pesquisa-Ação	Tese
<b>Objetivo</b>	Ampliar o conhecimento científico através de ações que busquem soluções para um problema identificado numa determinada organização	Analisar as concepções dos servidores da UFRRJ sobre deficiência, investigando se o curso de formação continuada “afetou” estas concepções, numa perspectiva anticapacitista sobre a deficiência, propiciando uma sensibilização que atue frente as barreiras atitudinais que se colocam como impeditivas à inclusão da PCD na educação superior, contribuindo para o fortalecimento e a consolidação de uma cultura anticapacitista na UFRRJ. <b>Problema:</b> barreiras atitudinais dos servidores frente às demandas colocadas pela deficiência na universidade. <b>Solução:</b> curso de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva como instrumento para sensibilização e consolidação de atitudes anticapacitistas frente a deficiência; que contribuam para dirimir as barreiras atitudinais impeditivas a inclusão da PCD nas IES e para a consolidação de uma cultura anticapacitista na educação duperior.
<b>Foco</b>	Investigação de questões de pesquisa para compreensão do problema/ soluções dentro do contexto.	Planejamento e atuação do curso inclusão e acessibilidade no ensino superior para dirimir as barreiras atitudinais frente a deficiência / Impactos da sensibilização do curso de curso inclusão e acessibilidade no ensino superior para mudanças atitudinais numa perspectiva anticapacitista sobre a deficiência.
<b>Ambiente</b>	Real	Curso de formação continuada Inclusão e acessibilidade no ensino superior / UFRRJ
<b>Pesquisador</b>	Atua no ambiente colaborando com os pesquisados: O grau de envolvimento varia	Atua no ambiente como profissional técnico em assuntos educacionais, participando como coordenadora e mediador do curso.
<b>Etapas</b>	Circular: refletir sobre o problema, agir sobre o problema	circular: planejar, agir, observar, refletir (realizado a cada aula do curso)
<b>Planejamento</b>	Inicial e direcionado pela Teoria e /ou dados anteriores	Início: Planejamento das atividades sobre a inclusão da PCD na educação Superior à luz da Abordagem Histórico-cultural do desenvolvimento Humano. Redimensionamento da proposta inicial em razão do contexto pandêmico, replanejamento para proposta online. Também a redefinição do público-alvo devido ao grande interesse dos servidores da universidade.

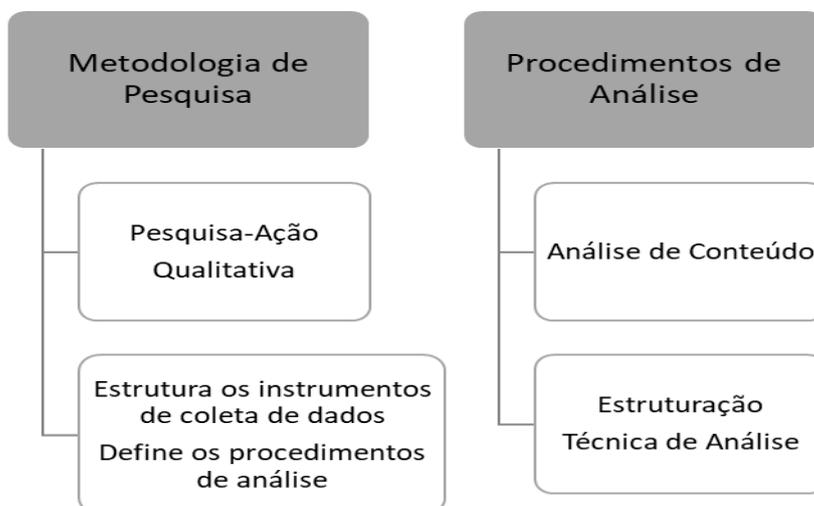
<b>Variáveis</b>	identificação de variáveis, muitas e controle reduzido	controle sobre estrutura e dinâmica do curso; participantes, calendário
<b>Fonte de dados</b>	Diversificada: entrevistas, documentos, vídeos, observação direta, medições, questionários, anotações do pesquisador	Diversificada: entrevistas, documentos, vídeos, observação direta, medições, questionários, anotações do pesquisador
<b>Análise de Dados</b>	Análise do discurso/ análise de Conteúdo	Análise de Conteúdo
<b>Validade interna (rigor do processo)</b>	ciclos iterativos bem planejados e discutidos pelo grupo, identificação das variáveis envolvidas, fontes múltiplas de dados e triangulação, adequação da solução e revisão por terceiros	controle de variáveis, ciclos a cada aula/módulo bem planejados e discutidos pelo grupo, triangulação dos dados coletados, adequação do curso.
<b>Aplicação do conhecimento</b>	Ao longo da pesquisa	Ao longo da pesquisa

Fonte: Baseado em Filippo (2008)

### 3.4- Procedimentos de Análise

Tendo em vista encontrar possíveis respostas para nossa investigação principal, organizamos nossa metodologia de análise buscando coletar dados que ratifiquem as questões qualificadas nesta tese. Dessa maneira, ao estruturamos este estudo, tendo como base a metodologia da Pesquisa-Ação, desenvolvemos nossas análises numa abordagem qualitativa de pesquisa, com base nos procedimentos investigativos da análise de conteúdos, caminhos explicitados na figura 5.

Figura 5: Caminhos da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Sobre a pesquisa qualitativa, recurso investigativo também utilizado nesta tese, é importante destacar que nesta metodologia o objeto pesquisado deve ser um fenômeno social, sendo suas características- descritiva e exploratória -os principais recursos para aferir informações de uma dada realidade e nesta direção, permite uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado. Dessa maneira, esta técnica de pesquisa preocupa-se com fatos da sociedade e centraliza-se na interpretação e explicação da dinâmica das relações sociais por meio da análise de discursos e de documentos (MINAYO, 2010, p.57), apresentando várias técnicas investigativa, dentre elas, a análise de conteúdo, procedimento investigativo desenvolvido por Laurence Bardin (2004, 2010,2011).

Conforme já mencionamos, registra-se que esta tese, estruturada sob o viés da pesquisa qualitativa, utilizou como procedimento investigativo a análise de conteúdos, técnica desenvolvida a partir das seguintes informações: dados primários (material bruto da análise obtidos pelo pesquisador por meio dos instrumentos de coleta de dados) e dados secundários (informações já mensuradas em livros, publicações, referencial teórico, documentos, artigos e outros). Estes recursos oportunizaram a construção de um corpus para análise desta pesquisa constituindo um material informativo sobre as temáticas aqui desenvolvidas.

Também é importante destacar que estas informações foram coletadas por meio dos seguintes instrumentos: 1-questionários informativos; 2- registros das atividades síncronas e assíncronas; 3-registros dos fóruns de debates; 4-registros de chats; 5- atividades de avaliação; 6- pesquisa documental sobre os temas abordados, incluindo documentos referentes as políticas internacionais, nacionais e institucionais de inclusão e acessibilidade. Registra-se que num primeiro momento, de forma a cotejarmos dados para identificar as inferências dos sujeitos sobre as temáticas estudadas, inicialmente foram encaminhados o termo de consentimento livre esclarecido e o questionário de investigação inicial. Neste questionário inicial foram realizadas indagações sobre a deficiência, a fim de cotejarmos dados sobre as concepções dos servidores, antes de iniciarem o curso de formação. Ocorrendo da mesma forma ao fim da atividade, quando foi encaminhado questionário investigativo sobre as percepções finais dos servidores sobre as mesmas temáticas, bem como uma escala avaliativa sobre o curso. Todos os documentos estão disponíveis no apêndice desta pesquisa.

Ressaltamos que os questionários utilizados foram estruturados nos formatos fechado (opções de respostas pré definidas) e aberto (relatos livres de percepções e concepções sobre determinados temas), objetivando coletar as impressões dos sujeitos

e também dados referentes a questões pessoais e profissionais, como a formação acadêmica e setor de atuação na UFRRJ. Alguns destes instrumentos foram confeccionados utilizando como referencial a escala de concepções de deficiência apresentada por Ciantelli (2020) em sua pesquisa de tese intitulada *Trajatória Acadêmica de Estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal: Contribuições da Psicologia*.

Ademais, buscando cotejar dados que nos possibilitasse identificar as inferências dos sujeitos sobre questões relacionadas ao campo da educação inclusiva, bem como seus conhecimentos sobre os marcos legais das políticas inclusivas de educação e das políticas institucionais direcionadas às PCD, foram ministradas 15 aulas desenvolvidas a partir dos seguintes temas: 1-Fundamentos básicos da educação inclusiva; 2- Marcos legais da Educação Inclusiva; Acessibilidade e Inclusão; 3- Lei 13.146/2015 (LBI) e Lei 13.409/2016 (Lei de Cotas); 4- acessibilidade e inclusão na educação superior; 5- Políticas de Inclusão na educação superior; 6-Inclusão na UFRRJ o NAI (estrutura e funcionamento); 7- Orientações sobre acessibilidade e Inclusão; 8- Decreto nº 10.502/2020 e a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida; 9-Relatos de experiência de estudantes PCD na UFRRJ e 10-Trajatória de uma pessoa com baixa visão - relatos do servidor da UFRRJ.

Ao longo destas atividades foi construído um banco de dados a partir das informações cotejadas nos fóruns de debates, nos chats, nas atividades de avaliação, na gravação das aulas síncronas, bem como uma revisão da literatura sobre as temáticas abordadas nas atividades. Intencionamos por meio destes instrumentos, promover um debate sobre a deficiência a partir das inferências dos sujeitos desta pesquisa, em diálogo com os referenciais pesquisados e a Abordagem Histórico-Cultural. De uma forma geral a formação buscou orientar os cursistas sobre as políticas públicas de inclusão nacionais e institucionais bem como promover a sensibilização para a temática da inclusão da PCD na UFRRJ.

Finalizado o processo de coleta de informações, iniciamos a metodologia de análise dos dados, procedimento realizado por meio da abordagem metodológica da análise de conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin (2004, 2009, 2011). Esta técnica “é compreendida como um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, P.15). Nesta perspectiva, Bardin (2011) apresenta os critérios de organização para o desenvolvimento deste procedimento de pesquisa que organiza-se por meio de três fases: 1- pré-análise, 2- exploração do material e 3-tratamento dos

resultados. Nesta direção, corroborando os apontamentos de Silva e Valentim (2019), compreendendo a análise de conteúdos como um método de pesquisa qualitativo versátil, aplicável em diferentes domínios e em diferentes suportes informacionais, desenvolvemos a análise desta tese a partir das fases estabelecidas por Bardin (2011), estruturando nosso estudo por meio das seguintes etapas:

- 1- Pré-análise – foi realizada a leitura flutuante (fase de (re)elaboração da hipótese e dos objetivos da pesquisa); escolha do conteúdo a ser analisado e a formulação de indicadores. Nesta etapa organizamos o material útil à pesquisa. Registra-se que os materiais selecionados referem-se aos dados primários e aos dados secundários;
- 2- Exploração do material, categorização ou codificação (criação das categorias) - fase de transformação dos dados brutos do texto na representação da sua expressão (BARDIN, 2011). Nesta etapa realizamos a categorização dos “elementos constitutivos considerando a parte comum existente entre eles” (MORAES, 1999, p.6). As categorias adotadas foram definidas a posteriori (definidas a partir dos dados coletados), levando em consideração a repetição de palavras (códigos) para a definição das unidades temáticas que constituíram as categorias de análise desenvolvidas;
- 3- Tratamento dos resultados, inferências e interpretação - momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Apesar de ser bastante descritiva tem por objetivo e função a inferência numa atitude interpretativa baseada nas evidências e indicadores levantados (BARDIN, 2011). Registra-se que esta tese desenvolveu-se por meio de uma análise de conteúdo indutiva, uma vez que tem como ponto de partida os dados, construindo a partir deles as categorias e a partir destas a teoria. Sua finalidade não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados (MORAES, 1999, p.10).

É importante registrar que neste estudo o procedimento desenvolvido para a estruturação das categorias analisadas organizou-se da seguinte forma: inicialmente definiu-se a escolha de códigos e/ou unidades temáticas, por analogia semântica, a serem encontradas nos discursos por repetição e/ ou ocorrência e por exclusão. Posteriormente estes registros foram codificados originando as unidades temáticas e constituindo as categorias analisadas. Conforme nos apresenta Bardin (2009, p.199) “a análise categorial funciona por operações e desmembramentos do texto em unidades,

em categorias segundo reagrupamentos analógicos”, sendo o resultado de um esforço de síntese, destacando os aspectos mais importantes.

Neste processo de investigação, utilizamos como suporte para a categorização e organização de nossos dados, o programa Maxqda um software acadêmico utilizado para análises de dados qualitativos e métodos mistos de pesquisa. Este sistema nos auxiliou na averiguação de todos os tipos de dados qualitativos de nosso estudo como textos, questionários, transcrições, gravações em áudio/vídeo, revisões de literatura entre outros. Estas análises definiram a estruturação dos capítulos desta tese, uma vez que ratificaram os objetivos e as inferências a serem desenvolvidas, conforme observamos no quadro a seguir

Quadro 8: Estruturação capítulos da tese

Capítulo/Objetivo	Inferência	Fontes
<p>Capítulo I</p> <p>Objetivo: Investigar os aportes teóricos sobre as temáticas da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; políticas de inclusão da PCD na educação superior e políticas institucionais de inclusão na UFRRJ</p>	<p>A partir da pesquisa bibliográfica e documental, bem como da revisão de literatura sobre as temáticas apresentadas, apresentar um debate com o panorama das políticas inclusivas de educação direcionadas a PCD na educação superior, destacando o processo de constituição da Educação Especial na perspectiva inclusiva, enfatizando a trajetória histórica de estruturação.</p>	<p>Pesquisa documental e bibliográfica; Revisão da Literatura sobre a temática apresentada;</p>
<p>Capítulo II</p> <p>Objetivo: Discutir os aportes teóricos sobre a deficiência; os diferentes modelos de compreensão sobre a deficiência e sobre o capacitismo.</p>	<p>A partir da pesquisa bibliográfica e da revisão de literatura sobre deficiência e capacitismo, construir um debate que apresente a historização da deficiência na sociedade, os diferentes modelos de compreensão da deficiência consolidados, bem como o conceito de capacitismo estruturado a partir deste contexto.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e revisão da Literatura sobre a temática apresentada.</p>
<p>Capítulo III</p> <p>Percurso metodológicos</p> <p>Objetivo: Anunciar a metodologia de análise estruturada para o desenvolvimento da pesquisa</p>	<p>Apresentar os pressupostos da Pesquisa-ação, da pesquisa qualitativa e da análise de conteúdos, explicitando os procedimentos de análise desenvolvidos na tese.</p>	<p>Revisão de Literatura sobre as temáticas metodológicas apresentada; Instrumentos e dados da análise</p>
<p>Capítulo IV</p> <p>Objetivo: apresentar as inferências desenvolvidas por meio dos dados cotejados na análise em diálogo com os referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) do desenvolvimento humano</p> <p>Inclusão e Deficiência:</p>	<p>Apresentar as análises das concepções iniciais e finais dos servidores sobre a deficiência, em diálogo com os referenciais teóricos da abordagem Histórico-Cultural identificando se o curso de formação promoveu transformação nestas concepções, atuando como instrumento de uma sensibilização sobre a deficiência numa perspectiva anticapacitista.</p>	<p>Dados primários : (questionários, registros das atividades aulas, registros dos chats)</p> <p>Dados secundários: Pesquisa bibliográfica e revisão da literatura sobre o referencial teórico;</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Registra-se que a análise foi desenvolvida por meio das categorias: cultura e sociedade, em diálogo com a abordagem Histórico-Cultural e seus referenciais sobre estes conceitos. Também destaca-se, que os códigos e /ou categorias de análise elencados para a realização das inferências, revelaram-se a partir do tratamento dos dados disponíveis em que se buscou cotejar os signos mais evidenciados nas narrativas sobre deficiência, nas diferentes fases da pesquisa. Nesta direção, estes dados foram analisados a partir dos seguintes eixos temáticos: 1- Investigação das concepções iniciais dos cursistas sobre a deficiência em diálogo com a ideia de cultura trazida pela Abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano; e 2- Análise das concepções iniciais e finais dos cursistas sobre a deficiência em diálogo com a Abordagem Histórico-Cultural. O quadro 9, apresentado a seguir, explicita a organização estruturada para a realização da análise proposta,

Quadro 9: Organização do capítulo de análise

CA*	COD/UT*	OBJETIVOS	INFERENCIAS	FONTES
C u l t u r a e s o c i e d a d e	social físico incapacidade capacidade autonomia limitação diferença normal barreiras acessibilidade dificuldade cuidado autonomia doença impedimentos necessidades impossibilidade restrição interação diferença habilidade ausência perda condição funcionalidade falta potencialidade diversidade adequação recurso igualdade independência interação coletividade	Objetivo: Analisar as concepções iniciais e finais dos servidores sobre deficiência, à luz da Abordagem Histórico-Cultural, apresentando: 1-as impressões dos servidores sobre a deficiência; 2- se o curso de formação continuada Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior atuou como instrumento de mediação para uma sensibilização numa perspectiva antipacitista sobre a deficiência que contribua para dirimir as barreiras atitudinais e para o fortalecimento de uma cultura antipacitista na UFRRJ.	Inferir se o curso promoveu transformação nas concepções, atuando como instrumento operacionalizador de novas compreensões sobre a deficiência numa perspectiva antipacitista sobre esta condição.  As inferências foram desenvolvidas em diálogo com os conceitos de cultura e sociedade apresentados pela Abordagem Histórico-Cultural, a partir dos seguintes eixos: 1- Investigação das concepções iniciais dos cursistas sobre a deficiência em diálogo com a ideia de cultura trazida pela abordagem Histórico-Cultural; e 2- Análise das concepções iniciais e finais dos cursistas sobre a deficiência, investigando transformações nestas concepções em diálogo com a abordagem Histórico-Cultural.	Dados primários (questionários, registros das atividades aulas, registros dos chats)  Dados secundários: Referencial teórico e Revisão da Literatura sobre a temática apresentada

\*CA (categoria de análise); \*CO/UT (código/unidade temática)

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Registra-se que a aplicação da técnica análise de conteúdo em um estudo qualitativo não apresenta uma diretriz pronta com um bom emprego de métodos ou técnicas em pesquisa, haja vista os níveis de alcance, profundidade e complexidade que exige (SOUZA E SANTOS, 2020). Por isso é uma metodologia de pesquisa bastante flexível não havendo caminhos simples na investigação. No entanto, esta abordagem metodológica mostra-se como uma importante técnica de análise para o desenvolvimento de pesquisas, uma vez que fornece novas ideias, aumentando a compreensão do pesquisador sobre os fenômenos estudados e informando ações práticas (KRIPPENDORFF, 2004).

No próximo capítulo serão apresentados os resultados coligidos nesta análise, bem como as inferências desenvolvidas em diálogo com a abordagem Histórico-Cultural, perspectiva teórica enunciada por Lev Semionovitch Vigotski.

## Capítulo IV

### **Concepções de servidores da UFRRJ sobre a deficiência: Revendo atitudes e eliminando barreiras à inclusão da PCD na educação superior**

*Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela é tampouco o resultado de decisões voluntárias de pessoas ou de grupos. Isto significa, sem dúvida, que, em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional.*  
Paulo Freire, 1997.

Ao abordarmos nesta tese a importância da sensibilização para dirimir as barreiras que limitam a inclusão da PCD na educação superior, compreendemos que o capacitismo também está imerso na cultura destes espaços, num processo social institucionalizado. Neste contexto, a viabilização de ações que corroborem a constituição de uma cultura mais sensível às diversidades corporais, tornam-se necessariamente importantes, principalmente por propiciarem a consolidação de atitudes engajadas com a desconstrução de concepções que favoreçam a discriminação, seja pelo motivo da deficiência ou outro de mesma intensidade.

Compreendemos que uma cultura anticapacitista que venha romper com o processo de opressão vivenciado pelas PCD, bem como coadunar com a luta política desse grupo social pela garantia dos direitos humanos e da justiça social, deve ser constituída a partir de ações e atitudes que percebam a deficiência para além das limitações do corpo. Perspectivas que no passado corroboraram com atitudes discriminatórias e segregacionistas, aos poucos dão espaço a um olhar mais humanizado e sensível às potencialidades e habilidades das diversidades corpóreas, compreendendo que a deficiência não é resultante apenas do corpo, mas também da sociedade e das barreiras que impedem as diferentes funcionalidades corpóreas.

Neste sentido, a partir desta perspectiva, ao viabilizarmos na UFRRJ o curso de Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior, intencionamos promover uma sensibilização tendo em vista possibilitar ações que consolidem na universidade, atitudes e concepções numa perspectiva anticapacitista de compreensão da deficiência. E neste sentido, compreendendo que o capacitismo está presente como estruturante dos nossos sistemas de ensino (LOUZEIRO, 2020), analisamos as percepções dos

servidores da UFRRJ sobre temáticas relacionadas à inclusão da PCD na educação superior, e principalmente suas concepções sobre a deficiência.

Consideramos que investigar a diversidade de concepções que envolvem a deficiência é o caminho necessário para o enfrentamento ao capacitismo, principalmente porque a sociedade, complexa e multideterminada, “tende a inculcar nos indivíduos falsas crenças, mitologias e ideologias” (MARTINS 2013, p. 229), e é nesse tecido que o conceito de deficiência é (re) produzido (LEITE E LACERDA, 2018). Por isso, torna-se importante averiguar as concepções trazidas pelos servidores da UFRRJ sobre esta questão, sobretudo porque são estas percepções que irão coadunar ou enfraquecer as barreiras atitudinais que limitam a inclusão da PCD não só na universidade, mas nos diferentes espaços sociais.

É importante destacar que além da formação dos servidores da instituição, o curso objetivou também possibilitar estratégias que fortaleçam e solidifiquem a cultura anticapacitista na educação superior, buscando dirimir as barreiras atitudinais que se colocam como fomentadoras do capacitismo institucional. Isto posto, ressaltamos que a análise desenvolvida estruturou-se investigando se o curso de formação atuou como um instrumento de sensibilização, “afetando” as concepções sobre a deficiência trazidas pelos sujeitos investigados, num sentido de transformar e/ou provocar mudanças de compreensão sobre esta condição.

Tendo em vista esta perspectiva, as análises apresentadas neste capítulo foram desenvolvidas a partir dos seguintes eixos: 1- Investigação das concepções iniciais dos cursistas sobre a deficiência, investigando quais as percepções trazidas por estes sujeitos sobre esta condição, em diálogo com a ideia de cultura apresentada pela abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano; e 2- Análise das concepções iniciais e finais dos cursistas sobre a deficiência em diálogo com a Abordagem Histórico-Cultural, examinando se o curso de formação atuou como instrumento para a transformação de novas formas de compreensão da deficiência (novos signos) numa perspectiva anticapacitista sobre esta temática.

Novamente registramos que esta análise foi desenvolvida em diálogo com abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, principalmente porque esta perspectiva nos auxilia a compreender a formação das características típicas do comportamento humano ao longo da história e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo (VIGOTSKI, 2003). Por este motivo, iniciaremos a apresentação dos resultados de nossa análise, elucidando alguns referenciais colocados por esta

abordagem que foram fundamentais para o desenvolvimento das inferências explicitadas neste capítulo.

#### **4.1. Construindo o diálogo com abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano**

A perspectiva teórica apresentada nesta tese referenciou-se a partir da abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento Humano<sup>34</sup>, teoria enunciada por Lev Semionovich Vigotski e seus alunos no período pós-revolucionário na União Soviética, entre 1924 até sua morte prematura (aos 37 anos), em 1934 (FITCHNER, 2010). À época, a jovem União Soviética enfrentava uma confluência de problemas e em razão disso “estava em pauta não apenas a organização de uma nova sociedade justa e igualitária, mas, principalmente, a educação do novo homem que seria participante ativo da nova sociedade em construção” (PRESTES; LOPES, 2015, p.2).

Fitchner (2010) salienta que abordagem Histórico-Cultural nunca foi idealizada como uma teoria fechada e acabada, pelo contrário, representa uma riqueza de problematizações que permitem as mais variadas interpretações, podendo ser “compreendida como uma tentativa complexa de determinar o que é o sujeito no seu contexto social” (FITCHNER, 2010, p. 5). E neste sentido, embora seja árdua a tarefa de mensuração de sua obra, podemos dizer que a especificidade da teoria de Vigotski, centralizada a partir de uma série de palavras-chave como: sociabilidade, interação, social, signo, cultura, história entre outros, adequa-se necessariamente ao debate que propomos nesta pesquisa, mais ainda porque “falar sobre Lev Semionovitch Vigotski e a atualidade de suas ideias é refletir sobre a contemporaneidade” (PRESTES, 2014, p.6). De acordo com Fitchner (2010, p. 3):

Encontra-se na abordagem de Vigotski uma enorme riqueza e diversidade e também encontro de diferentes áreas. Os temas de seu trabalho vão desde a neuropsicologia até a crítica literária, também se ocupando com problemas de deficiências, linguagem, arte psicologia de arte, com questões de semiótica do cinema, com pedagogia e psicologia, com questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas.

Os trabalhos teóricos e empíricos de Vigotski, desenvolvidos nas intersecções dos campos da psicologia e da educação, representam uma tentativa fidedigna de investigar o desenvolvimento humano em movimento, no seu processo inerente às compleições e transformações históricas, em que o desenvolvimento cultural dos seres humanos, realiza-se nas tessituras intrínsecas das práticas culturais e na história humana

---

<sup>34</sup> Muito frequente também se fala escola histórico-cultural ou do sociointeracionismo ou do sistema histórico-cultural (FITCHNER, 2010)

(SMOLKA, et al, 2021). Dessa maneira, ancorando-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético<sup>35</sup>, a abordagem Vigotskiana (1995, 2000) anuncia o princípio de que o ser humano, por meio do trabalho social, do uso de instrumentos técnicos e das relações entre coespecíficos, transforma a natureza em cultura, constituindo-se como uma pessoa em processo. E a partir desta premissa, “estabelece a Lei Geral do desenvolvimento cultural, que explica como no curso da história humana, as funções biológicas se transformam em funções psíquicas mediatizadas (SOUZA; DAINEZ, 2020)”<sup>36</sup>.

Cabe mencionar que estas ideias estabeleceram uma crítica avassaladora às teorias que afirmavam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultado exclusivo da maturação biológica. A introdução das relações sociais como definidoras da natureza das funções mentais superiores (consciência), ou seja, da natureza humana, constituiu uma subversão do pensamento psicológico tradicional, uma vez que Vigotski deslocou o foco da análise do campo biológico para o campo da cultura (PINO, 2010). Sobre esta questão Fichtner (2010, p.5) acrescenta:

Vigotski expõe que o sujeito e o seu processo de vida não podem ser reconstruídos cientificamente só com os elementos e as formas que nos oferece a biologia ou a sociologia. O sujeito não pode ser reduzido só com a natureza biológica e a sua sociedade. Ele insiste que é necessária uma proposta específica e que se deve desenvolver uma metodologia própria e adequada para a realidade do psíquico.

Para Vigotski, a internalização dos sistemas de signos elaborados culturalmente, acarretam transformações comportamentais, estabelecendo uma conexão entre as formas iniciais e tardias de desenvolvimento. De acordo com ele, o mecanismo de mudança individual, ao longo do desenvolvimento humano, origina-se na sociedade e na cultura (VIGOTSKI, 2003), destacando “o papel social do outro na constituição cultural do homem -nós nos tornamos nós mesmos através dos outros- como sendo o princípio do processo de desenvolvimento cultural” (PINO, 2010, p.21).

Além disso, chama a atenção para a importância de se considerar a relação com o ambiente no desenvolvimento humano, uma vez que não somente o meio influencia o

---

<sup>35</sup> A teoria Marxista da sociedade (materialismo histórico) também teve um papel fundamental no pensamento de Vigotski. Ele foi o primeiro teórico a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas e elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meio pelos quais o homem transforma a natureza e ao fazê-lo transforma a si mesmo (VIGOTSKI, 2003). Vigotski era um desses marxistas sinceros. Conforme testemunho de sua filha, ele rechaçou qualquer possibilidade de se valer apenas de citações da obra de Marx para ver seu trabalho reconhecido e, ao criticar a crise da velha psicologia, afirmava que desejava aprender com o método de Marx como estruturar uma ciência e como abordar as investigações da psique (TUNES & PRESTES, 2022)

sujeito, como também “o sujeito significa o meio a partir de uma história de relações consecutivas de sua personalidade” (DAINEZ; SMOLKA; SOUZA, 2022, p. 5). Entende que o ser humano modifica o ambiente, cria formas/modos de existência constituindo-se nesse processo em que o meio é criado e transformado pela história e pela cultura (PINO, 2010). Por isso estas premissas apresentadas por Vigotski, influenciaram fortemente as inferências desenvolvidas neste estudo. Vimos, conforme apresentado na justificativa de análise, que as barreiras atitudinais que obstaculizam o processo de inclusão da PCD na educação superior, podem ser dirimidas por meio de intervenções que busquem reduzir, ou mesmo eliminar atitudes que mostram-se impeditivas a efetivação deste processo.

Nesta conjuntura, ações como cursos de formação que abordem questões sobre a deficiência e o capacitismo na sociedade, buscando a sensibilização dos servidores que atuam nas IES, surgem como soluções profícuas para a constituição e consolidação de uma cultura anticapacitista na educação superior. Sobretudo porque compreendemos que a atuação destes cursos, enquanto instrumentos potencializadores de mudanças, propiciará a sensibilização para constituição de uma cultura anticapacitista nestes espaços de ensino. E sob esta ótica, encontramos na abordagem Histórico-Cultural possibilidades argumentativas que dialogam com nossa proposta de tese fundamentada nas mudanças atitudinais através da sensibilização coletiva.

Compreendendo que o ser humano se transforma e transforma a natureza por intervenção dialética, uma vez que enquanto age na sociedade, age em si mesmo, localizamos na teoria de Vigotski, pressupostos que coadunam as nossas perspectivas. Principalmente porque buscamos, a partir de uma ação mediatizada, por meio do curso de formação continuada, oportunizar conhecimentos que propiciem a reelaboração de uma nova consciência sobre a deficiência numa perspectiva anticapacitista sobre esta condição. Neste sentido, construímos nossa argumentação com base na abordagem Histórico-Cultural, que trata das ações tipicamente humanas como transformadoras da história, uma vez que é de nosso entendimento que a partir da sociabilidade e do conhecimento, elaboramos novas formas de consciência e cultura.

Ao investigarmos as concepções dos servidores sobre a deficiência, apresentando neste debate as diferentes visões de compreensão sobre esta condição, percebemos que as diferentes concepções concebidas ao longo da história, na sociedade e na cultura, “são fatores estruturantes da consciência sobre este fenômeno social, constituídas na vivência e por particularidades indivisíveis tanto da personalidade como do meio” (VINHA, WELCAM, 2010, P. 686). Por isso, nossas análises desenvolveram-

se tendo em vista evidenciar as consequências sociais que tais concepções sobre a deficiência acarretam às pessoas nesta condição, uma vez que conforme evidenciado por Vigotski, o modo como o grupo social significa este fenômeno pode gerar/intensificar obstáculos e impedimentos ou ancorar a criação de condições que sustentem novas formas de humanização (DAINEZ,2014, SOUSA, 2020).

E aliada a esta ideia, direcionamos nossa análise a partir da compreensão de que a cultura capacitista influencia as concepções dos sujeitos sobre a deficiência, e que estas perspectivas intensificam comportamentos que obstaculizam a inclusão da PCD, sendo uma das principais fomentadoras das barreiras atitudinais que limitam à inclusão nos diferentes espaços da sociedade. Além disso, ao desenvolvermos nosso fundamento apresentando o curso de formação como instrumento de mediação importante para sensibilização em prol de uma cultura anticapacitista na educação superior, trazemos para este debate a relevância do processo de ensino-aprendizagem como um sistema interativo, mediado e referenciado socialmente característico das funções psíquicas especificamente humanas (SOUZA; DAINEZ, 2020).

Isto posto, ao vislumbrarmos a atuação de cursos de formação direcionados a servidores das IES como instrumentos potencializadores para atuação da cultura anticapacitista na educação superior, buscamos, a partir da abordagem Histórico-Cultural revelada por Vigotski, uma teorização que conduza a uma práxis transformadora, comprometida com a humanidade e com os processos de humanização (STETSENKO, 2010,2016,2017; SOUSA, 2020). E neste sentido, não podemos deixar de considerar também que “a vida e a obra desse pensador tão singular nos ensejam reflexões sobre possibilidades de resistirmos ao embrutecimento, ao obscurantismo, à ignorância e enfrentarmos os retrocessos em tempos de tanto ódio e intolerância” (PRESTES; TUNES, 2022, p.2)

#### **4.2- Diálogos Iniciais: Concepções dos servidores sobre a inclusão da PCD na UFRRJ**

O resgate histórico sobre a deficiência nos traz reflexões fundamentais no que diz respeito aos diferentes significados atribuídos ao corpo ao longo dos tempos (LUIZ, 2020). Por isso, ao abordarmos o conceito de deficiência, primeiramente, há que relacioná-lo ao contexto cultural e ao período histórico da sua ocorrência (LEITE E LACERDA, 2018), numa trajetória de historização das concepções sobre este fenômeno, uma vez que a forma como as pessoas compreendem a deficiência, relaciona-se fortemente a cultura e o momento a qual estão inseridas.

Os estudos apresentados, evidenciaram as diferentes concepções que configuraram este fenômeno ao longo da história. Desde àquelas influenciadas pela religião na idade média, até às que constituíram e consolidaram a cultura capacitista na contemporaneidade. Todas de alguma forma, ainda presentes no imaginário social e bastante enraizadas na cultura (LUIZ, 2020). Nesta trajetória, conforme apontam Scheer e Groce (1998), atributos humanos valorizados e desvalorizados se configuram no imaginário coletivo a partir das qualidades definidas como importantes por cada sociedade.

Notadamente, o pensamento social aprendeu a se relacionar com a deficiência a partir do binômio saúde/doença e nos ensinou a produzir perversas análises da normalidade para explicar qualquer expressão “anormal” da diferença durante praticamente todo o século XX (MACHADO et al, 1978). Tais perspectivas consolidaram-se principalmente em razão da forma pela qual nominamos e interpretamos este fenômeno, uma vez que às lutas no campo dos significados jamais deixam de produzir impactos na construção de sentidos (PICCOLO, 2021).

A partir destas perspectivas, compreendemos, que as distintas maneiras pela qual uma dada coletividade se relaciona com a deficiência está associada tanto pela característica e extensão do impedimento quanto pela interpretação social relacionada a este fenômeno. Neste sentido, as diferentes semânticas atreladas a esta condição interferem na expectativa do local ocupado pela PCD na sociedade e, inclusive, na disposição em subsidiar para estes sujeitos, recursos desde cuidados clínicos e de reabilitação, a suportes e apoio escolar, edificações de infraestrutura acessíveis e criação de mecanismos legais antidiscriminatórios (PICCOLO 2021).

Ademais, conforme ressaltam Carniel e Mello (2021), a trajetória de concepções e idealizações sobre a deficiência, organizou a ontologia capacitista sobre esta condição a partir dos modos hegemônicos pelos quais a deficiência foi interpretada e que ainda hoje ecoa em certas propostas de intervenção e reabilitação. Também, as histórias que contamos atualmente sobre o lugar social da PCD e o modo pelo qual a sua experiência permanece sendo atravessada pelos discursos biomédicos, acabaram produzindo a “deficientização” destas pessoas na sociedade. A deficiência deixa de ser tratada como algo permanente ou universal no espaço e tempo e passa a denotar uma construção materializada que somente encontra seu significado em contextos culturais específicos (PICCOLO,2021).

Há de se considerar que os contemporâneos conhecimentos produzidos a respeito da deficiência expressam em alguma medida, os efeitos das intensas lutas e

mobilizações sociais travadas contra as ideias capacitistas de “normalidade biológica” (CANGUILHEM, 2002) que hodiernamente ainda fazem parte de concepções sobre esta condição. Mais recentemente, a enorme repercussão que a adoção do modelo biopsicossocial da deficiência obteve nos circuitos acadêmicos e institucionais brasileiros (DINIZ, MEDEIROS E SQUINCA, 2007), somada às conquistas políticas que o ativismo das PCD vem alcançando na esfera pública do país (GUIGLIANO, MENDES; STEIN, 2020), influenciaram decisivamente o estabelecimento de novas comunidades epistêmicas dedicadas ao fenômeno (CARNIEL; MELLO, 2021). E neste contexto, conforme nos apresenta Piccolo (2021, p. 32),

O principal desafio dos estudos sociais sobre a deficiência reside em escrutinar as privações sociais experimentadas por PCD como produtos de barreiras ambientais, físicas, políticas, econômicas e culturais, sem desconsiderar o caráter intrínseco de alguns impedimentos que repercutem tanto no que diz respeito a restrição de atividades como no acesso a oportunidades mesmo quando todos os esforços são envidados para construção de um contexto mais acessível. Essa é a complexa tarefa que nos circunda, a citar, evidenciar o social sem torná-lo como uma estrutura em oposição ao biológico, mesmo porque citadas esferas, ainda que independentes, se relacionam de maneira contínua e exercem interferência uma sobre a outra, inclusive a própria configuração de deficiência.

Todavia, a cultura capacitista presente em diversos setores da sociedade, ainda que sob a égide da perspectiva inclusiva, impõe formas perversas de se compreender a deficiência fundamentadas pelo viés das capacidades e da normalização dos corpos. Nas instituições de ensino por exemplo, este entendimento tem comutado em uma prática pedagógica que reduz o estudante com deficiência a seu déficit, uma vez que o imaginário cotidiano compreende a deficiência a partir de aspectos fisiológicos latentes (PICCOLO, 2021).

Tais ações tem transfigurado em atitudes discriminatórias consolidando e institucionalizando o capacitismo em diferentes instituições de ensino. No que se refere a educação superior, campo de estudo desta análise, cabe mencionar que apesar do avanço considerável nas legislações que garantem o acesso de estudantes com deficiência à educação superior, pesquisas sobre esta temática apontam que uma das grandes dificuldades enfrentadas pelas IES na consolidação da inclusão das PCD concentram-se nas barreiras atitudinais presentes nestes espaços, oriundas sobretudo da cultura capacitista institucionalizada (FERRARI; SEKKEL, 2007; MELO; MEDEIROS, 2007; ALCOBA, 2008; CARRICO, 2008; ROCHA; MIRANDA, 2009; CHAHINI, 2010; CASTRO; ALMEIDA; 2014; MUCCINI, 2017; CABRAL; MELO, 2017; FÉLIX, 2019; PLETSCH; MELO; CAVALCANTE, 2021).

Notadamente estas barreiras corroboram para inviabilização de ações e políticas institucionais de inclusão e acessibilidade e para a consolidação de uma cultura anticapacitista na educação superior. Dessa maneira, ainda que atualmente a inclusão seja um avanço enquanto uma perspectiva predominante na sociedade, que busca defender a equidade e valorização da diferença, tendo como base as prerrogativas dos direitos humanos, existem ainda resquícios sociais históricos dos paradigmas anteriores e estigmas que permanecem culturalmente arraigados, os quais ainda precisam ser desconstruídos e modificados.

Por isso, remover as barreiras atitudinais através do combate ao capacitismo institucional é indispensável para que as instituições de ensino efetivamente desempenhem seu papel na configuração de uma sociedade democrática e de relações paritárias e participativas (PICCOLO, 2021). Mas sendo esta uma questão arraigada na sociedade, como então transfigurar de uma cultura capacitista para uma cultura anticapacitista na educação superior? Sobretudo porque quando se trata da deficiência, muitas são as concepções compartilhadas no ambiente acadêmico, algumas ainda favorecendo a consolidação de barreiras atitudinais que inviabilizam a permanência e desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência nestes espaços.

Estes questionamentos têm provocado, mais recentemente, o desenvolvimento de pesquisas em que as barreiras atitudinais têm sido temas recorrentes. Como no estudo desenvolvido por Silva (2016), realizado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que evidenciou que as barreiras atitudinais passam pelos estereótipos concretizados a partir de comparações que docentes, alunos e técnicos fazem entre estudantes com deficiência e outros estudantes. Nesta direção, as universidades apresentam grandes desafios para mudar a cultura predominante que foca na “incapacidade”, em detrimento das possibilidades das pessoas com deficiência, destacando a eliminação das diferentes barreiras, em especial as atitudinais e elaboração de estratégias que busquem impedir práticas excludentes nestes espaços de ensino.

Estas pesquisas nos levam a considerar que as barreiras atitudinais, muitas vezes são as promotoras e fomentadoras das práticas capacitistas direcionadas às PCD's nas IES, principalmente por estarem relacionadas às inseguranças dos servidores quanto aos seus conhecimentos sobre às questões relacionadas à deficiência. Conforme identificamos inicialmente na análise deste estudo, no que se refere aos processos de interação/relacionamento dos servidores da UFRRJ com a deficiência na instituição, alguns profissionais demonstram uma preocupação e certo receio quanto ao atendimento destas demandas. No que se refere aos conhecimentos dos servidores sobre as

legislações específicas para esta população, um percentual considerável dos profissionais, sinalizaram não terem conhecimentos sobre estas informações, conforme revelado nos dados cotejados pelo curso de formação continuada Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior. Os instrumentos de nossa análise evidenciaram os seguintes dados:

- Quando perguntado se o servidor já tinha realizado algum atendimento relativo a estudante, professor e/ou técnico-administrativo com deficiência na UFRRJ, 66,7% responderam que sim, enquanto 33,3% que não.
- Quando perguntado se teriam algum receio ou dificuldade quanto ao atendimento à PCD a em seu local de trabalho, 38,9% responderam que sim, enquanto 61,9% responderam que não;
- Quando perguntado se o servidor tem conhecimento das políticas públicas de inclusão direcionadas à pessoa com deficiência no Brasil, 38,9% responderam que sim, enquanto 61,1% responderam que não;
- Quando perguntado se o servidor tem conhecimento das políticas institucionais de inclusão direcionadas à PCD na UFRRJ, 40,7% responderam que sim, enquanto 59,3% responderam que não.
- Quando perguntado se o servidor tem conhecimento do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ, 66% responderam que sim, enquanto 33,3% responderam que não.

É importante registrar a justificativa dos 38,9% dos servidores que responderam ter algum receio ou dificuldade no atendimento a uma PCD na UFRRJ. Estes relatos estão explicitados no quadro 10, que apresenta as respostas dos servidores quando indagados sobre esta questão.

Quadro 10: Justificativa dos servidores quanto as possíveis dificuldades ao atendimento a PCD na UFRRJ

1	<i>Embora tenha treinamento, nunca me sinto realmente seguro de estar fazendo certo.</i>
2	<i>Não saber como lidar para atender prontamente a pessoa.</i>
3	<i>não poder socorrer ou ajudar em alguma situação atípica.</i>
4	<i>Falta de acessibilidade ao setor e de conhecimento de como lidar com algumas deficiências.</i>
5	<i>Tenho receio de não saber atender corretamente a pessoa com deficiência. Por exemplo, tive que explicar a um servidor com deficiência visual onde ficava determinado setor. Localizava-se no mesmo corredor de meu local de trabalho. Mas eu não sabia o número da sala, mesmo que soubesse, como ele poderia identificá-la, se não havia nenhuma identificação tátil na porta ou no piso. Tampouco eu sabia informar quantas portas, após a minha porta, o setor estava. Decidi levá-lo até lá, sob protestos dele. Dei a desculpa que eu precisaria ir a uma sala vizinha e assim ficaria mais fácil para mim poder explicar. Agora eu me pergunto, e se o setor procurado estivesse em outro prédio?</i>

6	<i>Temo que os professores não tenham conhecimento suficiente para planejar atividades adequadas ao desenvolvimento inclusivo do estudante.</i>
7	<i>Falta de informação/conhecimento para oferecer um atendimento adequado</i>
8	<i>Ressalva de não ter apropriados meios de atender com a devida eficiência.</i>
9	<i>Apesar do pouco tempo, percebo algumas questões relevantes quanto a acessibilidade no departamento de educação física</i>
10	<i>Não ter preparo adequado para realizar atendimento à pessoa com deficiência, ex: não saber Libras.</i>
11	<i>Meu receio deve-se ao fato de não possuir o conhecimento adequado para a tarefa em questão, e com isso constranger a pessoa com deficiência.</i>
12	<i>Receio de não saber lidar com a deficiência e como ajudar</i>
13	<i>Até o momento não sei se tive treinamento adequado</i>
14	<i>Falta de domínio das ferramentas e linguagens acessíveis.</i>
15	<i>Tenho dificuldade em lidar com a pessoa com deficiência. Não sei ao certo como me portar e tento ter muita atenção e cuidado nesse processo de interação social. Fico até um pouco ansiosa.</i>
16	<i>Não conseguir estabelecer uma conexão, comunicação</i>
17	<i>Tenho receio de não saber atender direito uma pessoa com deficiência, de acordo com eventuais protocolos definidos para se realizar este atendimento.</i>
18	<i>Acho que não vou saber atender a pessoa deficiente</i>
19	<i>Não prestar um atendimento de forma que auxilie a pessoa que buscou informações. Não cumprir com meu papel de servidora numa instituição pública por falta de condições específicas para um atendimento adequado.</i>
20	<i>Falta de conhecimento sobre procedimentos, comunicação, encaminhamentos.</i>
21	<i>O local físico no qual atuo é acessível em partes, mas um caminho muito longo e com barreiras até o local (Que é próximo aos alojamentos masculinos).</i>

Fonte (Elaborado pela autora 2022)

Além dessas informações, os instrumentos também coligiram dados referentes ao conhecimento dos servidores, no que se refere aos recursos de acessibilidade direcionado às diferentes especificidades das PCD, aferindo os seguintes indicadores:

- Sobre recursos de acessibilidade para pessoas cegas e/ou com baixa visão, 75,9% disseram ter conhecimento sobre estes recursos, enquanto 24,1% responderam que não
- Sobre recursos de acessibilidade para pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva, 68,5% disseram ter conhecimento sobre estes recursos, enquanto 31,5% disseram que não;
- Sobre recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, 77,8% disseram ter conhecimento sobre estes recursos, enquanto 22,2% disseram que não;
- Sobre recursos de acessibilidade para pessoas com TEA, 20,4% disseram ter conhecimento sobre estes recursos, enquanto 79,6% disseram que não;

- Sobre recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência intelectual, 18,5% disseram ter conhecimento sobre estes recursos, enquanto 81,5% disseram que não.

Os dados revelam, no que se refere a acessibilidade direcionadas às pessoas com deficiência intelectual e TEA, os maiores registros de “desconhecimento” sobre os recursos, o que nos leva a considerar que este talvez seja o grande desafio da atualidade não apenas na educação básica, como também na educação superior. Ratifica-se cada vez mais a importância do fomento de recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência intelectual e TEA, sobretudo porque pesquisas recentes têm evidenciado que este tem sido o público mais atendido na educação básica, conforme revelado por Almeida (2016), e que conseqüentemente, em algum momento, esta demanda chegará (ou já está chegando) à educação superior.

Também foi perguntado, a partir das percepções dos servidores, se a UFRRJ apresenta as condições necessárias para receber alunos, professores e/ou servidores técnico-administrativos com deficiência em seus cursos e espaços acadêmicos. Dos respondentes, 20,4% acreditam que sim, a UFRRJ está preparada para este público, enquanto 79,6% acreditam que não. Algumas justificativas elencadas pelos servidores sobre este “não preparo” da UFRRJ, estão explicitadas no quadro 11 apresentado a seguir.

Quadro 11: Justificativas dos servidores para a falta de estrutura da UFRRJ para atender PCD

1	<i>Por falta de treinamento</i>
2	<i>Não há recursos/meios/informações para o atendimento desse grupo</i>
3	<i>Mas acredito ainda tem que caminhar mais nesse sentido, pois precisa qualificar seu quadro de servidores (técnicos e docentes) como está se fazendo com a iniciativa desse curso e rever a situação de estudo e trabalho de estudantes, docentes e técnicos administrativos que se enquadram em alguma deficiência e que precisam de maior mobilidade e ergonomia em suas atividades. Na minha opinião já se deu um bom passo em 2019 com a criação do NAI UFRRJ.</i>
4	<i>Por ser uma Universidade que possui o campus com uma dimensão enorme e rural, acredito que nesse momento ainda não tenha uma estrutura de acessibilidade ampla.</i>
5	<i>Os espaços de sala de aula e boa parte dos prédios administrativos, são muito afastados e os ônibus de circulação interna não são providos de meios para transportá-los (profissionais capacitados e estrutura física).</i>
6	<i>Dentro dos recursos conhecidos por mim, por exemplo a Rural não tem condições de recepção de aluno com deficiência motora ou visual em todos os departamentos. Pois falta acessibilidade para os mesmos</i>
7	<i>Preciso de conhecimento a respeito das leis, dos direitos da pessoa com deficiência e saber como lidar com as diversas deficiências</i>
8	<i>Divido esta resposta em duas partes: conhecimentos sobre recursos de acessibilidade e se a UFRRJ está preparada para receber público com deficiência. Quando eu digo que tenho conhecimento sobre tais recursos, quero dizer que sei da existência deles, mas não sei como usá-los. Por exemplo, não saberia me comunicar em LIBRAS. Apesar do trabalho competente realizado pelo NAI-UFRRJ, nem todos nós servidores (técnicos ou docentes) sabemos como lidar com as pessoas de diferentes tipos de deficiência. Por exemplo, nossa</i>

	<i>universidade pública muitos artigos e livros em formato digital, mas não sei dizer com quais leitores de tela eles são compatíveis; o símbolo de LIBRAS, disponível em vários sites para informar que o conteúdo é acessível, não sei como acessá-lo.</i>
9	<i>É preciso regulamentar os acessos públicos, capacitar professores, oferecer recursos tecnológico e humano para atender às necessidades específicas de cada portador de deficiência, enfim, um grande desafio para todos.</i>
10	<i>Não completamente. Há recursos que são utilizados, como infraestrutura de rampas, mas há muitos lugares onde o acesso é difícil, além da grande distância entre os prédios. Também não há intérpretes de Libras suficientes ou demarcação no piso para pessoas com cegueira.</i>
11	<i>Acho que estamos caminhando para tal, considerando o fato da existência do Núcleo e de estudos que vêm abrindo espaço para o diálogo e para auxiliar e atender as demandas de deficientes que temos em nossa universidade, e que não existia outrora. Porém ainda temos uma grande maioria, onde me incluo, não conhecer de fato o Núcleo e sua proposta de trabalho ou ainda que não sabem da existência do mesmo. Temos ainda o despreparo em conhecimento e preparo para atender as demandas de alunos com diferentes deficiências. Considero que caminhamos para tal, mas não estamos preparados ainda de fato.</i>
12	<i>Acredito que não temos ainda na UFRRJ uma política de inclusão e acessibilidade consolidada e que tenha se instituído como um referencial a ser seguido pela comunidade acadêmica. Avançamos muito em relação a outras instituições de ensino superior, especialmente, por conta do trabalho de longo tempo que culminou na constituição do NAI. Temos diretrizes políticas claras de inclusão e acessibilidade que precisam ganhar mais visibilidade e se instituir como uma das dimensões da rica cultura acadêmica.</i>
13	<i>Observo a dificuldade dos professores no Instituto de Química, onde eu trabalho. Já houve alunos com deficiências físicas que os impossibilitavam de realizar as aulas práticas no laboratório, devido o manuseio de vidrarias e substâncias químicas, e não há aulas alternativas para esses alunos. Também existe o problema de acessibilidade aos prédios mais antigos, que são tombados, como o PQ, não podem ser feitas obras de acessibilidade, alguns laboratórios ficam no segundo andar e não há rampas.</i>
14	<i>não vejo profissionais dominando conhecimentos de libras, por exemplo, estrutura física adaptada, materiais didáticos adaptados etc.</i>
15	<i>Muitas pessoas ainda desconhecem ou não se interessam por conhecer como transpor a barreira que a deficiência impõe</i>
16	<i>Eu afirmo que sim, porém a UFRRJ deu somente o primeiro passo. Falta essa acessibilidade a toda a Universidade. Todos os setores administrativos que comprovadamente ainda não está preparado para prestar atendimento específicos a estes.</i>
17	<i>Tenho a vontade e a ciência que devo exercer meu ofício com maestria. Mas afirmo que me falta mais aprendizado para lidar com esse público.</i>
18	<i>Vejo a necessidade de preparar os servidores com cursos de capacitação.</i>

Fonte: (elaborado pela autora 2022)

Estes dados iniciais revelam que os servidores da UFRRJ demonstram uma certa apreensão quando questionados a lidarem com às questões relativas a deficiência, considerando ser necessária uma formação profissional para atuarem com esta demanda. Notadamente, percebe-se que estes sujeitos demonstram conhecimentos importantes sobre esta temática, no campo teórico das legislações e dos recursos de acessibilidade, mas sentem-se desafiados quando tensionados a dimensionarem as atuações práticas destes conhecimentos. Grande parte acredita que os cursos de formação são essenciais para auxiliar o exercício de suas atividades profissionais, fato evidenciado na maioria

das justificativas que consideram a necessidade de formação/capacitação dos servidores fundamentais para a consolidação da inclusão da PCD na UFRRJ.

### **4.3. Concepções de servidores da UFRRJ sobre a deficiência**

Pensar a deficiência tem sido o objetivo principal desta tese. Investigar as diversas nuances que englobam este conceito, polissêmico e multifacetado, não tem sido uma tarefa das mais fáceis. Principalmente porque as sociedades humanas possuem um complexo sistema de crenças e práticas relativas à deficiência, em que constroem explicações sobre por qual razão alguns indivíduos são considerados deficientes e outros não, assim como conferem destaque a forma que estes devem ser tratados na sociedade (PICCOLO, 2021).

Dessa maneira, encontrar um significado estável e universal para a deficiência em meio a entendimentos tão variados, pode ser uma busca infrutífera, pois cada sociedade e cultura a define a partir de sua lente projetiva (PICCOLO, 2021). Entretanto, é mister destacar que muitos dos significados direcionados à deficiência foram constituídos com base nas diferenças corpóreas, uma característica da espécie humana que é constituída nas relações sociais e culturais que são, a todo tempo, elaboradas e padronizadas na sociedade. Assim, “o diferente é aquele que se encontra desviado dos padrões que já estão postos em nossa sociedade por meio da história e perpetuados pela cultura” (ORRÚ, 2020, p. 753).

Sabemos que atualmente, a conjuntura social que se apresenta, configurada na estética capitalista e elaborada nas políticas neoliberais de exclusão social, apresenta variadas concepções sobre a deficiência que são fundamentadas, em sua grande maioria, por meio de avaliações que consideram a eficiência e “produtividade” dos corpos. Nesta direção, as sociedades contemporâneas se mostram cada vez mais desiguais quanto a isonomia, equidade e justiça social (ORRÚ, 2020). Possivelmente, a contradição mais intensa que vivenciamos hoje diz respeito ao nosso modo social de produção capitalista, no qual a competição torna-se palavra de ordem mesmo quando a colaboração é também enunciada (SMOLKA, 2021).

Por isso, o modelo de inclusão social, da defesa e valorização da diversidade e dos direitos humanos, não se sustenta neste panorama uma vez que a concepção de desenvolvimento humano orientado pelo capitalismo é individual, competitiva e meritocrática (DAINEZ & FREITAS, 2018). Ainda que mais recentemente tenha se reconhecido as condições de vida das PCD como uma questão de direitos humanos, Souza e Dainez (2022) alertam para o fato de que essa estrutura jurídica e política,

alinhada ao sistema de proteção internacional de caráter liberal, está inserida em sociedades organizadas por valores da ideologia capacitista, o qual privilegia determinadas formas de in(corpo)ração humana.

Em razão disso, hodiernamente a deficiência é compreendida como um fenômeno do corpo e da saúde individual e não pela sua acepção ideológica que produz crenças, discursos e práticas sociais, culturais, políticas e econômicas de opressão e de desigualdade às quais são historicamente vivenciadas pelas PCD (CAMPBELL, 2009; TAYLOR, 2017). Os alicerces desta estrutura histórica, antropológica e sociológica têm sido, ainda fortemente constituídos por concepções metafísicas e biologizantes que marcam o processo histórico da deficiência e das PCD na sociedade. (CABRAL ET AL),

Embora não se tenha um conceito fechado ou uma forma única de se compreender este fenômeno, observamos que na cultura capacitista a deficiência é percebida a partir de características como: desvio, tragédia, diferença, anormalidade, limitação entre outras percepções que “desqualificam” este fenômeno. Os padrões impostos a partir de uma determinada normalidade, dos discursos médicos dos “desvios” e “lesões”, além dos olhares benevolentes e caritativos do pesar e da impossibilidade, ainda entranhados nas percepções culturais sobre a deficiência, invadem nossas concepções sobre a forma de compreendê-la. E dessa maneira, “o julgamento pautado nas capacidades é tão arraigado na nossa sociedade que a sua utilização para fins de exclusão é dificilmente questionada ou mesmo percebida” (WOLBRING, 2008, p. 257). Nas palavras de Böck, Gesser e Nuernberg (2020, p.3)

Trata-se de um dos alicerces da estrutura social que, aliada a outras formas de opressão, sustenta a hegemonia e a naturalização das capacidades de ver, ouvir, falar, andar e elaborar conceitos em raciocínios rápidos e eficientes como condição *sine qua non* do reconhecimento social e da participação plena na vida cultural.

Nesse contexto historicamente constituído, identifica-se pontos que muitas vezes passam despercebidos. Bianchetti (2002) chama a atenção para a multiplicidade de olhares que produz a diferença no contexto das relações humanas. De acordo com o autor, o olhar é uma maneira de se posicionar frente ao mundo e uma linguagem que se constrói e se realiza nas interrelações sociais, construindo, desconstruindo e reconstruindo concepções (DAINEZ, 2009). Dessa forma, ainda que imersos em uma cultura em processo de transformações sociais, em que as diversidades corpóreas, a inclusão, a valorização e defesa dos direitos humanos estejam em evidência, o lugar e o tempo que estamos vivendo, de uma sociedade injusta e desigual, caracterizam-se pela

exclusão uma vez que a diferença é apreendida como defeito e aquele que é suprimido por esta percepção está na condição de ser observado e estigmatizado por outros olhares (BIANCHETTI, 2002).

E neste sentido, faz-se necessário apontar que a noção de deficiência condiz com um constructo social (DAINEZ, 2009), em que os diversos olhares constituídos e consolidados sobre esta condição, estruturam discursos, políticas, atitudes e ações direcionados às PCD, reelaborando concepções que determinam o lugar da deficiência na sociedade. Nesta conjuntura, o embate marcado pelas disputas entre o capacitismo e as reivindicações políticas dos movimentos sociais das PCD por exemplo, elevaram às condições de vida dessas pessoas ao campo dos direitos humanos, a partir do monitoramento de políticas, principalmente àquelas de enfrentamento à pobreza, reelaborando uma concepção sobre a deficiência com base numa relação bidirecional entre pobreza e deficiência (SOUZA, 2013).

Já a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD/ONU/2006), explicita a deficiência a partir de fundamentos filosóficos que a compreende como característica da diversidade humana. Registra-se que, grande parte de seus autores defendem que os princípios da Convenção estão alicerçados no modelo social (SOUZA; DAINEZ, 2022), uma vez que os impedimentos foram deslocados da dimensão orgânica para as barreiras que impactam a participação da PCD na sociedade, num “reconhecimento explícito de que o meio ambiente, econômico e social, pode ser causa ou fator de agravamento da deficiência” (PIOVESAN; CAMPOL, 2014, p. 470).

Outro exemplo de percepções sobre a deficiência, são as noções de funcionalidade humana trazidas pela CIF, que revelam um novo olhar para esta condição a partir do modelo biopsicossocial. Esta perspectiva, ao compreender a deficiência como resultante das interações entre as condições corpóreas e fatores ambientais, “destaca os aspectos negativos desta interação, reconhecendo que toda população é passível de algum grau de deficiência ou incapacidade” (MOTA & BOUSQUAT, 2021, p. 852) quando a funcionalidade corpórea encontra obstáculos nas interações ambientais. A concepção biopsicossocial da deficiência, ratifica que as condições de vida da PCD é uma questão de direitos humanos (SOUZA; DAINEZ, 2022) e a acessibilidade um direito e instrumento fundamental deste processo.

Ao apresentarmos neste estudo as concepções dos servidores da UFRRJ sobre deficiência, questão importante na atualidade uma vez que é crescente o número de estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino, identificamos a cultura e a sociedade como nossas principais categorias de análise. Sobretudo porque sendo o

capacitismo, estrutural e intersubjetivo nos diferentes setores da sociedade, evidenciamos que em nossa cultura ele tem se apresentado como fundamentador de concepções que compreendem a deficiência ainda pelo olhar da impossibilidade, numa perspectiva corponormativa, que potencializa concepções limitadoras sobre esta condição

É imperativo destacar que ao problematizarmos a concepção de deficiência nesta tese, apresentando-a como uma proposta de enfrentamento ao capacitismo institucional, compreendemos na relação dialética, constitutiva entre sujeito e meio, que ao questionarmos o tipo humano desejado em determinada ordem social, a concepção dialética de deficiência traz argumentos para o redimensionamento político, econômico e ideológico do meio social. Dessa maneira, compreendendo que a valorização da sociedade capacitista por um determinado psicofísico, revela o lugar da norma como princípio regulador da vida social (MARTINS, 2016), encontramos na abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, subsídios importantes que fundamentam nossa análise, imersa nessa tensão entre concepção de deficiência e o modelo de sociedade (SOUZA; DAINEZ, 2022).

Neste sentido, nosso estudo corrobora as expectativas de Vigotski, uma vez que este autor enfatiza o papel da realidade social na constituição do sujeito individual e de como a cultura e o social, permeados pela história contribuem de maneira determinante na formação do sujeito. A preocupação de Vigotski se voltava para a constituição social da pessoa, a formação social da personalidade e as condições e possibilidades da formação histórica de um homem novo (VIGOTSKI, 1995, 1996a, 1996b; SÉVE, 2012, 2018; SMOLKA, 2021). Registra-se que em suas obras encontramos a sistemática indagação sobre a elaboração histórica da consciência humana na dinâmica das relações sociais (SMOLKA, 2021).

Além disso, ao dimensionar que o ser humano se desenvolve interferindo e mudando a sua história por meio de instrumentos que constituem sua cultura, Vigotski defende que nossa sociabilidade nos torna capazes de transformar nossa natureza biológica em natureza cultural. Neste processo, de interações mediadas por instrumentos e signos diversos, somos caracterizados como seres em desenvolvimento constante, intervindo e modificando nossa própria história. O que chamou de funções psicológicas superiores que também consideramos como a formação da consciência e da personalidade, é possível somente nas interações e troca com outro, por meio principalmente da linguagem que é uma habilidade naturalmente humana. Assim é a partir da linguagem que constituímos nossa consciência, e por isso ela é uma poderosa

ferramenta capaz de influenciar a expressão de concepções. Nas palavras de Mota e Bousquat (2021, p.848):

A maneira como um fenômeno é denominado tem importantes implicações sobre como a sociedade o compreende. O vocabulário representa parte da linguagem humana, é manifestado para além de substantivos, verbos e adjetivo, englobando uma complexa combinação linguística do cotidiano, capaz de influenciar práticas e qualificações profissionais que sustentam um sistema de controle social.

Assim, ao evidenciarmos o estudo de concepções sobre a deficiência, tendo em vista a sensibilização dos servidores da UFRRJ para eliminação das barreiras atitudinais, entendemos ser necessário desenvolver esta análise a partir da seguinte diretriz: O Curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior como instrumento de mediação que possibilite a sensibilização dos servidores sobre a deficiência. A partir desta perspectiva e levando-se em consideração os aportes teóricos de Vigotski, no que se refere a atuação de signos e instrumentos como mediadores para o desenvolvimento de aprendizagens, propomos uma reflexão sobre o “movimento histórico de construção do conhecimento, sobre aquilo que vai se viabilizando nos (des)encontros e nas con(tra)dições das relações humanas (SMOLKA, 2021, p.9).

Destaca-se, que a abordagem Histórico-Cultural, ao enfatizar as origens sociais da linguagem e do pensamento, elaborou de forma criativa as concepções sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como transformadores da natureza e dos seres humanos, compreendendo este mecanismo como uma atividade humana específica de transformação. Além disso, ampliou o conceito de mediação na interação homem e ambiente pelo uso de instrumentos e de signos, argumentando que tanto os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) quanto os sistemas de instrumentos, mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural da humanidade. “É por meio da apropriação dos signos e instrumentos culturais que as funções psicológicas superiores se desenvolvem e são capazes de promover a autoregulação do comportamento” (VIGOTSKI; LURIA, 1930/1996, p. 58).

Cabe mencionar que a distinção fundamental entre signo e instrumento reside nas diferentes maneiras com que eles conduzem o comportamento humano. Ressalta-se que a função do instrumento é servir como um orientador externo da influência humana sobre o objeto da atividade, que necessariamente deve ser modificado. Ele constitui o meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para controlar o domínio da natureza. Sobre o signo, este é orientado internamente e não modifica em nada o objeto da operação psicológica, constituindo-se como uma atividade interna para o controle do

próprio comportamento. Nesta direção, “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera o próprio homem” (VIGOTSKI, 2003).

A figura 6 apresentada a seguir, sintetiza os caminhos que delineamos para investigar as concepções dos servidores sobre a deficiência, buscando analisá-las a partir dos conceitos de instrumento e signos trazidos pela abordagem Histórico-Cultural. Dessa forma, compreendendo que nosso “objeto” a ser transformado são as barreiras atitudinais que dificultam a inclusão das PCD na UFRRJ, vislumbramos o curso de formação continuada como o instrumento que potencializará a transformação das concepções, sendo a sua atuação, um condutor da influência humana sobre a problemática apresentada. Dessa maneira, o curso oportunizará/oportunizou a formação de novos signos que atuarão internamente e individualmente em cada sujeito participante, possibilitando a sensibilização sobre o processo de inclusão das PCD na educação superior e propiciando o desenvolvimento de atitudes anticapacitistas na universidade.

Figura 6: Organograma curso de formação



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Tendo em vista esta estruturação, as análises foram desenvolvidas a partir dos seguintes eixos: 1- Investigação das concepções iniciais dos cursistas sobre a deficiência, investigando quais as percepções trazidas por estes sujeitos sobre esta condição, em diálogo com a ideia de cultura apresentada pela abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano; e 2- Análise das concepções iniciais e finais dos cursistas sobre a deficiência em diálogo com a Abordagem Histórico-Cultural,

examinando se o curso de formação atuou como instrumento para a transformação de novas formas de compreensão da deficiência (novos signos) numa perspectiva anticapacitista sobre esta temática.

#### **4.3.1-Eixo 1: Deficiência e cultura: analisando concepções em diálogo com a abordagem Histórico- Cultural**

Ao evidenciarmos neste estudo a análise de concepções como proposta de pesquisa, intencionamos identificar como a cultura capacitista instrumentaliza e define percepções sobre a deficiência. Principalmente porque compreendemos este processo elaborado e reelaborado em meio as variadas concepções sobre esta condição ao longo da história da humanidade, numa trajetória em que a multidimensionalidade de signos e significados, constituíram percepções alicerçadas em modelos corponormativos que entendem a deficiência a partir de um padrão de normalidade definido.

Neste sentido, partindo do pressuposto de que as múltiplas percepções que caracterizam este conceito historicamente e define perspectivas que se concretizam ainda hoje, encontramos em Vigotski possíveis respostas para nossos questionamentos, uma vez que consideramos que mudanças de atitudes são possíveis mediante ao desenvolvimento de novas formas de pensamento e/ou consciência. Vigotski acreditava que “a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual”(Vigotski, 2003, p. 30). Para ele, a característica central do comportamento humano reside no fato de os próprios seres humanos influenciarem sua relação com o ambiente, e através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sobre seu controle (VIGOTSKI, 2003).

Quando pensamos sobre a deficiência, a relação inicial que a maioria das pessoas estabelece com este conceito estrutura-se a partir dos conceitos de normalidade em contraposição a anormalidade que são as bases do capacitismo institucionalizado em nossa sociedade. A visão médica que durante um longo período definiu e “tratou” a deficiência enquanto doença e anomalia, solidificou uma base de compreensão social que ainda que tenha sido questionada e problematizada pelas concepções sociológicas , mesmo hoje encontra solo fértil para dar continuidade a definições corponormativas da incapacidade e do “defeito”. Com ancoragem nos pressupostos de Vigotski, é possível mensurar que este contexto explica-se devido a presença da diversidade de signos que conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que é enraizada na cultura (VIGOTSKI, 2003).

Levando-se em conta este aspecto, compreendemos que ainda que exista uma visão colonizada por perspectivas corponormativas sobre a deficiência, acreditamos que as mudanças atitudinais de certa forma, também poderão ser transformadas pela mesma engrenagem cultural que fundamenta as concepções vigentes. E neste sentido, a abordagem Histórico-Cultural nos apresenta importantes subsídios para compreensão deste processo, uma vez que entende que o mecanismo de desenvolvimento e mudança individual tem sua raiz na sociedade e na cultura, percebendo que o comportamento humano só pode ser modificado pela ação do próprio sujeito, que transforma a si mesmo e a natureza num processo de interrelação e mediação.

Dessa forma, a influência da cultura no desenvolvimento psicológico foi estudada por Vigotski a partir da análise do processo de emprego de signos como meios auxiliares das funções psíquicas em que a cultura é produto das leis históricas determinadas pelas condições concretas da existência humana. Assim os seres humanos produzem cultura, mas também são fruto das relações sociais que são internalizadas e que se espessam na forma de funções psíquicas (MARTINS; RABATINI, 2011).

Cabe mencionar, conforme destaca Pino (2010), que tanto o social quanto o cultural são duas características fundamentais na obra de Vigotski. Entretanto o tratamento dado pelo autor a estas categorias, deixa uma boa margem à interpretação do leitor, uma vez que não precisou suficientemente a significação destes conceitos. Desse modo, discutir a natureza do social e a maneira como ele se torna constitutivo de um ser cultural, exige que estes conceitos sejam situados no contexto histórico em que são utilizados.

Sendo assim, ao abordarmos as barreiras atitudinais como impeditivas a inclusão da PCD na educação superior, entendemos ser esta uma questão que se estrutura na sociedade contemporânea, baseada nos pressupostos e narrativas capacitistas constituídas e fundamentadas no modelo capitalista de sociedade. Apesar de estarmos vivenciando um período em que as PCD são protagonistas na conquista e garantia de direitos fundamentais, tendo como base as prerrogativas dos direitos humanos, as desigualdades que se colocam, fazem com que grupos sociais mais vulneráveis, como o das PCD, tenham dificuldade no acesso a seus direitos. Esta realidade torna-se ainda mais difícil, em razão das práticas discriminatórias e preconceituosas que caracterizam o capacitismo e que contribui para obstaculizar a participação ativa das PCD nos mais variados âmbitos sociais.

Principalmente porque, conforme apresentamos anteriormente, foi somente a partir do século XX que a humanidade começou a compreender a deficiência a partir de

uma perspectiva inclusiva de participação social. Porém, esta discriminação histórica vivenciada por estes sujeitos fez com que constituíssemos nossas estruturas sociais, políticas e econômicas desconsiderando a participação e o envolvimento dessas pessoas neste processo. Por isso, ainda hoje estes sujeitos têm dificuldades no acesso a serviços e recursos básicos, uma vez que, a nossa organização social ainda funciona como uma barreira para a inserção destes indivíduos nos diferentes espaços sociais, configurando um mecanismo de segregação que caracteriza o capacitismo.

Da mesma forma este contexto é reproduzido nas instituições de educação, uma vez que as atitudes e concepções capacitistas ainda configuram estes espaços, estruturados historicamente a partir de perspectivas que compreendem as capacidades e habilidades, físicas e intelectuais a partir do conceito de normalidade dos corpos. Na educação superior, este contexto não é diferente, o que tem levado a transformações das IES tendo em vista garantir o acesso e a permanência das PCD's nestes espaços.

Todavia, conforme já ressaltamos neste estudo, pesquisas apontam que as barreiras atitudinais têm sido uma das maiores impeditivas à permanência destes sujeitos nos espaços acadêmicos, especialmente porque as questões relativas às diferentes acessibilidades estão intrinsecamente relacionadas às atitudes anticapacitistas. Além disso, as barreiras atitudinais apresentadas, sobretudo pelos servidores destas instituições, possivelmente estão relacionadas às práticas capacitistas estruturadas cultural e institucionalmente, e configuradas a partir de suas concepções sobre a deficiência.

Compreender a deficiência na cultura capacitista requer entender os caminhos que consolidaram esta conjuntura, num processo de incapacitação e tutelamento que caracterizou às PCD ao longo da história. Uma trajetória com bases nas impossibilidades e incapacidades, no assistencialismo e na caridade, na piedade e na cura. Ainda que imersos em uma sociedade atenta às diversidades, o capacitismo se impõe e se estrutura na cultura consolidando concepções e atitudes, promovendo exclusão e discriminação. Nas palavras de Louzeiro (2020, p. 69)

O contexto atual das PCD é repleto de violência, de desigualdade e exclusão. Esse cenário começa a se constituir desde a infância, no campo familiar, passando pelos atendimentos em saúde, pela escola e chegando à convivência social e ao acesso a trabalho, emprego, produtos, políticas públicas e serviços. Temos altos índices de analfabetismo, desemprego e subemprego, violência doméstica, isolamento forçado, entre outras violências. Existe uma estrutura que é formada basicamente pelo capacitismo e pelas intersecções com outros preconceitos presentes na nossa sociedade, como o preconceito de gênero, de raça, de classe social, entre outros, que tem servido de base para nossa exclusão social. Esses preconceitos servem para nos

definirem como inferiores e nos hierarquizam de acordo com um padrão imposto de normalidade.

Tendo em vista este panorama, e ancorados na abordagem Histórico-Cultural, consideramos que os seres humanos se desenvolvem num processo estruturado a partir da apropriação da cultura nas relações mediatizadas entre coespecíficos. E sob esta perspectiva, quando buscamos compreender as concepções sobre a deficiência na atualidade, ainda que mais recentemente os conceitos sobre esta condição tenham sido reestruturados por signos que a compreendem a partir da diversidade humana, de uma forma geral estes signos não foram assimilados e/ou “compreendidos” na sociedade. Hodiernamente, ainda se fazem presentes concepções sobre deficiência a partir das perspectivas biologizantes.

Ratificando este panorama, os dados coligidos no questionário inicial de nossa pesquisa, evidenciou uma perspectiva propícia a compreensão da deficiência como uma condição quase que estritamente biológica e individual. Quando apresentamos para os servidores da UFRRJ uma escala de afirmativas sobre a deficiência, este procedimento evidenciou os seguintes dados: Dos 54 respondentes, 66,6% dos cursistas consideram que a deficiência é decorrente de causas biológicas/orgânicas, 19% consideram a deficiência decorrente de causas biológicas, sociais e outras e 11,1% consideram a deficiência decorrente de causas sociais. Estes dados preliminares indicam que as concepções iniciais dos sujeitos desenvolveram-se, principalmente, a partir da visão biológica da deficiência enquanto uma questão vinculada ao corpo. Uma visão que por um longo tempo foi solidificada no pensamento social.

Ressalta-se, conforme nos apresenta a abordagem Histórico-Cultural, que é na trajetória do processo histórico que a cultura torna-se parte da natureza humana, consolidando e constituindo a consciência ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, durante o desenvolvimento cultural a sociedade se organiza a partir do nível de evolução dos problemas e das tarefas com as quais cada indivíduo se confronta, num processo em que o signo e o uso deles depende sempre de um contexto social e histórico. “O que aparece absolutamente individual, têm no fundo uma base social e cultural” (FITCHNER, 2010).

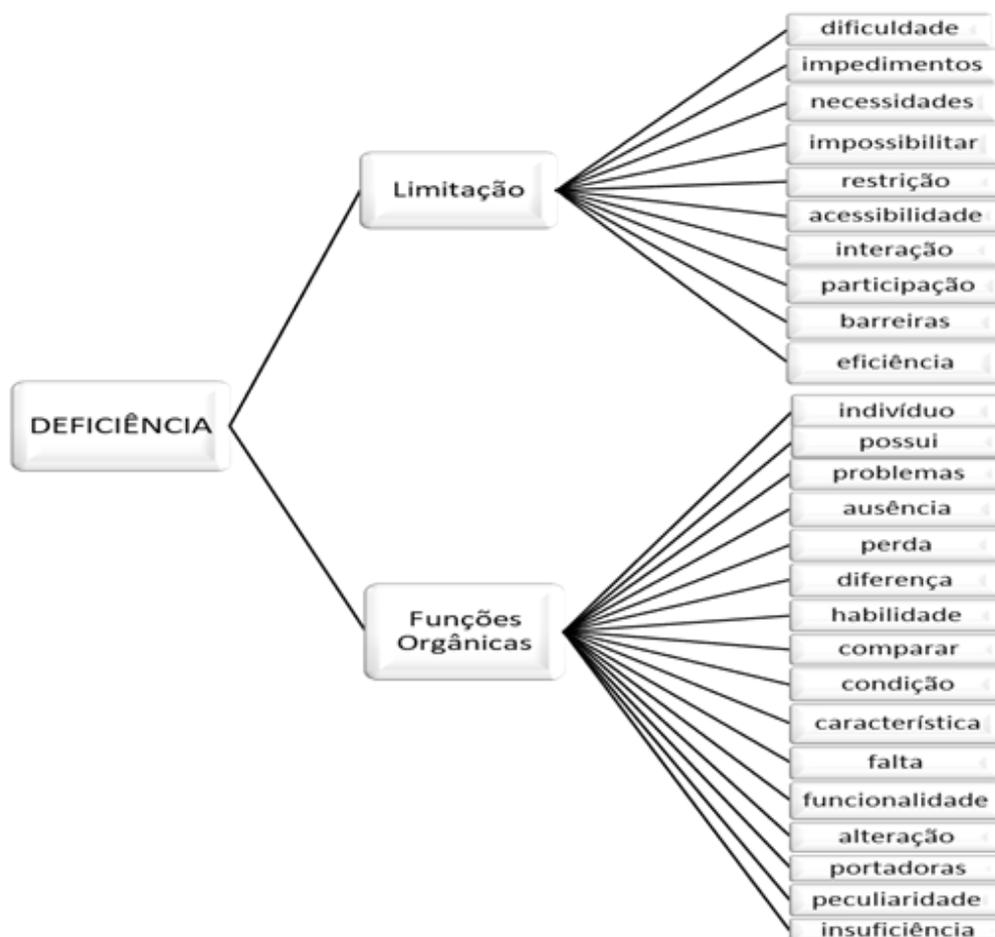
Ao analisarmos as concepções dos servidores sobre a deficiência, muitos signos e significações nos foram apresentados, ratificando, de certa maneira, o momento que vivenciamos, em que percepções capacitistas ainda têm definido o lugar da PCD nos diferentes espaços sociais. Entretanto, algumas concepções iniciais evidenciaram um vocabulário fundamentado principalmente em termos utilizados nos mecanismos legais

de proteção aos direitos das PCD, relacionado às concepções referendadas na LBI. Estes dados demonstram, que os profissionais apresentaram coerência em suas atitudes, recorrendo a principal referência atualmente sobre às questões relativas à deficiência e às PCD, uma vez que “a normatização ilumina uma definição contextual para conceituar a condição de deficiência no país, com detalhe para averiguar a garantia da participação da pessoa que se encontra nesta condição” (NUNES, LEITE, AMARAL, 2022, p.90).

Cabe mencionar que, a natureza da atividade profissional desenvolvida por estes sujeitos (a maioria docentes e técnicos-administrativos) favoreceu o acesso a este conhecimento específico, que são referenciais muito presentes nas instituições de ensino. Porém, por esta ação ter sido realizada numa perspectiva consultiva, e neste primeiro momento sem nenhuma mediação dos instrumentos específicos, verificou-se algumas interpretações capacitistas de determinados signos referenciados pelos sujeitos. Tal panorama se justifica, uma vez que, para se compreender a significação apresentada nas legislações específicas, é preciso ter um conhecimento mais profundo sobre todo o processo que fundamentou e consolidou as legislações vigentes, num movimento que propicie uma interpretação anticapacitista dos documentos oficiais.

Registra-se que o signo mais evidenciado nestas primeiras análises foi a palavra limitação, interpretada a partir de uma diversidade de percepções, a maior parte relacionando-se a concepção biológica, compreendendo esta característica a partir de outros signos que coadunam para interpretações corponormativa da limitação como um impedimento físico que por si só define o que é a deficiência. Nesta primeira análise, nossa investigação evidenciou um vocabulário muito relacionado à visão biológica/individual sobre a deficiência, e ainda que as concepções tenham sido referenciadas por marcos legais que compreendem a deficiência para além das questões físicas, neste primeiro momento o que observamos foi uma influência bastante significativa da cultura capacitista nas percepções dos sujeitos, que delinearão suas concepções sobre esta condição a partir dos signos limitação e funções orgânicas, conforme apresentamos na figura 7 apresentada a seguir:

Figura 7: Organograma concepções iniciais sobre a deficiência



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Observamos que o campo semântico apresentado nos discursos iniciais dos cursistas, evidenciou uma perspectiva biologizante sobre a deficiência. Nota-se, que mesmo utilizando um vocabulário pertinente às visões sociointeracionistas sobre a deficiência, com palavras como: barreiras, funcionalidade, acessibilidade, participação e interação, as concepções revelaram uma significação muito atrelada às narrativas corponormativas sobre esta condição. Os signos ratificam percepções alinhadas a noção de limitação enquanto perda, ausência, diferença, insuficiência, falta ou problema, além de evidenciarem a deficiência enquanto uma questão individual, uma peculiaridade e uma característica do sujeito que a possui.

Corroborando a abordagem Histórico-Cultural que compreende que a formação da consciência se concretiza partir da construção de um mundo de significados compartilhados nas relações sociais por intermédio da linguagem e dos signos, os resultados confirmam a seguinte questão: a concepção de deficiência, que transitou por diversos períodos e foi atribuída a diferentes causas, ainda hoje, configura-se a partir do conceito do desvio. Nesta lógica, o “estigma produzido nas redes de

significados atua como controle social, pois a partir dessa marca se valoriza positivamente o normal, em detrimento do anormal” (LEITE E MATTOS, 2016, p.155).

Dessa maneira, compreendendo a universidade e os sujeitos que nelas atuam, como “produtos” da cultura capacitista, notadamente suas percepções iniciais sobre a deficiência, aquelas constituídas e elaboradas nas relações sociais da corponormatividade, estão “contaminadas”, ainda que imperceptíveis, de signos e significados que permeiam as sociedades dos corpos padronizados, normalizados e eficientes para a “funcionalidade”. Este panorama, ratifica os postulados da abordagem Histórico-Cultural, uma vez que o caráter social do psiquismo humano se forma a partir da apropriação dos processos interacionais que se engendram em comunidades culturais, que são espaços de produção de significados e sentidos que medeiam o modo de pensar, sentir e agir do homem (XIMENES E BARROS, 2009; GESSER et al, 2013).

Assim, imersos em uma cultura que valoriza padrões de funcionalidade corporal, ratifica aprendizagens e habilidades referenciadas em uma dada normalidade, acirra a competitividade e a meritocracia tendo em vista as capacidades individuais, compreendendo a diferença como um estigma negativo e desviante, não há como não perceber que estes conceitos estão enraizados em nossas percepções de mundo, definindo e redefinindo nossas concepções sobre diferentes fenômenos sociais. Ainda que tenhamos uma consciência mais sensível às questões relativas à diversidade, é preciso estar atento às mudanças históricas que se processam, compreendendo e assimilando os novos signos que se apresentam e transformam a sociedade.

O quadro 12, apresenta algumas concepções iniciais sobre a deficiência, desenvolvidas pelos sujeitos de nossa pesquisa, as quais podemos observar nas transcrições discursivas, alguns signos que demarcam as percepções evidenciadas a partir do campo semântico da corponormatividade. Ressaltamos, que dentre os 54 registros coletados, destacamos 44 que exemplificam as considerações salientadas até o momento. Registra-se que as 10 concepções excluídas nesta primeira análise apresentaram a concepção de deficiência conforme explicitada na LBI. Os registros destacados foram identificados pelo seguinte código: P (participante) seguido da numeração que o diferencia (P1; P2 em sequência).

Quadro 12: Concepções iniciais sobre a deficiência

Participantes	Concepções Iniciais sobre a deficiência
P1	<i>Bom, entendo esse conceito, a partir da compreensão de que a deficiência é algo que, a longo prazo, <b>limita as funções físicas do indivíduo que a possui.</b></i>
P2	<i><b>Limitação de um indivíduo para a realização de determinadas atividades</b></i>
P3	<i><b>Grande parte da sociedade não enfrenta problemas físicos para fazer coisas tecnicamente "fáceis". A pessoa que porta uma deficiência, tem dificuldades e impedimentos que carregará durante sua vida, seja de forma sensorial, física, dentre outros.</b></i>
P4	<i>É a <b>dificuldade</b> que uma pessoa pode apresentar que a <b>diferencia de outras</b> para o alcance de suas necessidades físicas e intelectuais.</i>
P5	<i>Sujeitos que <b>possuem</b> alguma <b>dificuldade</b> de ordem física ou psíquica que os <b>impossibilitem a realizar alguma atividade com 100% de habilidade</b>, quando <b>comparados</b> ao que entendemos com sujeito <b>com todas as capacidades</b> motoras ou mentais.</i>
P6	<i>É uma <b>limitação do indivíduo</b> e pode ser de natureza física, sensorial ou intelectual</i>
P7	<i><b>Má formação ou má eficiência</b></i>
P8	<i>Deficiência é quando uma pessoa apresenta algum impedimento físico, intelectual e mental para <b>exercer atividades da mesma forma que uma pessoa, na qual não apresente essas limitações</b></i>
P9	<i>É uma <b>limitação do indivíduo</b></i>
P10	<i><b>Limitação em alguma função ou funcionalidade corporal</b> (física ou mental).</i>
P11	<i>Minha dúvida vem até do termo. Como apontar? Deficiente? Pessoa com deficiência? A meu ver o conceito deficiência descreve algum tipo de <b>perda ou limitação</b> às funções físicas ou até mesmo intelectuais</i>
P12	<i><b>Insuficiência total ou parcial de algum tipo de habilidade física ou intelectual</b></i>
P13	<i>Necessidade que uma pessoa apresenta que é <b>diferente da maioria</b></i>
P14	<i><b>Redução de condições físicas, mentais etc. que são padrão social</b></i>
P15	<i>Pessoas <b>portadoras de dificuldades</b> ou deficiências, sejam elas físicas ou intelectuais</i>
P16	<i>Eu entendo deficiência como uma <b>limitação física</b> de uma pessoa, podendo ser motora, psicomotora ou neurológica</i>
P17	<i><b>Insuficiência de condição motora ou intelectual</b></i>
P18	<i>A deficiência diz respeito à uma <b>peculiaridade do indivíduo</b> que pode implicar em <b>limitações</b> (ou não), à nível intelectual ou físico</i>
P19	<i>Impedimento. Ter alguma deficiência pode ser <b>um impedimento a progredir em algo</b></i>
P20	<i>Uma <b>limitação física</b>, sensorial ou de comunicação de uma pessoa que a leva a buscar <b>outros caminhos</b> para o acesso ao conhecimento</i>
P21	<i>Deficiência é a <b>falta de alguma capacidade</b> no indivíduo de se locomover, ouvir, ver, entre outras</i>
P22	<i>Segundo minha compreensão, deficiência é a <b>impossibilidade de realizar</b> algumas atividades, tal é gerada pela <b>ausência</b> de um órgão ou pela não funcionalidade plena de um órgão, causadas <b>por diversos fatores</b></i>
P23	<i><b>Uma diferença</b>, algo que <b>traz uma limitação</b> e precisa de adaptações para a realização de atividades</i>
P24	<i><b>Característica física ou mental</b> de uma pessoa que <b>a diferencie da maioria dos integrantes de sua sociedade</b> de modo a demandar medidas institucionais e ações sociais, intencionais e estruturadas de apoio, para que sua convivência harmoniosa e</i>

	<i>equilibrada com as demais pessoas e com as estruturas sociais se efetive.</i>
P25	<b>Limitação</b>
P26	<b>Limitação</b> ou <b>ausência de alguma função</b> física/motora/mental ou intelectual
P27	<b>Perda e/ou limitação</b> temporária e/ou permanente de uma ou mais funções estruturais de seu <b>organismo</b> que pode ser a parte física, intelectual, visão, audição etc.
P28	<b>Perda ou limitação</b> nas <b>funções físicas</b> , sensoriais ou intelectuais de uma pessoa
P29	Qualquer <b>limitação física</b> ou <b>não física</b> , visível ou não visível que provoque em determinada pessoa restrições de parciais ou integrais.
P30	deficiência se constitui em <b>dificuldades</b> motoras, visuais, auditivas, intelectuais.
P32	Condição em que as pessoas experimentam o mundo de uma <b>forma diferente</b> .
P32	Deficiência é <b>característica física</b> ou mental que diante da falta de <b>acessibilidade difícil</b> que a pessoa interaja com os diferentes setores da sociedade.
P33	Entendo como deficiência qualquer <b>limitação física</b> e/ou mental que <b>impeça ou restrinja</b> uma pessoa de atingir plenamente a sua <b>capacidade interacional/funcional na sociedade</b> .
P34	Pessoa que possui algum <b>impedimento</b> (físico, intelectual, sensorial...) e que tem a sua participação plena impedida por <b>barreiras</b> que são impostas pela sociedade.
P35	Deficiência é uma <b>alteração</b> nas <b>funções físicas</b> , cognitivas e/ou sociais que causam um impedimento na realização dessas funções. Esses impedimentos devem ser contextualizados com o ambiente social e as <b>barreiras</b> encontradas.
P36	É uma <b>condição física</b> ou mental que altera sua percepção/ <b>modo de se relacionar com seu entorno</b> .
P37	<b>Limitação</b> temporária ou não, <b>que um indivíduo apresenta</b> para a realização de uma ou mais funções do cotidiano.
P38	<b>Impossibilidade</b> de execução de algumas <b>funções orgânicas</b> de cunho genético, congênito ou acidental.
P39	São necessidades específicas que um indivíduo pode ter devido a uma <b>limitação física</b> , cognitiva ou intelectual.
P40	Entendo que possa estar relacionado a vários aspectos que fazem com que, por exemplo, uma pessoa tenha restrição em menor ou maior grau relacionado aos sentidos da visão e audição; <b>dificuldade</b> em menor ou maior grau para se movimentar sem algum tipo de suporte que a auxilie no seu deslocamento e também <b>diferentes percepções e interações com o ambiente</b> e a sociedade, de acordo com determinado nível de desenvolvimento mental.
P41	Compreendo que tenho que <b>ajudar</b> se isso estiver ao meu alcance, não importa os obstáculos que eu precisarei transpassar.
P42	Entendo ser qualquer <b>restrição</b> que necessite de medidas diferenciadas de <b>acessibilidade</b> .
P43	pode ser entendida como qualquer <b>dificuldade</b> que a pessoa apresente para <b>realizar</b> uma ação seja ela motora ou outras.
P44	Compreendo esse termo conceituado como <b>barreiras</b> que podem dificultar a participação em espaços da sociedade impedindo a vivência em <b>igualdades</b> de condições com as demais pessoas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Conforme salientamos anteriormente, os registros discursivos de nossos sujeitos evidenciam que, inicialmente suas concepções sobre a deficiência estão vinculadas ao

campo de compreensão da limitação enquanto uma característica estritamente física e individual. Observa-se que em boa parte dos discursos, a palavra limitação é compreendida a partir dos impedimentos físicos (orgânicos) que dificultam a participação social da PCD, num enunciado que mesmo “inconscientemente”, apresenta a deficiência como uma problemática do sujeito que a possui, demonstrando uma compreensão capacitista sobre esta condição. Alguns discursos sintetizam a compreensão de limitação, exemplificada a partir das diferenças corporais (físicas, intelectuais e sensoriais), comparadas a um dado padrão de normalidade corporal e sendo interpretada ainda como uma condição individual, específica e peculiar da PCD.

Todavia, observamos, com menos frequência, neste primeiro momento, um discurso mais alinhado às percepções que compreendem a limitação corporal interrelacionada a outras questões, também “incapacitantes”, como a ausência de acessibilidade e as barreiras ambientais que potencializam as limitações de base estritamente biológica. Em grande medida, as considerações apresentadas estão fortemente atreladas aos preconceitos que a sociedade estabelece com as PCD, que interferem diretamente no seu desenvolvimento. Por isso, conforme destacam Leite e Mattos (2016, p.157)

quando investigamos um conceito, tal como deficiência, que transitou por diversos períodos históricos e que se modificou de uma concepção marginalizante ao assistencialismo e deste para reabilitação e inclusão social, muito das crenças construídas acerca desse conceito não demanda reflexão constante por grande parte da sociedade, sendo assim estamos tratando de algo que possivelmente se formou pelas interferências das relações sociais sem que o sujeito tenha refletido sobre isso de forma deliberada. Contudo, quando chamamos a atenção do sujeito para este conceito, ele então é convocado a refletir e a posicionar-se e isso nem sempre é tarefa simples.

Os resultados revelados, reforçam a ideia de que o sujeito se apropria dos conceitos nas relações sociais, imbuídas de ideologias e interesses dos seus grupos que influenciam o modo como cada indivíduo estrutura suas experiências e percepções, sendo as diferenças individuais, sociais e/ou culturais categorizadas como vantajosas ou não, dependendo da lógica que regulamenta a sociedade (LEITE E MATTOS, 2016). Nesta direção, à medida que estamos inseridos numa dinâmica social que preza pelo individualismo e a competitividade, baseada nas noções meritocráticas da eficiência e capacidade corponormativa, é mister compreender por que algumas concepções percebem a deficiência a partir da relação bidimensional entre normalidade e anormalidade. Vejamos as falas a seguir que registram algumas concepções sobre deficiência:

*“É a dificuldade que uma pessoa pode apresentar que a **diferencia de outras** para o alcance de suas necessidades físicas e intelectuais (P4).”*

*“Sujeitos que possuem alguma dificuldade de ordem física ou psíquica que os impossibilitem a realizar alguma atividade com 100% de habilidade, **quando comparados ao que entendemos como sujeito com todas as capacidades** motoras ou mentais” (P5).*

*“Deficiência é quando uma pessoa apresenta algum impedimento físico, intelectual e mental para **exercer atividades da mesma forma que uma pessoa, na qual não apresente essas limitações**” (P8.)*

*“Necessidade que uma pessoa apresenta que **é diferente da maioria**” (P13).*

*“Redução de condições físicas, mentais etc. que **são padrão social**” (P14).*

*“Característica física ou mental de uma pessoa **que a diferencie da maioria dos integrantes de sua sociedade** de modo a demandar medidas institucionais e ações sociais, intencionais e estruturadas de apoio, para que sua convivência harmoniosa e equilibrada com as demais pessoas e com as estruturas sociais se efetive” (P24) (AGOSTO, 2020).*

Notadamente as falas apresentam signos que estruturam e significam a cultura capacitista, ratificados nas expressões: “[...]quando comparados ao que entendemos como sujeito com todas as capacidades [...]”; “[...]da mesma forma que uma pessoa que não apresenta limitações[...]”; “[...] diferente da maioria [...]”; “[...]que são padrão social [...]”; “[...] que a diferencie da maioria dos integrantes de sua sociedade”. Estes discursos confirmam posturas que ainda hoje qualificam às PCD a partir de uma análise superficial com base nas diferenças corporais e estruturam habilidades e capacidades a partir de uma única concepção que se convencionou a chamar de normalidade. Ao se compreender a limitação enquanto uma questão estritamente física e de responsabilidade individual, sinaliza uma percepção social que percebe a deficiência como restrita apenas às pessoas que as possuem, seus cuidadores e ou familiares.

Ademais, esta noção de comparação, que diferencia a PCD de “todos” da sociedade, estigmatiza estes sujeitos como os diferentes de uma suposta coerência social, apresentando-os como desviantes de uma estrutura alicerçada em concepções que visualizam as pessoas a partir de um estereótipo de normalidade. Assim, a questão da diferença mostra-se como característica que define a PCD na sociedade, não como uma natureza própria e constitutiva da espécie humana. Neste sentido, “o diferente é

aquele que se encontra desviado dos padrões que já estão postos em nossa sociedade por meio da história e perpetuados pela cultura- o diferente é sempre o outro” (ORRÚ, 2020, p.736).

Os resultados apontam a cultura capacitista consolidada nas concepções sociais, quando os registros estabelecem uma relação quase natural entre deficiência e limitação corporal. O registro P3 demarca esta diferença quando destaca que *“grande parte da sociedade não enfrenta problemas físicos para “fazer coisas tecnicamente fáceis” (P3)*. Esta concepção compreende a deficiência a partir das capacidades corpóreas da PCD em realizar ou não determinada atividade no contexto social, que serão para elas dificultadas em razão da sua especificidade física. E como a grande maioria da sociedade consegue realizar tais atividades, a percepção individual sobre a deficiência evidencia-se, sem provocar reflexões que considerem também o ambiente como *“inadequado”* para vivências corporais distintas. Neste sentido, as atividades *“tecnicamente fáceis”* estão atreladas exclusivamente a funcionalidade corporal de determinado indivíduo, eximindo-se assim os demais impedimentos que dificultam estas ações. Cabe a reflexão aqui salientada: Pensar que estamos vinculados a um corpo, que fatalmente perderá a sua funcionalidade em razão de outras condições como o envelhecimento e/ou doenças, como não considerarmos as dificuldades ambientais como impeditivas das diferentes funcionalidades corporais?

Na mesma perspectiva, o registro P7 quando explicita *“Má formação, Má eficiência”* estabelece a relação da deficiência com uma má formação orgânica, que caracterizam às PCD ineficientes para a realização das atividades sociais, ideia que também se sobressai nas expressões: *“Insuficiência total ou parcial” (P12); “Insuficiência de condição” (P17); “falta de alguma capacidade” (P21) e “impossibilidade de realizar” (P 22; P38)*. As questões físicas e/ou orgânicas estão estreitamente relacionadas às *“incapacidades”* e *“insuficiência”*, vinculadas exclusivamente ao corpo, que são visualizadas pelas pessoas que não se encontram nesta condição, como fator primordial que caracteriza a deficiência.

Percebe-se nestes registros, uma qualificação de normalidades possíveis, numa separação dicotômica entre anormal e normal que media as interpretações que as pessoas têm de si e de seus corpos, produzindo narrativas de humanidade desejadas (CLÍMACO, 2020). Estes discursos coadunam a perspectivas que, mediante a existência de uma corponormatividade compulsória que parte da convicção e do desejo de corpos iguais como base para a igualdade, resistem em considerar vidas

ontologicamente periféricas como formas distintas de ser humano (IVANOVICH; GESSER, 2020). Neste contexto, o capacitismo corrobora para tornar certas vidas inteligíveis e dignas de políticas voltadas à garantia dos direitos humanos (GESSER, BLOCK, MELLO, 2020).

Nesta conjuntura, as PCD continuam sofrendo desvantagens na sociedade, uma vez que a cultura da normalidade continua privilegiando fundamentos estabelecidos pela visão biológica, em detrimento a outros, como as estruturas sociais excludentes evidenciadas pelo modelo social (BARBOSA E BARROS, 2020). Estas barreiras corroboram para a objetificação desse grupo social e sua consequente redução à condição de passividade diante das intervenções planejadas por pessoas sem deficiência, privilegiando um modo de se conceber às PCD estreitamente relacionado com a concepção biológica. Esta visão, ainda hoje, reduz às PCD à corpos com lesões e impedimentos corporais, e situa as ações destinadas a elas no campo das correções dos supostos desvios e da caridade (GESSER, MORAES, BÖCK, 2020).

Porém, já neste primeiro momento podemos observar alguns discursos mais sensíveis a compreensão da deficiência relacionada a outros fatores como o contexto social. Tais concepções corroboram para a ideia de que os instrumentos políticos veiculados pelo movimento de lutas das PCD têm alcançado de forma significativa alguns setores da sociedade, como as instituições de educação. As universidades neste escopo, como um importante espaço para ações de estudo, pesquisa e extensão, tornam-se uma das principais instituições para a disseminação de concepções e percepções anticapacitistas direcionadas à deficiência, conforme podemos observar, em alguns discursos apresentados nesta fase de nossa investigação. As falas enunciadas a seguir, ilustram esta perspectiva:

*“Deficiência é característica física ou mental que diante da falta de acessibilidade dificulta que a pessoa interaja com os diferentes setores da sociedade (P32).”*

*“Pessoa que possui algum impedimento (físico, intelectual, sensorial...) e que tem a sua participação plena impedida por barreiras que são impostas pela sociedade (P 34).”*

*“Deficiência é uma alteração nas funções físicas, cognitivas e/ou sociais que causam um impedimento na realização dessas funções. Esses impedimentos devem ser contextualizados com o ambiente social e as barreiras encontradas (P35).”*

*“Entendo que possa estar relacionado a vários aspectos que fazem com que, por exemplo, uma pessoa tenha restrição em menor ou*

*maior grau relacionado aos sentidos da visão e audição; **dificuldade** em menor ou maior grau para se movimentar sem algum tipo de suporte que a auxilie no seu deslocamento e também **diferentes percepções e interações com o ambiente** e a sociedade, de acordo com determinado nível de desenvolvimento mental (P40).”*

*“Entendo ser qualquer **restrição** que necessite de medidas diferenciadas de **acessibilidade** (P42).”*

*“Compreendo esse termo conceituado como **barreiras** que podem dificultar a participação em espaços da sociedade impedindo a vivência em **igualdades** de condições com as demais pessoas (P44)” (AGOSTO, 2020)*

Estes registros, apresentam uma visão sobre a deficiência relacionada às perspectivas que se desenvolveram mais recentemente, quando compreendem esta condição relacionada não só aos aspectos físicos, mas as barreiras que impedem a participação destas pessoas em determinados contextos sociais. Também apresentam uma perspectiva sobre a deficiência relacionada a funcionalidade do corpo frente às restrições que se colocam na sociedade, uma visão trazida pelos documentos oficiais com base no modelo biopsicossocial apresentado pela CIF. Esta concepção foi reiterada na LBI, apresentando o conceito de funcionalidade, “como um problema socialmente construído, relacionado aos obstáculos e à participação plena na sociedade dos indivíduos com condições de saúde e alterações corporais específicas (SANTOS, 2016. p.3013).”

Dando prosseguimento a nossa análise, ainda neste primeiro momento encaminhamos um questionário investigativo com questões abertas e fechadas relacionadas a diferentes temas sobre políticas inclusivas, deficiência e acessibilidade. Sobre a escala de perguntas relativas às variadas concepções da deficiência, obtemos os seguintes resultados:

- Quando perguntado se a carência de condições ambientais geram incapacidades orgânicas que merecem tratamento 40,7% concordaram inteiramente, 27,8% concordaram parcialmente; 20,4% não concordaram e nem discordaram enquanto que 1,9% discordaram inteiramente e 9,3% discordaram parcialmente;
- Quando perguntado se a deficiência é uma diferença biológica que é predeterminada pelo seu grau de comprometimento, 25,9% concordaram plenamente, 27,8% concordaram parcialmente; 18,5% não concordam nem discordam, enquanto que 13% discordaram inteiramente e 14,8% discordaram parcialmente;

- Quando perguntado se a gravidade da deficiência é definida de acordo com a interpretação que a sociedade faz dela 48,1% concordam plenamente; 20,4% concordam parcialmente; 5,6% não concordam nem discordam enquanto que 5,6% discordam parcialmente e 20,4% discordam inteiramente.

Nesta mesma escala foram direcionadas questões relativas às atitudes frente a deficiência.

- Quando perguntado se numa determinada cultura a deficiência é decorrente de atitudes e expectativas do outro: 20,4% concordaram plenamente; 38,9% concordaram parcialmente; 24,1% não concordam nem discordam; enquanto que 1,9% discordam parcialmente e 14,8% discordam inteiramente.
- Quando perguntado se as barreiras atitudinais e estruturais agravam a condição da deficiência 77,8% concordam plenamente; 16,7% concordam parcialmente; 3,7% não concordam nem discordam, enquanto que 1,9% discordam parcialmente.

Também aferimos as percepções sobre a influência do ambiente na compreensão sobre a deficiência.

- Quando perguntado se uma pessoa é considerada menos ou mais deficiente dependendo do contexto que está inserida 51,9% concordaram plenamente; 25,9% concordaram parcialmente; 9,3% não concordam nem discordam enquanto que 1,9% discordam parcialmente e 11,1% discordam inteiramente.
- Quando perguntado se embora a deficiência seja causada por diferentes fatores, ela é centralizada na pessoa que apresenta limitações funcionais 44,4% concordaram plenamente; 29,6% concordaram parcialmente; 14,8% não concordam nem discordam; enquanto que 5,6% discordam parcialmente e 5,6% discordam inteiramente.

Estes dados revelam que mais de 40% dos servidores consideram a deficiência como uma condição com causas orgânicas, apresentando-se como uma diferença biológica. Estes resultados foram evidenciados nos registros discursivos que apresentaram uma perspectiva corponormativa sobre esta condição. No entanto mais de 50% acreditam que sua gravidade é determinada pela forma como a sociedade a compreende, considerando que a deficiência pode ser acentuada conforme o contexto, atitudes e expectativas. Os dados evidenciam ainda, que mais de 75% dos entrevistados acreditam que as barreiras atitudinais e estruturais agravam a condição da deficiência, e mais de 45% consideram ser esta uma condição centralizada na pessoa que apresenta tais limitações.

Contudo, ainda que possamos visualizar percepções que consideram os fatores ambientais como potencializadores da deficiência, a concepção biológica e individual ainda permanece como uma diretriz orientadora das compreensões sobre este fenômeno. É importante destacar que estas perspectivas amparam atitudes capacitistas e são as principais fomentadoras das barreiras atitudinais. Por isso, os profissionais devem estar cientes de que suas condutas são influenciadas por suas concepções, e que há concepções que incluem e outras que excluem grupos sociais (CARVALHO & FREITAS, 2007; CARVALHO, FREITAS & MARQUES, 2010; LEITE, OLIVEIRA & CARDOSO, 2019).

Ao finalizarmos estas primeiras análises, corroboramos os apontamentos de Gesser e Nuernberg (2017), quando vislumbramos as barreiras atitudinais como as principais mediadoras na constituição de subjetividades que configuram atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmas. E neste sentido, consideramos para superá-las, um movimento que possibilite novas formas de compreensão sobre deficiência numa perspectiva anticapacitista sobre esta condição. Especialmente quando consideramos que a formação da “consciência” não existe como um estado mental, mas emerge da dinâmica viva das relações sociais (SMOLKA, 2021), e “falar sobre as capacidades e incapacidades de cada pessoa é expandir a visão, é compreender relações sociais, é permitir uma participação mais igualitária e tolerante na sociedade (MOTA E BOUSQUAT, 2021, p. 857).

#### **4.3.2. Eixo 2- Deficiência e Sociedade: Analisando as transformações nas concepções sobre a deficiência à luz da Abordagem Histórico-Cultural**

A perspectiva sobre a deficiência, apresentada nas concepções iniciais dos sujeitos desta análise, é uma concepção ainda muito presente nos dias de hoje. A compreensão da deficiência enquanto “incapacidade orgânica e individual” que compromete a participação da PCD nos mais variados contextos sociais, é de certa maneira naturalizada numa conjuntura alicerçada nas diferenças corporais das capacidades e incapacidades. Desse modo, consolidar atitudes e comportamentos com base numa performática de normalidade, é a estrutura que sustenta as sociedades capacitistas.

É de nosso conhecimento, que a valorização de um tipo psicofísico de humano que predomina nas sociedades, salienta o lugar da norma como diretriz mediadora da vida social (MARTINS, 2016), consubstanciando barreiras sociais, psicológicas, físicas de desenvolvimento e de participação cultural daqueles que, embora partícipes da

produção social, são considerados à margem desse processo (SOUZA E DAINEZ, 2022, p.11). Nesta perspectiva, tanto as potencialidades quanto os limites de desenvolvimento das PCD são situados e cunhados socialmente.

Esta visão que tem mediado as relações sociais com as PCD ao longo da história, e que ainda permanece intermediando estas conexões, também foi campo de investigação da abordagem Histórico-Cultural, que questionou fortemente a visão estanque sobre as “imperfeições e incorreções” corporais no processo do desenvolvimento humano. Os trabalhos de Vigotski no campo da defectologia, nomenclatura usada a sua época (final do século XIX e início do século XX) para se referir ao estudo da deficiência, apontaram que em essência, não existe diferença no desenvolvimento, nem na organização psicológica da personalidade entre uma PCD e uma pessoa sem deficiência (VIGOTSKI, 1997). Cabe mencionar, conforme destacam Stetsenko e Selau (2018) que a concepção de deficiência trazida pela abordagem Histórico-Cultural foi desenvolvida, também, com base na defectologia soviética. É importante observar que este termo não foi criado por Vigotski, embora tenha sido utilizado pelo autor, “(tanto teórico quanto prático), em uma ressignificação original” (STETSENKO E SELAU, 2018, p.320). Sobre o termo defectologia, que atualmente apresenta-se extremamente desatualizado, Gindis (2003, p. 200) explica que

defectologia é o termo que reflete a área de pesquisa e prática de Vygotsky que é relevante para a Educação Especial contemporânea e a psicologia escolar. O termo em si parece bastante degradante. (...) este termo não sobreviveria a uma discussão científica no mundo ocidental hoje porque carrega muitas conotações negativas em relação aos indivíduos com deficiência. Ironicamente, o tom negativo do termo em si não está de forma alguma presente na atitude inspiradora e positiva dos textos de Vygotsky. A palavra defectologia (ou defectology na transliteração em inglês) significa literalmente o estudo do defeito (ênfases do autor).

Apesar desse termo apresentar uma conotação pejorativa, a posição do autor é revolucionária na medida em que compreende a deficiência a partir da dialética natureza e cultura (DAINEZ, 2017). A luta da defectologia, consistia em demonstrar principalmente à comunidade científica que a PCD apresenta condições diferenciadas de desenvolvimento, mas isso não significa que seja menos desenvolvida que as pessoas que não se encontravam nessa condição (LEITE, LACERDA 2018). Vigotski acreditava que, para compreender o processo psicológico do desenvolvimento humano, era necessário “contemplar e orientar o olhar não para o defeito, mas para a pessoa como um todo, pensando na sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas, na

complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades (SMOLKA, 2014). Sobre isso, Leite (2014, p.12) destaca:

os estudos da defectologia, apresentados originalmente por Vigotski em 1929, compreende que a deficiência numa perspectiva historico-cultural deve ser interpretada como: “[...] dinâmica, relacional e processual com base na relação entre indivíduo e contexto sociocultural, que ocasiona um desenvolvimento humano diferenciado, que pode ser alterado em função das expectativas e de atitudes dirigidas a ele. A deficiência decorre de uma disfunção biológica que acarreta limitação, e como consequência uma barreira social.

A partir destas concepções, Vigotski desenvolveu o conceito de deficiência por meio de duas perspectivas: a primária e a secundária (Vigotski 1934/1997)<sup>37</sup>. A primeira, amparada numa concepção organicista sobre a deficiência, que estabelece uma série de comprometimentos do organismo, decorrentes de padrões genéticos diferenciados, lesões neurais, malformações hereditárias, formação anômala, entre outras, como eventualidades que levam a um funcionamento diferenciado do organismo físico. Já na segunda perspectiva apresenta a deficiência como decorrente dos prejuízos ocasionados em função da dificuldade nas interações sociais e, conseqüentemente, da inadequação da apropriação de conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento humano (LEITE E LACERDA, 2018).

Nota-se que ainda que seus estudos tenham sido desenvolvidos no início do século XX, estabelecem uma conexão extraordinária com as concepções sobre a deficiência na atualidade, demonstrando o vanguardismo de suas ideias. Tal concepção é subsidiada pela premissa da estreita relação entre social e biológico, que o último se desenvolve em função do outro, ou seja, o biológico é historicamente construído (GARCIA, 1999). Uma percepção biopsicossocial do desenvolvimento, uma vez que não “se trata de negar a existência de mudanças orgânicas em função das deficiências, mas de compreendê-la como um fenômeno social, pois são significadas histórica e culturalmente e, por esta razão, deixam de ser exclusivamente um fato natural” (LEITE; LACERDA, 2018, p.433)”.

A visão defendida por Vigotski foi revolucionária e prospectiva, no sentido de prezar pela variabilidade da constituição da pessoa e não se prender à variante de um tipo específico de humano (DAINEZ E SOUZA, 2012, p.11).” Ao assumir que o homem é um conjunto de relações sociais (VIGOTSKI, 2000), o autor defendeu que as condições de desenvolvimento humano não estão reduzidas às condições orgânica-biológica, uma vez que as determinações político-econômica-social restringem o acesso

<sup>37</sup> No quinto volume da coleção Obras Escogidas: Fundamentos da Defectologia (Vigotski, 1934/1997).

às formas de apropriação cultural e definem as possibilidades de desenvolvimento humano (DAINEZ E SMOLKA, 2014).

Ao evidenciar em seu trabalho a tese da natureza social da deficiência, assumindo a dialética natureza e cultura para explicar as leis gerais do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995; 1997), enfatizando a dinamicidade dos processos psíquicos, Vigotski “tece contundentes críticas à concepção hegemônica de deficiência baseada no modelo médico-organicista orientado para o reducionismo biológico (DAINEZ; SMOLKA, 2014). Dessa maneira, a abordagem vigotskiana colocou-se claramente em oposição à concepção tradicional que é, nas palavras de Vigotski, “envenenada pelas implicações da enfermidade e da fraqueza” ou alimentada por intenções puramente caridosas de “ajudar os necessitados”, que ele via como “uma inverdade radical” (VIGOTSKI, 1993 p. 64).

Neste sentido, em contraposição às visões naturalistas e mecanicistas da sua época, Vigotski analisou a deficiência como uma condição humana de desenvolvimento profundamente marcada pela dinâmica social e histórica, compreendendo-a como um fenômeno de desenvolvimento sociocultural. Por isso, a sua “abordagem é, antes de tudo, contra o que hoje é chamado de uma visão deficitária da deficiência (em sua terminologia, o “ponto de vista orientado para o inválido”) para concentrar-se central e primariamente na diferença” (STETSENKO, SELAU; 2018, p.315). Neste aspecto, a ciência defectológica tem como objetivo de estudo não o déficit, mas as condições de vida, nas quais decorre o desenvolvimento cultural orientador da personalidade da PCD (DAINEZ; SMOLKA, 2014), afirmando “que uma criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolveu de maneira diferente” (VIGOTSKI, 1993, p.30, STETSENKO, SELAU; 2018, p.315).

Levando-se em consideração estas premissas, ao analisarmos as concepções sobre a deficiência nesta tese, orientadas a partir da abordagem Histórico-Cultural sobre este fenômeno, realçamos a complexidade desta condição para além das consequências primárias ligadas à dimensão orgânica. A partir desta ótica, trazendo também as consequências secundárias de ordem sociocultural para o campo de análise, de ação e de intervenção, sobressai nesta abordagem, a tensão entre concepção de deficiência e o modelo de sociedade (SOUZA; DAINEZ, 2022). Ao mobilizarmos o legado de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, a fim de analisar a concepção dialética da deficiência, buscamos localizar o conceito de deficiência na intrínseca relação natureza-

cultura, bem como considerar as condições e contradições históricas e estruturais neste processo.

A partir deste movimento, assumindo a atividade mediada por instrumentos e signos, como a base que transforma os meios e modos de ação humana na história, identificamos no curso de Formação continuada Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior um instrumento importante no processo de formação de signos e significados que consolidem uma cultura anticapacitista na UFRRJ. Assim, percebendo que as barreiras atitudinais frente à deficiência são fecundas em razão das perspectivas capacitistas, e compreendendo que as relações sociais internalizadas tornam-se funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1995; 2000), o desenvolvimento da consciência, a “experiência das experiências” (VIGOTSKI, 1996, p. 64), implica o signo como mediador desta relação (SMOLKA, 2021).

Por este ponto de vista, é importante que se consolidem instrumentos e signos que favoreçam a consolidação de uma cultura anticapacitista na educação superior e a consequente diminuição das barreiras atitudinais que inviabilizam este processo. Especialmente porque, conforme observamos nos argumentos trazidos por Vigotski, mudanças nas situações sociais podem repercutir na formação da personalidade. E a partir desta perspectiva, o meio pode orientar, sugerir, influenciar, determinar, regular, controlar, instigar ou coibir certos modos de agir e nossos comportamentos (MESHCHERYAKOV, 2010).

Sob esta lógica, ao compreendermos as manifestações da deficiência como socialmente constituídas (VIGOTSKI, 1997), consideramos as ações do grupo social como fecundas e favoráveis para o desenvolvimento, mas também como fomentadoras de modos de interpretação e significação sobre às condições orgânicas, que inviabilizam formas mais ativas e integrais da vivência da PCD (DAINEZ, 2017, p. 9). Cabe mencionar, “a “ação contraditória do meio social, que pode se configurar tanto como fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1994) ou como lócus da produção e intensificação de impedimentos” (DAINEZ, 2017, p.9).

Os estudos defectológicos desenvolvidos por Vigotski, conforme nos apresenta Dainez (2014), enfatizam as consequências sociais da deficiência, chamando a atenção para o modo como o grupo social significa este fenômeno, que pode gerar/intensificar obstáculos e impedimentos ou possibilitar condições que sustentem novas formas de humanização. Observamos nas concepções iniciais, uma perspectiva organicista sobre a deficiência, apresentando a limitação corporal como a característica primordial da PCD. Tais concepções, de certa forma, influenciam atitudes e

comportamentos capacitistas na educação superior, que coadunam às barreiras que dificultam desde a acessibilidade física, àquelas mais específicas como as comunicacionais e pedagógicas.

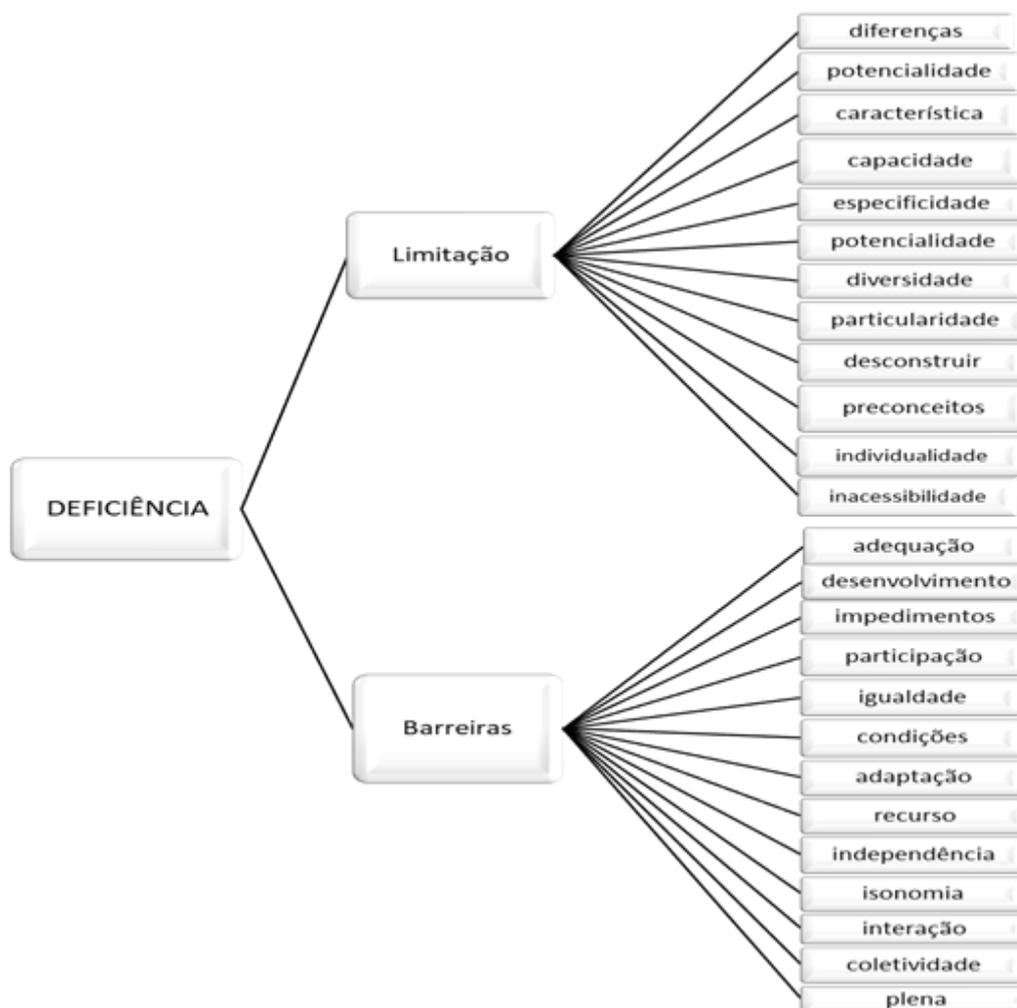
De acordo com Bottcher (2012), as instituições sociais, incluindo as universidades, estão adaptadas para um determinado padrão esperado de psicofísico de indivíduo padronizado na cultura da normalidade. Aliado a isso, conforme realça a pesquisa de Mcdermtt (2002), as experiências da deficiência, em seus diferentes ritmos e tempos de desenvolvimento, não se adequam à estas instituições, uma vez que elas não estão organizadas para lidar com a diversidade do funcionamento humano. Este panorama denota mecanismos de exclusão profunda (DANIELS, 2006) no interior desses espaços, que são o reflexo da organização da sociedade pautada em mecanismos de categorização e seleção, que impedem possibilidades futuras de participação efetiva das PCD nas práticas sociais (DAINEZ, 2017).

Isto posto, compreendendo as universidades como lócus de geração e/ou intensificação de diferentes maneiras de conceber a deficiência, que podem acentuar ou eliminar as barreiras atitudinais que se colocam diante desta condição, reconhecemos a importância de se possibilitar estratégias que busquem a transformação destes espaços no sentido de propiciar vivências que consolidem concepções anticapitistas. E dessa maneira desconstruir a forma como as instituições e práticas estão projetadas e organizadas a partir de um tipo biológico humano; impactando na produção social de expectativas e objetivos em relação à participação da PCD nos diferentes espaços (DAINEZ, 2017).

Ressaltamos, conforme Dainez (2017), que a deficiência, que historicamente foi delimitada à área da saúde, e nessa perspectiva incorporada à educação, pode por meio deste movimento possibilitar o redimensionamento do foco da doença e do limite orgânico para perspectivas mais positivas sobre esta condição. Quando apresentamos o curso de formação como instrumento importante para a constituição e consolidação de uma “nova” cultura na UFRRJ, compreendemos a consciência como um contato social do indivíduo consigo e com a realidade. E neste sentido, sendo a consciência de natureza social e cultural, que se consolida num processo ativo, em que o indivíduo se constrói como sujeito, transformando as relações sociais em personalidade e comportamentos, entendemos o quanto o curso de formação atuou como um importante instrumento de mediação no processo de transformação das concepções sobre a deficiência.

Nesta trajetória de sensibilizações, em que a deficiência foi apresentada a partir da abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, e sob esta perspectiva, diferentes signos sobre inclusão e deficiência foram explicitados, algumas percepções se reconfiguraram, constituindo um campo semântico de significações diferente do evidenciado inicialmente. Ao final da formação, os sujeitos apresentaram concepções sobre a deficiência mais relacionadas à perspectiva da funcionalidade humana, uma vez que além dos impedimentos orgânicos, passaram a compreender esta condição a partir das barreiras apresentadas nos diferentes contextos e relações sociais. Este novo campo de significação apresentou signos como: barreiras, adequação, recurso, capacidade; isonomia, diversidade, potencialidade entre outros signos que se aproximam da concepção de funcionalidade corpórea, também a partir das barreiras impostas pelo ambiente social. A figura 8 apresenta os signos evidenciados nesta “nova” perspectiva sobre a deficiência, consolidada ao final do curso de formação.

Figura 8: Organograma signos concepções finais



Conforme evidenciado por Vigotski, observando e analisando como os indivíduos e(m) seu meio cultural se (re)criam e se (re) constroem mutuamente (SMOLKA, 2021), percebemos o quanto a relação mediatizada do conhecimento consolida e institui novas aprendizagens e novas formas de pensamento, constituindo sujeitos e subjetividades nas e pelas relações sociais (VIGOTSKI, 2003). Assim, a constituição da subjetividade ocorre a partir de situações de intersubjetividade pelo processo de internalização “na dinâmica das relações sociais” (VIGOTSKI, 2000, p.33,36).

Destaca-se que o curso oportunizou um processo de reflexão de concepções já consolidadas sobre a deficiência, por meio da mediação de conhecimentos que atualmente integram o campo histórico da educação inclusiva e dos estudos sobre a deficiência e que neste âmbito, compreende esta condição para além das questões orgânicas. Ao longo das atividades realizadas, o diálogo e a troca sistemática de conhecimentos e experiências sobre a deficiência propiciou novos olhares e maneiras de (re)significar este conceito, que é tão importante no processo de inclusão das PCD na sociedade. Vejamos as concepções de alguns cursistas sobre a deficiência ao fim desta atividade de formação:

*Ampliou-se pois, qualquer um a qualquer momento, pode deparar-se deficiente por alguma situação da vida, doença, desastres etc, não sendo o que já nasce com alguma deficiência **como era limitado meu entendimento.***

*Minhas impressões sobre deficiência são a de que a deficiência, seja ela sensorial, física ou até mental, pode **até ser fator limitante**, mas não é nem deve ser fator impeditivo de que uma pessoa possa ter uma vida social plena, trabalhando, se educando, se divertindo, enfim, exercendo plenamente seus direitos de cidadã, principalmente se a sociedade em que viver for inclusiva e lhe proporcionar um mínimo que seja de acessibilidade.*

*Minha visão de deficiência **tem passado por mudanças**, como acontece em outros aspectos. Mas posso dizer que pra mim a deficiência é uma particularidade do indivíduo, que algumas vezes causa limitações, mas que não o impede de fazer muitas coisas, como estudar, trabalhar, namorar e ter uma vida plena e integrada. Algo que foi falado no curso é que um dos maiores obstáculos que a deficiência ainda enfrenta é a barreira atitudinal, e concordo com isso (OUTUBRO, 2020)*

Nota-se que ao deparar-se com um novo panorama de significações sobre a deficiência, os sujeitos atentam para o quanto suas percepções sobre este conceito eram restritas, revelando que, talvez até aquele momento, não tenham tido oportunidade de

refletir e/ou ressignificar os diferentes conhecimentos sobre esta temática. Isto explica e corrobora as concepções apresentadas inicialmente, muitas ancoradas em ideologias impostas por ideias dominantes que se estabelecem nas relações de força sem que necessariamente os sujeitos se deem conta ou estejam conscientes desse processo (SMOLKA, 2021).

Nesta direção, assim como Vigotski, compreendemos que o aspecto mais importante do desenvolvimento humano é o processo pelo qual as pessoas se apropriam da experiência acumulada pela história da sociedade, que estão materializadas nos conhecimentos, e constituem a sua própria consciência por meio das relações mediatizadas. No entanto, esse desenvolvimento só é possível a partir da apreensão dos signos culturais, o qual corresponde a um processo educativo/formativo em que a conduta social é organizada e regularizada a partir de instrumentos externos ao indivíduo, que são internalizados e consolidados como um recurso interno do próprio sujeito (VIGOTSKI, 2003).

Para Vigotski a educação implica, não apenas o desenvolvimento do potencial do indivíduo, mas a expressão histórica e a expansão da cultura humana da qual o homem surge (BRUNER, 1987, P. 1-2; MOLL, 1990, P. 1, SMOLKA ET AL, 2021). E sob esta lógica, os processos educacionais são compreendidos como sendo a concretização do humano em cada indivíduo (PINO, 2003), num movimento que por meio da mediação social, o indivíduo se apropria da cultura e se constitui enquanto pessoa partícipe do desenvolvimento cultural (DAINEZ, 2017).

Dessa maneira, Vigotski buscou construir uma psicologia orientada para a formação da personalidade e do desenvolvimento humano conectada à educação, argumentando que esta instrução, em particular a escolar, ocupa um lugar fundamental no processo de desenvolvimento das funções psíquicas constitutivas da personalidade. Nesta perspectiva, a educação é compreendida como via de acesso socialmente instituída ao conhecimento historicamente elaborado e sistematizado, num movimento em que a atividade de ensino, “ao sustentar a conversão das funções sociais em conteúdo de personalidade, possibilita a pessoa a atingir as máximas propriedades do gênero humano e a ampliar a sua participação social” (SOUZA E DAINEZ, 2022, p.9)

Com ancoragem nestes pressupostos, o curso de formação continuada Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior, configurou-se como uma atividade de educação formativa para sensibilizar e formar servidores da UFRRJ, tendo em vista dirimir as barreiras atitudinais que obstaculizam a inclusão da PCD neste espaço de ensino. Neste sentido, ao propormos uma sensibilização sobre deficiência que coadune a

transformações nas concepções sobre esta condição, identificamos esta atividade como um instrumento potencializador de uma cultura anticapacitista na universidade. Assim, tendo como foco as relações de ensino-aprendizagem e os diferentes meios e modos de apropriação da cultura nas práticas sociais (SMOLKA et al, 2021), ressaltamos a atividade potente dos professores e instrutores ao longo desta formação, principalmente porque assim como SMOLKA (2021, p.14), compreendemos o trabalho docente como uma

atividade humana sensível, de natureza necessariamente compartilhada, apresenta-se exemplar como forma de trabalho do homem sobre o homem, potencializando, em suas condições e contradições, a mobilização e as possibilidades de criação e de geração do novo ao mesmo tempo convocando à interminável reflexão crítica dessas contradições.

Também, no que concerne a instrumentalidade profissional, a “universidade tem papel fundamental na promoção e diálogo permanente, que coadune a intervenções transformadoras da realidade e dos participantes, que devem ser percebidos e integrados enquanto sujeitos históricos arraigados de conhecimento” (BARBOSA, BARROS, 2020, p. 46). Sobretudo porque as práticas educativas, estão imersas num contexto histórico e social que envolve a dimensão cultural, ideológica, dentre outras, e que a cada momento as relações entre elas são redefinidas, estando sempre em constante transformação. (DAINEZ, 2009).

Compreendendo o desenvolvimento como um mecanismo em processo, em movimento e em transformação nas relações sociais, ao longo dos desdobramentos dessa análise, orientamos nosso olhar para a dinâmica das relações (de ensino) e para os mínimos sinais produzidos que indiquem possibilidades de desenvolvimento (DAINEZ, 2017). Além disso, percebendo que o processo de formação é dialógico, em que as aprendizagens (desenvolvimento) são construídas e compartilhadas, uma vez que nos configuramos como seres heterogêneos, a diversidade de experiências e conhecimentos envolvidos nas atividades de formação, permitiu uma troca permanente de saberes e perspectivas no que se refere ao debate sobre a deficiência.

Dessa maneira, os esforços empreendidos em todo o processo de pesquisa, revelou o reconhecimento da complexidade e dinamicidade em torno da deficiência percebida enquanto expressão de desigualdades e restrição de participação (BARBOSA, BARROS, 2020). Conforme observamos no quadro 13, apresentado a seguir, que ilustra as concepções sobre a deficiência de alguns sujeitos de nossa análise, evidenciando suas percepções iniciais e finais sobre este conceito e revelando transformações significativas neste processo de formação. Em razão do grande quantitativo de dados no corpus de

análise, destacaremos neste momento as descrições que apresentaram maior relevância significativa para esta análise. Os sujeitos estão identificados pelo código C (cursista) seguido pela sequência numérica.

Quadro 13: Quadro concepções iniciais e finais sobre a deficiência

PARTICIPANTE	CONCEPÇÕES INICIAIS	CONCEPÇÕES FINAIS
C1	<i>É uma condição física ou mental que altera sua percepção/modo de se relacionar com seu entorno.</i>	<i>Que a deficiência pode ser uma condição limitante, porém não é permanentemente incapacitante em grande parte dos casos.</i>
C2	<i>Limitação ou ausência de alguma função física/motora/mental ou intelectual</i>	<i>Conceito que nos faz refletir sobre existência das diferenças e das necessidades dessas pessoas para diminuirmos o abismo que ainda existe entre elas e nós</i>
C3	<i>Pessoa 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.</i>	<i>Abriu os meus horizontes, consegui perceber que deficiência é algo maior e não só físico. Comecei a olhar com mais cuidado para as pessoas pois as vezes a deficiência não é visível e você precisa estar atento a isso.</i>
C4	<i>Grande parte da sociedade não enfrenta problemas físicos para fazer coisas tecnicamente "fáceis". A pessoa que porta uma deficiência, tem dificuldades e impedimentos que carregará durante sua vida, seja de forma sensorial, física, dentre outros.</i>	<i>Eu tinha meu conhecimento sobre isso limitadamente fechado, era bastante ignorante a achar que o que eu sabia já era suficiente. Mas com cada aula dada, os encontros/reuniões virtuais, consegui compreender abertamente que, mesmo com pessoas com impedimentos acerca do tempo, de forma mental, físico, intelectual e afins, precisa estar inserido dentro do coletivo da sociedade para que a sociedade trate de maneira igual e sem preconceitos, pessoas que possuem direitos assim como nós. Precisamos juntamente conviver, conhecer e lidar, para que melhorias futuras sejam ocasionadas para bom convívio de todos, e inclusão de quem necessita.</i>
C5	<i>Característica física ou mental de uma pessoa que a diferencie da maioria dos integrantes de sua sociedade de modo a demandar medidas institucionais e ações sociais, intencionais e estruturadas de apoio, para que sua convivência harmoniosa e equilibrada com as demais pessoas e com as estruturas sociais se efetive.</i>	<i>Considero bastante instrutiva e esclarecedora a concepção de deficiência sob o ponto de vista do modelo social. É marcante a ideia de deficiência como determinada não por limitações individuais, mas pelas barreiras existentes nos espaços. Refletir sobre a deficiência e suas questões sociais e políticas nos leva invariavelmente a pensar sobre a diversidade (e sua relação com a identidade), a tolerância e a harmonia entre a individualidade e a coletividade.</i>
C6	<i>Perda e/ou limitação temporária e/ou permanente de uma ou mais funções estruturais de seu organismo que pode ser a parte física, intelectual, visão, audição etc.</i>	<i>Que a deficiência em seus aspectos que podem ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial quanto às limitações perpassam também por fatores ambientais, relacionais e sociais. Nesse sentido, o curso me ajudou a compreender essas questões e a ver com outros olhos.</i>
C7	<i>Uma diferença, algo que traz uma limitação e precisa de adaptações para a realização de atividades.</i>	<i>Uma questão de diversidade e diferenças humanas.</i>

C8	<i>Entendo ser <b>qualquer restrição</b> que necessite de medidas diferenciadas de acessibilidade.</i>	<i>Minha ideia de deficiência agora passa, necessariamente, pelas <b>construções sociais acerca de deficiência e normalidade</b>. Porém, a predominância do paradigma médico determina deficiência como algum tipo de limitação física ou cognitiva, seja de locomoção ou na relação ensino-aprendizagem.</i>
C9	<i><b>Impedimento</b>. Ter alguma deficiência pode ser <b>um impedimento a progredir em algo</b>. Por exemplo, uma pessoa que não tem o movimento das pernas é impedida de subir uma escada em pé. Essa pessoa precisa de auxílio para que isso se torne possível.</i>	<i>A pessoa com deficiência é aquela que tem <b>alguma barreira que possa impedir uma participação completa em igualdade</b> com as pessoas que não possuem deficiência.</i>
C10	<i><b>Limitação em alguma função ou funcionalidade</b> corporal (física ou mental).</i>	<i>Entendo como uma <b>característica que envolve limitação e que requer algum recurso</b> para desenvolver uma demanda.</i>
C11	<i><b>Perda ou limitação</b> nas funções físicas, sensoriais ou intelectuais de uma pessoa.</i>	<i>Durante grande parte da minha trajetória via a deficiência como uma limitação do indivíduo. Hoje, compreendo a deficiência como <b>resultado das limitações e estruturas do corpo, mas também da influência de fatores sociais e ambientais</b> do meio no qual está inserida.</i>
C12	<i>a deficiência refere-se a um <b>impedimento</b> de longo prazo que pode ser físico, sensorial ou intelectual, e que deve ser <b>entendido como um conceito socialmente construído</b>.</i>	<i>vou justificar essa resposta como resultado do curso realizado, assim como parte da comissão de ações afirmativas. Acredito que minhas impressões se abriram ainda mais, estabelecendo <b>princípios para a contínua luta para a igualdade das ações</b>.</i>
C14	<i>pode ser entendida como <b>qualquer dificuldade que a pessoa apresente para realizar uma ação</b> seja ela motora ou outras.</i>	<i>Com o curso, percebi que não há pessoas com deficiência que, mesmo com algumas limitações, não possam adquirir educação formal e conviver, de forma igualitária, numa sociedade, desde que esta amplie seus conhecimentos, obtendo informações sobre o tema da inclusão, a fim de <b>desconstruir preconceitos e intolerâncias</b>.</i>
C15	<i>Pessoa com deficiência aquela que tem <b>impedimento de natureza física, mental, intelectual</b>.</i>	<i>Deficiência diz respeito à condição física ou psicológica que do indivíduo, sejam estas temporárias ou permanentes e, <b>quando em contato com barreiras existentes na sociedade, interferem total ou parcialmente, no pleno desenvolvimento do mesmo</b>.</i>
C16	<i><b>Limitação</b> temporária ou não, que um indivíduo apresenta para a <b>realização de uma ou mais funções do cotidiano</b>.</i>	<i>A deficiência, a meu ver, está relacionada ao impedimento "de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em <b>interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas</b>"</i>
C17	<i>Entendo que temos que buscar a <b>melhor forma de atender</b> e compartilhar o dia a dia com <b>pessoas que apresentem alguma deficiência</b>, permitindo que haja igualdade de acessos, informação, aprendizagem e trabalho.</i>	<i>Deficiência é um impedimento orgânico que pode ser físico, intelectual ou mental. Hoje sei que <b>uma pessoa pode ter uma deficiência e que isso não deve ser obstáculo para que ela deixe de ter acesso a educação e ao convívio social</b>. Os obstáculos devem ser superados para que a pessoa com deficiência possa ter independência na vida, no estudo, no trabalho, na locomoção e possa ter um bom convívio social.</i>
C18	<i><b>Insuficiência</b> de condição motora ou intelectual</i>	<i>Minha visão de deficiência tem passado por mudanças, como acontece em outros aspectos. Mas posso dizer que pra mim <b>a deficiência é uma</b></i>

		<i>particularidade do indivíduo, que algumas vezes causa limitações, mas que não o impede de fazer muitas coisas, como estudar, trabalhar, namorar e ter uma vida plena e integrada. Algo que foi falado no curso é que um dos maiores obstáculos que a deficiência ainda enfrenta é a barreira atitudinal, e concordo com isso.</i>
C19	<i>A deficiência diz respeito à uma peculiaridade do indivíduo que pode implicar em limitações (ou não), à nível intelectual ou físico.</i>	<i>Me vem inicialmente a mente o quanto cada um de nós possui uma "deficiência"; bem como os espaços públicos e educacionais, a sociedade como um todo, com um olhar sobre a pessoa com deficiência como sendo o diferente, digno de pena o inferiorizando. Por isso nos deparamos com a exclusão. A pessoa com deficiência é aquela que como outro qualquer apresenta uma limitação, no caso física, intelectual ou cognitiva e que necessita de um ambiente que seja também para ele, acessibilidade, e sobretudo ser visto como igual onde todos são diferentes.</i>
C20	<i>São necessidades específicas que um indivíduo pode ter devido a uma limitação física, cognitiva ou intelectual.</i>	<i>Hoje compreendo que o conceito de deficiência se remete as condições orgânicas dos sujeitos, podendo estes demandarem necessidades educacionais especiais ou não. Até então, para mim, a forma correta de se referir às pessoas com deficiência era "portadores de necessidades especiais". Aprendi que essa e outras terminologias usadas não são as mais apropriadas, tendo em vista que todos necessitamos de algo em especial, por exemplo.</i>
C21	<i>Sujeitos que possuem alguma dificuldade de ordem física ou psíquica que os impossibilitem a realizar alguma atividade com 100% de habilidade, quando comparados ao que entendemos com sujeito com todas as capacidades motoras ou mentais.</i>	<i>É uma dificuldade que algumas pessoas têm devido à falta de adequação da sociedade essas necessidades especiais.</i>
C22	<i>Qualquer limitação física ou não física, visível ou não visível que provoque em determinada pessoa restrições de parciais ou integrais.</i>	<i>Hoje, tenho a impressão que é apresentada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, sendo esta um impedimento de ordem "física, mental, intelectual ou sensorial" que dificulta(m) a mobilidade e participação equalitária nas esferas e grupos sociais que vivemos, frequentamos.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Ao longo deste processo formativo, ao inclinarmos nosso olhar para as concepções apresentadas, logo percebemos transformações em algumas perspectivas durante esta trajetória de formação. Nota-se uma mudança significativa dos olhares, antes colonizados quase que exclusivamente pela ideia capacitista de compreensão da deficiência enquanto limitação e impossibilidade orgânica, e posteriormente adensada a perspectiva de impedimentos ambientais/sociais também como limitadores da funcionalidade humana. Percebe-se ainda em muitas falas, o registro sobre o quanto os conhecimentos compartilhados foram fundamentais durante o processo reflexivo sobre esta temática conduzindo a perspectivas que até aquele momento, para alguns sujeitos,

foi compreendida como algo que precisava ser ressignificado. Vejamos alguns apontamentos destacados nas falas dos participantes que ilustram esta percepção:

*Abriu os meus horizontes, consegui perceber que deficiência é algo maior e não só físico (C3).*

*Eu tinha meu conhecimento sobre isso limitadamente fechado, era bastante ignorante a achar que o que eu sabia já era suficiente (C4).*

*É marcante a ideia de deficiência como determinada não por limitações individuais, mas pelas barreiras existentes nos espaços. o curso me ajudou a compreender essas questões e a ver com outros olhos[...] (C5) (OUTUBRO, 2020)*

Os discursos ratificam a importância de se consolidar momentos dialógicos sobre temas pertinentes ao nosso contexto profissional. Neste sentido, ainda que os sujeitos apresentassem concepções consolidadas sobre a deficiência, com base numa perspectiva capacitista sobre esta condição, o curso propiciou a (re)significação deste signo, num processo dialógico mediado pelos professores e pelo conhecimento sistematizado. Este panorama coaduna o argumento de Vigotski que destaca que são os seres humanos, na relação social, que criam signos, os quais, resultantes da ação humana, afetam e constituem as funções psíquicas em suas interrelações (VIGOTSKI, 1995, 2001, SMOLKA, 2015, 2021).

Conforme apresentado por Vigotski (1996, p. 114),” o signo é um meio / modo de relação social que afeta o funcionamento mental e constitui e transforma as relações interfuncionais”. Por isso, as relações de ensino, obra dos seres humanos que se forjam coletivamente, implica a incansável e histórica (trans)formação do psiquismo humano, em uma infundável constituição dialética, contraditória da consciência humana (SMOLKA, 2021). Os registros das concepções iniciais e finais do sujeito C4, explicitam perfeitamente este processo de transformação conceitual mediado pelas relações de ensino e pelo conhecimento historicamente sistematizado, além de revelar o processo reflexivo (formação da consciência) do próprio sujeito sobre suas concepções a partir dos signos que disponibilizava em seu campo de significações em cada fase analisada. Vejamos as concepções do sujeito C4

*Grande parte da sociedade não enfrenta problemas físicos para fazer coisas tecnicamente "fáceis". A pessoa que porta uma deficiência, tem dificuldades e impedimentos que carregará durante sua vida, seja de forma sensorial, física, dentre outros (Concepção inicial) (AGOSTO,2020)*

*Eu tinha meu conhecimento sobre isso limitadamente fechado, era bastante ignorante a achar que o que eu sabia já era suficiente. Mas*

*com cada aula dada, os encontros/reuniões virtuais, consegui compreender abertamente que, mesmo com pessoas com impedimentos acerca do tempo, de forma mental, físico, intelectual e afins, precisa estar inserido dentro do coletivo da sociedade para que a sociedade trate de maneira igual e sem preconceitos, pessoas que possuem direitos assim como nós (Concepção final). (OUTUBRO,2020)*

Estes discursos evidenciam a importância dos processos educativos/ formativos, no que se refere a potencialização dos conhecimentos para a estruturação de concepções sobre uma dada realidade, ratificando também a relevância dos sistemas de mediação para a consolidação do desenvolvimento e da aprendizagem. Destaca-se que na primeira concepção apresentada, o sujeito tem uma visão estanque sobre a deficiência situando-a no campo das impossibilidades do corpo, inclusive utilizando signos e percepções que marcadamente fazem parte das visões capacitistas sobre esta condição. Uma concepção que fundamentou e ainda fundamenta perspectivas educacionais que foram consolidadas por meio de uma visão dicotômica entre o normal e o patológico, que limita o desenvolvimento da PCD, não só nas instituições educacionais, mas em diferentes espaços da sociedade.

Contudo, ao final do curso de formação, quando novamente foi indagado sobre esta questão, este sujeito apresentou uma perspectiva bastante diferente da que inicialmente foi registrada, ressaltando inclusive a sua desinformação sobre esta questão: “*Eu tinha meu conhecimento sobre isso limitadamente fechado, era bastante ignorante a achar que o que eu sabia já era suficiente*”. Ainda nesta fala, registrou também a importância das atividades e dos encontros dialógicos como instrumentos de mediação fundamentais no processo de constituição de suas compreensões, uma vez que possibilitaram a consolidação de uma consciência anticapacitista sobre a deficiência.

Neste mesmo panorama, outros participantes também apresentaram, ao final da formação, concepções bastante semelhantes compreendendo a deficiência a partir do campo da diversidade e da perspectiva inclusiva de educação. Tais visões coadunam àquela apresentada na Convenção sobre os direitos da PCD (2007) e ratificada na LBI (2015), corroborando a concepção de funcionalidade sobre a deficiência, perspectiva assumida pelos movimentos das PCD e que na atualidade melhor tem representado e qualificado esta condição. Os registros a seguir ilustram estas impressões:

*Minha ideia de deficiência agora passa, necessariamente, pelas construções sociais acerca de deficiência e normalidade. Porém, a predominância do paradigma médico determina deficiência como algum tipo de limitação física ou cognitiva, seja de locomoção ou na relação ensino-aprendizagem (C 8).*

*Durante grande parte da minha trajetória via a deficiência como uma limitação do indivíduo. Hoje, compreendo a deficiência como resultado das limitações e estruturas do corpo, mas também da influência de fatores sociais e ambientais do meio no qual está inserida (C11).*

*Me vem inicialmente a mente o quanto cada um de nós possui uma "deficiência"; bem como os espaços públicos e educacionais, a sociedade como um todo, com um olhar sobre a pessoa com deficiência como sendo o diferente, digno de pena o inferiorizando. Por isso nos deparamos com a exclusão. **A pessoa com deficiência é aquela que como outro qualquer apresenta uma limitação, no caso física, intelectual ou cognitiva e que necessita de um ambiente que seja também para ele, acessibilidade, e sobretudo ser visto como igual onde todos são diferentes (C19).***

*Hoje, **tenho a impressão que é apresentada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência**, sendo esta um impedimento de ordem "física, mental, intelectual ou sensorial" que dificulta(m) a mobilidade e participação equalitária nas esferas e grupos sociais que vivemos, frequentamos (C22). (OUTUBRO, 2020)*

Os discursos revelam que na educação superior a perspectiva inclusiva de educação direcionada às PCD ainda é um processo em consolidação, uma vez que conforme observamos nas concepções analisadas, muitos sujeitos viram-se desafiados a tensionar o conceito de deficiência apenas durante o curso de formação. Sabemos, que a proposta política na perspectiva da educação inclusiva aponta importantes avanços históricos, como a responsabilização do Estado pela educação das PCD, a construção de políticas educacionais direcionadas a estes sujeitos com base nos direitos humanos, o acesso à escola regular, o tensionamento sobre a função social da educação e dos processos de ensino e de aprendizagem.

No entanto, embora esta orientação esteja construída em oposição às forças políticas que historicamente negaram o direito à educação aos que se encontravam à margem da norma, esta proposta foi concebida em uma política privatista e economicista e de caráter liberal. E dessa maneira, inserida em sociedades organizadas por valores corponormativos, que apesar dos discursos pró diversidade colocados pela perspectiva inclusiva, concebem as relações sociais a partir da valorização das capacidades e da meritocracia, com base numa lógica de normalidade corpórea.

Ao assumimos nesta tese o pressuposto de que a concepção de deficiência orienta a forma como respondemos a ela e afeta as condições materiais da vida das PCD's, ao problematizarmos neste capítulo as concepções dos servidores da UFRRJ sobre a deficiência, compreendemos que a universidade está inserida num movimento social, histórico e dialético, no qual se constituem inúmeras relações de poder. E em

razão disso, conforme destaca Dainez (2009), entendemos que as políticas públicas de educação, bem como as práticas educativas estão imersas num contexto histórico e social que envolve a dimensão cultural, ideológica, dentre outras, e que cada momento as relações entre elas são redefinidas, estando sempre em constante e plena transformação.

Observamos nesta conjuntura, que quando o acesso à educação é garantido por lei às PCD, a permanência e a aprendizagem tornam-se limitadas pela falta de (in)formação dos profissionais que atuam nestas instituições, pelas diferentes barreiras que se colocam frente às suas especificidades e pelas concepções macrossociais trazidas por um sistema competitivo. Por isso, ações que busquem dirimir tais impedimentos são importantes nestes espaços, principalmente porque muitos destes empecilhos estruturam-se mediante a um contexto pouco sensível às questões relativas a deficiência, consolidado por meio de relações sociais pautadas nas ideologias capacitistas aliadas à (des)informação sobre esta questão.

Quando buscamos os estudos de Vigotski para referendar nossas análises, encontramos em seus pressupostos, fecundos argumentos que coadunam às nossas impressões sobre a educação como um mecanismo para transformações. Assim como o autor, compreendemos que propostas educativas alicerçadas na dialética, nos processos dialógicos mediatizados e adensados nas interações sociais são importantes instrumentos potencializadores de aprendizagens, de comportamentos e atitudes. Embora Vigotski tenha apresentado uma metodologia educacional especificamente direcionada ao desenvolvimento das PCD -a educação social laboral- vislumbramos neste processo, importantes ferramentas que estruturaram nosso trabalho principalmente porque esta metodologia vale-se das interrelações entre o homem e a natureza, o indivíduo e a sociedade, os nexos do presente, do passado, com orientação para o futuro da vida humana (DAINEZ E FREITAS ,2018).

A partir deste sentido transformador da educação social, que tem como ênfase e diretriz o trabalho como princípio educativo potencializador do processo de humanização, que constituímos e consolidamos nossa análise. Encontramos nas orientações da educação social<sup>38</sup>, pensada por Vigotski para atender e compensar às

---

<sup>38</sup> Registra-se que a educação social evidenciada por Vigotski (1997, 2004), se apresenta como um projeto educacional organizado tendo em vista o desenvolvimento de atividades coletivamente organizadas; que considere os modos singulares de apropriação das formas de conduta socialmente elaboradas, potencializando processos de mediação pedagógica que sustente a participação efetiva de cada pessoas, dentre elas e principalmente as PCD, nas múltiplas dimensões da vida coletiva (Dainez e Freitas, 2018)

especificidades das PCD, subsídios importantes para o processo de construção, atuação e consolidação de nossa pesquisa. Nesta perspectiva, a educação associada à atividade laboral com foco para formação integral e desenvolvimento cultural da personalidade, corrobora com uma práxis político pedagógica que se organiza com base na relação dialética entre o que a humanidade produziu por meio do trabalho e o que os indivíduos podem vir a ser: partícipes da transformação (DAINEZ E FREITAS, 2018).

Vigotski (1997) propõe uma educação social e inclusiva, a partir de ações intencionais e planejadas no coletivo, pautadas nas potencialidades existentes e nas possíveis de serem desenvolvidas pela mediação planejada e intencional dos professores, além de evidenciar sobre a gravidade, no que se refere a deficiência, de como a cultura lida com a diferença (EVÊNCIO; FALCÃO, 2022, p. 1612). Por isso, encontramos nestas premissas os caminhos que consolidaram o objetivo principal do curso, delineado na perspectiva de propiciar um “novo/outro” olhar para deficiência.

Ademais, conforme Evêncio e Falcão, (2022), compreendemos que a naturalização dos fenômenos que marcam a exclusão social e contribuem para a passividade diante das desigualdades, contribui fortemente “para a reprodução de condutas excludentes decorrentes de um processo cultural segregador das diferenças, onde as pessoas internalizam padrões e os fortalecem, ainda que não no plano da consciência” (EVÊNCIO; FALCÃO, 2022, p. 1612). Isto ficou evidenciado nas concepções iniciais dos sujeitos, que ainda que inconscientemente, suas falas repercutiram ecos do capacitismo estrutural, em que a deficiência foi compreendida apenas no âmbito das incorreções corpóreas e das incapacidades.

A partir desta lógica, compreende-se, que muitas das barreiras atitudinais que se colocam à inclusão da PCD na sociedade, são fundamentadas mediante às concepções limitadoras que muitos sujeitos apresentam sobre a deficiência e que corroboram atitudes de medo, receio e inabilidade para lidarem com estas especificidades. Notadamente, as barreiras atitudinais são potencializadas sobretudo por meio de concepções sobre a deficiência configuradas no campo das impossibilidades.

Estas percepções fundamentadas a partir das visões capacitistas, atuam e impedem o pleno desenvolvimento e participação da PCD, dimensionando capacidades e potencializando limitações. Neste sentido, transformações nas compreensões sobre este fenômeno, refletem na maneira pela qual lidaremos com ele, exercendo impacto direto na vida das PCD (PICCOLO, 2021). Diante disso, acreditamos que o objetivo do curso de formação continuada Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior foi contemplado, uma vez que já podemos mensurar alguns sinais de uma sensibilização em

prol de uma cultura anticapacitista na UFRRJ, conforme observamos nos discursos evidenciadas a seguir.

*Percebo que ainda há muito o que se fazer, a fim de garantirmos não apenas o acesso, mas sobretudo, a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior. Tal constatação, requer, de cada um de nós, a adoção de novas práticas no momento de lidar com realidades diversas daquelas que, equivocadamente, consideramos normais.*

*Mas o curso trouxe uma noção muito clara do que é possível quando as pessoas com deficiência são motivadas e encontram ambientes que possibilitem o seu desenvolvimento. A questão se torna muito mais clara e sensível quando vemos exemplos de pessoas que chegaram à universidade, conseguiram concluir o curso, continuaram os estudos com mestrado, doutorado e etc. Isso mostra pra gente a urgência da adequação aos conceitos de inclusão, quantos potenciais podem estar se perdendo porque as pessoas não têm acesso a condições específicas de suporte para que elas construam uma carreira como qualquer outra pessoa.*

*O curso de inclusão e acessibilidade me capacitou para que eu possa tratar do modo correto e receber bem uma pessoa com deficiência. Isso sempre foi uma preocupação para mim. Por isso fiz a inscrição no curso. Hoje tenho conhecimento sobre os direitos da pessoa com deficiência e como podemos tornar a Universidade cada vez mais acessível a elas.*

*Quanto a esta questão, creio que tais abordagens são extremamente importantes, visto que não tínhamos uma cultura institucional em pensar e discutir acessibilidade, de tal modo que, por exemplo, os softwares a serem adquiridos pela área de TI não analisavam esta premissa para que fossem adquiridos. Contudo, as ações do NAI, como esta bela capacitação, nos ajudam no pensar em acessibilidade e, conseqüentemente, corroborar para ampliar a inclusão de pessoas com deficiência em nossa instituição.*  
(OUTUBRO,2020)

Ademais, o curso de formação oportunizou aos sujeitos, vivências reflexivas-condição importantíssima para a gênese e o desenvolvimento de suas visões de mundo (JEREBTSOVI & PRESTES, 2019) - ao passo que suas concepções sobre a condição de deficiência foram afetadas pelas proposições dialógicas apresentadas no curso de formação. Nesta lógica, novamente evidencia-se a tese de que é o homem, na relação social, que cria signos, os quais, resultantes da ação humana, afetam e constituem as funções psíquicas em suas (inter)relações (VIGOTSKI, 1995, 2001; SMOLKA, 2015). Vejamos alguns depoimentos que ilustram estas mudanças de perspectivas sobre a deficiência na educação superior, possibilitada pelas vivências oportunizadas ao longo do curso de formação

*O curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior permitiu que minha visão a respeito das necessidades das pessoas com deficiência fosse ampliada, visto que, muitas das vezes, ainda que não de forma intencional, não nos atentamos para as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência.*

*A partir do Curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a luta e direitos da pessoa com deficiência, que é algo muito maior do que eu pensava. E ao longo do curso pude aprender a lidar, entender suas necessidades e conhecer mais sobre a história das pessoas com deficiência. E conhecer movimentos e causas que vão além das salas de aulas, pois há pessoas com deficiência em todo o lugar e a Inclusão deve ser algo universal.*

*Como trabalho em um setor de atendimento ao público interno e externo na Universidade, através do curso visualizei algumas melhorias e ajustes necessários a serem feitos, para proporcionar um atendimento igualitário a todos.*

*Eu tinha medo de me dirigir a uma pessoa com deficiência, hoje não tenho mais esse sentimento graças ao curso.*

*As reflexões foram muito importantes para meu aprendizado como ser humano e também como profissional, uma vez que trabalho diretamente com o atendimento ao público.*

*Coisas que jamais passaram por minha cabeça, tive exemplificado em todo conteúdo do curso, podendo acrescentar na minha atividade e fora dela*

*O curso disponibilizou para mim várias informações sobre a educação especial e sobre diferentes aspectos de diferentes tipos de deficiências, e até mesmo sobre a melhor maneira de se lidar com pessoas com deficiência, permitindo que eu passe a ter, pelo menos, uma boa noção de como atender (uma vez que eu trabalho em secretaria escolar) discentes com deficiência.*

*Então, a partir do curso foi possível compreender e entender um pouco mais sobre a Inclusão e tudo o que está relacionado a ela, isto é, pude aprofundar mais meus conhecimentos sobre como agir e me portar com relação as pessoas com deficiência, estratégias de ensino e como lidar no cotidiano com essas pessoas, afinal as pessoas com deficiência estão, e se não estiverem, devem estar em todo e qualquer lugar. E é importante saber como agir, ajudar e lidar com elas.*

*O curso me deu a oportunidade de refletir sobre a inclusão de tal forma que agora acredito ser possível alcançarmos um espaço educacional em que todos, deficientes ou não, vivenciem plenamente o direito de aprender.*

*(OUTUBRO, 2020)*

A importância de se ressignificar a deficiência para além das questões de saúde e do corpo, suscita pensarmos esta condição fora do contexto da individualidade. Especialmente quando percebemos que as especificidades relativas a deficiência, intensificam-se quando adensadas a construção histórica de sua compreensão, bem

como a estruturação social realizada por meio destas concepções. Dessa maneira, compreendemos que o sentido que é dado às questões da funcionalidade corpórea, quando cunhada nos estereótipos de normalização imposta pelo capacitismo, afetam drasticamente o processo de desenvolvimento da PCD nos diferentes âmbitos de suas vidas.

Pressupor a deficiência ainda no campo das limitações e impossibilidades, não coaduna as conjecturas da acessibilidade enquanto um direito humano fundamental da PCD, principalmente porque os caminhos acessíveis estão atrelados às condições biológicas, sociais e ambientais da funcionalidade humana. Neste sentido, faz-se necessário o rompimento com esta trajetória de conceber a deficiência a partir da incapacidade corpórea, avançando para uma perspectiva histórica, constituída nas prerrogativas dos direitos humanos, em que a acessibilidade torna-se indispensável a inclusão das diferentes vivências na sociedade.

Convoca-se a uma guinada conceitual sobre a deficiência, sobretudo na educação superior, espaço que apesar de responsável pela produção de conhecimento e formação profissional, e estreitamente relacionado com o desenvolvimento das sociedades, por muito tempo tem se configurado como espaços restritos, contribuindo e ratificando uma cultura de desigualdades e de exclusão. Por isso, tornam-se cada vez mais importantes nestes contextos, ações que coadunem a mudanças essenciais, considerando, neste movimento, que “o discurso da impossibilidade da mudança para a melhoria do mundo não é o discurso da constatação da impossibilidade, mas o discurso ideológico da inviabilização do possível” (FREIRE, 1997, p. 45.)

## Considerações Finais

*[...]captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age*

*Paulo Freire, 1967.*

Compreender a importância do desenvolvimento de uma pesquisa científica/acadêmica no contexto que presenciamos atualmente é uma tarefa desafiadora. O “novo” Brasil e o “novo normal” tem nos obrigado quase que diariamente a rever nossas diversas formas de estar no mundo, principalmente a de ser professor e estudante num momento de propagação da anticiência, da polarização das ideias, do apagamento das diferenças culturais e sociais, entre outras questões, que marcam o período das tessituras desta tese. Nesta conjuntura, buscar propostas de estudos científicos que contribuam para intervenções nestas realidades são fundamentais neste processo.

Sob esta ótica, compreendemos que nossos estudos precisam estar relacionados a vida das pessoas e apresentar sentidos e resultados. Precisam mudar realidades pré-definidas e viabilizar a importância da ciência para o avanço da humanidade. Por esta razão, o estudo evidenciado nesta análise apresenta em sua natureza uma importância social significativa, principalmente no que se refere aos conhecimentos produzidos por e para a universidade. O diálogo e a experiência dos sujeitos, questões centrais desta análise, tornaram-se o caminho inicial de estruturação desta pesquisa uma vez que nosso objeto investigado centra-se em uma atividade de formação profissional.

O curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior buscou contribuir para o desenvolvimento de uma universidade mais acolhedora, humana e sensível às questões que se colocam na contemporaneidade. Conscientes da importância da formação institucional para o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores que atuam nas IFES, principalmente no que se refere a instrumentatidade profissional,

compreendemos que a academia tem o papel fundamental na promoção e diálogo permanente a partir da perspectiva da formação continuada. Desse modo, corroborando Leite, Oliveira e Cardoso (2019, p. 165), percebemos que

A universidade como instituição de ensino, deve ser espaço que discuta criticamente as condições culturais de grupo minoritários, no caso aqui retratado o de PCD, uma vez que a sua participação nas instâncias pode ser inviabilizado em função das barreiras atitudinais, que se configuram por práticas discriminatórias que podem, inclusive, dificultar e/ou impossibilitar o acesso e/ou permanência de PCD em diferentes instâncias sociais.

A presença mais numerosa de estudantes com deficiência nas IES tornou essencial a compreensão do conceito de deficiência e de suas implicações (ANDRADE, ARAÚJO, 2018), principalmente porque tais concepções estão intrinsecamente relacionadas à forma como a sociedade compreende as acessibilidades necessárias a estes sujeitos. Ademais, a efetiva inclusão da PCD na educação superior engendra mudanças na comunidade acadêmica impactando também em questões culturais (GARBELINI, SANCHES, 2022). Por isso, analisar a deficiência foi a temática que nos trouxe até aqui, e neste sentido, pensar sobre este fenômeno no contexto da educação superior, oportunizou tensioná-lo a partir de concepções que se consolidaram ao longo da história e que ainda hoje disputam o campo semântico sobre este conceito.

Quando evidenciamos que as barreiras atitudinais são uma das principais limitadoras da participação plena e efetiva da PCD na vida acadêmica (GONZÁLEZ; GIL, 2017; MATIAS; SOUZA; 2014), compreendemos que tais barreiras são constituídas a partir da visão capacitista sobre a deficiência e que mesmo diante de todo aspecto evolutivo, ainda é vista sob a perspectiva da impossibilidade. Além disso, as PCD ainda passam por muitos preconceitos, relacionados, sobretudo, a diversos estereótipos construídos culturalmente e reproduzidos nos meios sociais em que vivem (MESQUITA, 2019). Por isso, conforme destaca Resende (2019, p.15) “o processo inclusivo das PCD, em cursos de nível superior, ainda é travado por lutas históricas contra barreiras que promovem a uma exclusão e a desvalorização daquele considerado diferente.”

Por este motivo, na educação superior ainda são encontradas dificuldades em se abordar a temática da deficiência com a comunidade acadêmica, o que torna ainda mais importante a sensibilização destes espaços para as nuances e diferenças das necessidades que cada pessoa apresenta (ANDRADE, ARAÚJO, 2018). E neste sentido, para transpor as barreiras atitudinais e dar condições para que o estudante permaneça nas IES, “é necessário que os recursos pedagógicos sejam repensados, que

informações à comunidade, à equipe técnica administrativa, aos professores e à comunidade acadêmica estejam disponíveis e façam parte do projeto pedagógico das instituições” (GARBELINI, SANCHES, 2022, p.25).

Em razão deste panorama, o curso de formação apresentado nesta tese, vislumbrou um debate sobre a deficiência na UFRRJ buscando trazer para o centro das discussões, questões que se colocam como fomentadoras das barreiras atitudinais e do capacitismo institucional, estabelecidas nas concepções dos servidores sobre a deficiência. Quando propomos uma formação que contemplasse os servidores da instituição, fundamentada na abordagem Histórico-Cultural e compreendendo a heterogeneidade deste grupo e de suas vivências, percebemos neste processo possibilidade de resultados motivadores que apontam para a dinâmica da transformação das concepções sobre a deficiência neste espaço.

Especialmente porque a organização e estruturação desta formação, foi pensada e constituída por servidores que integram o grupo de trabalhadores da própria universidade, e portanto, coadunam as atividades laborais apresentadas pelos participantes, sendo uma vivência, e condição interna fundamental de recepção para uma nova experiência (JEREBTISOV; PRESTES, 2019). Isto possibilitou, que as atividades do curso fossem elaboradas levando-se em consideração as diferentes vivências apresentadas pelos cursistas, buscando oportunizar a estes sujeitos o acesso às informações das formas mais variadas possível. Sobretudo porque, sob esta ótica, compreendemos, conforme salientam Jerebtsov e Prestes (2019) que qualquer instrução que forneça conceitos e outros instrumentos do pensamento, cria possibilidades para o rompimento com as particularidades, e por isso os conceitos tornam-se o principal meio de desenvolvimento do pensamento reflexivo e do autoconhecimento.

Além disso, é importante destacar que as atividades estruturadas na formação, foram orientadas pelos pressupostos do DUA, referências profícuas durante o processo de constituição do curso, uma vez que as suas contribuições, para a eliminação de barreiras e garantia de acesso ao conhecimento e participação na educação à distância, foram fundamentais ao longo de todo o processo. Desse modo, “verificou-se que o DUA contribuiu para a construção de processos educativos voltados ao acolhimento das necessidades dos diferentes perfis (BOCK, 2019, P. 173)”, em acordo com as bases teóricas e conceituais adotadas.

Sobre isso, cabe mencionar ainda, que sendo esta formação, um curso com participantes bastante diversificados, em função de suas formações acadêmicas, necessidades específicas e de suas atuações profissionais, este precisou adequar-se para

atender, de uma forma mais abrangente, as especificidades de cada sujeito. Do docente ao técnico de laboratório, as mais diversas atuações profissionais delinearam o perfil dos participantes, o que suscitou uma prática pedagógica atenta às diversidades apresentadas, possibilitando a participação e agência dos estudantes com diferentes características de aprendizagem. Por isso, o DUA foi uma importante contribuição neste processo, uma vez que potencializou: “1- a implementação de uma prática pedagógica que atende às categoriais da representatividade; 2- a efetivação da aprendizagem pela vivência e 3- a participação com agência dos estudantes com distintas características para aprender (BÖCK, 2019, P.176).”

Como podemos observar, os resultados revelaram que a tese proposta nesta pesquisa foi evidenciada, uma vez que o Curso de Formação propiciou transformações nas concepções dos servidores sobre a deficiência a partir de uma sensibilização anticapacitista sobre esta condição, que poderá contribuir para dirimir as barreiras atitudinais que se colocam como impeditivas ao processo de inclusão da PCD na UFRRJ. Revelou-se o impacto positivo do curso, uma vez que contribuiu consideravelmente para a sensibilização destes sujeitos sobre a deficiência e as barreiras atitudinais que se colocam à inclusão das PCD neste espaço. Acreditamos que esta formação possibilitou, neste primeiro momento, reflexões para potencializar atitudes necessárias para a constituição de uma cultura anticapacitista na UFRRJ. Sendo assim, aferimos neste percurso os seguintes indicadores:

- Os servidores da UFRRJ inicialmente apresentaram suas concepções sobre a deficiência a partir de uma visão biológica/individual sobre esta condição, centrada nas perspectivas capacitistas. Também observamos, ainda nesta fase, algumas concepções relacionadas às conceituações apresentadas nos documentos oficiais que tratam sobre esta questão;
- Os servidores, no decorrer do curso de formação, apresentaram autocrítica sobre suas percepções iniciais, compreendendo o quanto suas impressões estavam relacionadas aos estigmas sociais e a forma como as sociedades capacitistas compreendem a deficiência;
- Ao fim do curso de formação, os servidores apresentaram mudanças/transformações em suas concepções iniciais, evidenciando uma prospectiva sobre a deficiência a partir, também de uma visão sociointeracionista sobre esta condição, compreendendo a funcionalidade

humana a partir dos impedimentos colocados pelas diferentes barreiras corporais, ambientais e sociais;

- Observou-se que a sensibilização proposta pelo curso de formação atingiu o seu objetivo, ao passo que desenvolveu uma ressignificação sobre a temática da deficiência numa perspectiva anticapacitista, quando os servidores salientam, em suas compreensões, as barreiras atitudinais também como impeditivas à inclusão da PCD na UFRRJ. Mostram-se mais conscientes e mais seguros em lidar com estas situações em razão da formação oportunizada;
- Os servidores da UFRRJ consideraram que o curso de formação continuada impactou de forma muito positiva suas atividades profissionais na UFRRJ, no que se refere às questões colocadas pela deficiência, destacando a importância de formações desta natureza para os servidores da instituição.

Durante esta trajetória, ao elencarmos como objetivo principal de nosso estudo discutir as concepções dos servidores da UFRRJ sobre a deficiência, buscamos desenvolvê-la a partir de uma perspectiva crítica da tríade ensino, pesquisa e extensão, uma vez que os sujeitos envolvidos neste processo, são protagonistas tanto da pesquisa como da formação oferecida. Assim, corroborando com Barbosa e Barros (2020), compreendemos que esta ação contribuiu para viabilização de uma formação e consequente intervenção transformadora da realidade, uma vez que os participantes são percebidos e integrados enquanto sujeitos históricos arraigados de conhecimento. E também, provocando as instâncias e seus atores a participarem deste movimento, produzindo e socializando conhecimento e experiências, mostrando a importância que cada um assume neste processo (PLETSCH, MELO & CAVALCANTE, 2021).

Além disso, observamos que esta formação oportunizou uma iniciação, ou mesmo uma formação complementar para os profissionais participantes, para além do conhecimento sobre seu espaço de trabalho, reconhecendo e valorizando estes profissionais como sujeitos diversos. Por isso, a relevância da aproximação da pesquisa acadêmica à realidade dos sujeitos de forma a possibilitar mudanças concretas na vida das pessoas também evidenciou-se nesta análise.

Os esforços anunciam o reconhecimento da complexidade em torno da deficiência percebida enquanto desigualdade e restrições de participação. Estas ações revelaram a importância de situar, no âmbito do estudo apresentado, a deficiência no

campo dos direitos humanos e da justiça social, bem como a crítica ao capacitismo estrutural que segrega e exclui corpos com diferentes variações (GESSER; MORAES & BÖKC, 2020). É importante registrar que os diferentes contextos sociais, dentre eles as IES, têm sido organizados a partir de perspectivas capacitistas que, ao estabelecerem determinados padrões relacionados aos corpos, elegem vivências ininteligíveis, contribuindo para a produção de uma condição de precariedade da vida e construindo relações ancoradas em concepções caritativas, assistencialistas e patologizantes dos corpos (GESSER, 2019).

Assim, buscando contribuir para o desenvolvimento de uma universidade mais acolhedora e sensível às questões que são peculiares atualmente, entendemos que toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação e por isso, os estudos científicos precisam estar mais acessíveis e vinculados a realidade das pessoas. Lara (2015) destaca o pensar como uma característica cultural do homem e a pesquisa como um ato de conhecimento e de constituição social. É “no jogo dessas relações que significados e valores consolidam-se como dignos de atenção e acolhimento, tornam-se produção cultural, rica de diferenciação e significados, passando a integrar a tradição de um povo e até da humanidade” (LARA, 2015, p.8).

Iniciamos esta pesquisa com a proposta de emergir na UFRRJ o debate acerca da deficiência e suas contradições. Elegemos para tal uma formação continuada, como ação fundamental, e os servidores como protagonistas imprescindíveis de nossa análise. Evidenciamos conceitos, possibilitamos debates e discussões. Apresentamos realidades desafiadoras! Buscamos vivências e interlocuções. Possibilitamos possíveis respostas para algumas indagações. E chegamos ao final desta pesquisa ainda buscando respostas para esta infidável questão. Mas afinal o que é Deficiência?

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, T. F. ; PLETSCHE, M. D. A reestruturação da Educação Especial numa perspectiva inclusiva na Baixada Fluminense. In: Washington Cesar Shoiti Nozu, Maria Edith Romano Siems, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. (Org.). Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar. 1ed. Curitiba/PR: Íthala, 2021, v. 1, p. 117-129.
- ALMEIDA, T.F. Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), Seropédica, 2016.
- AMORIM, C.C; ANTUNES, K. C. V.; SANTIAGO, M. C. Inclusão no ensino superior: um processo em pauta na universidade federal de Juiz de Fora (UFJF). DOXA: REVISTA BRASILEIRA DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO. DOXA: REVISTA BRASILEIRA DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO, v. 21, p. 334-348, 2019.
- AMOROSO, S.R.B. Inclusão do deficiente no ensino superior: uma perspectiva para a inclusão social. Humanidades e Tecnologia (FINOM). Minas Gerais, ano XIII, volume 16, 115-136, 2019.
- ARAÚJO, E.S. CIF: Uma discussão sobre Linearidade no modelo Biopsicossocial. Ver. Fisioter S Fun. Fortaleza, 2013. Jan-Jun; 2 (1): 6-13.
- BARBOSA, L; BARROS, A.P.N. Os estudos sobre deficiência informando a política pública: a experiência da Universidade de Brasília na construção do Modelo Único de Avaliação da Deficiência. In: Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social / Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2020. P.37-54.
- BARNES.; MERCER, G; SHAKESPEARE, T. (2000), Exploring Disability – A Sociological Introduction. Cambridge: Polity Press.
- BARROS, N.F.de; SIEGEL, P; SIMONI, C.de. Deficiência, saúde pública e justiça social. Resenha O que é Deficiência, Diniz. São Paulo, 2007. CA. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 23, 3066-3069, dez, 2007.
- BIESTA, G. Para além da aprendizagem- Educação democrática para um futuro humano. Autêntica. Belo Horizonte, 2017.
- BÖCK, G.L. K. O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância / Geisa Letícia Kempfer Böck ; orientador, Marivete Gesser, coorientador, Adriano Henrique Nuernberg, 2019. 391 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2019.
- BÖCK, G. L. K; GOMES, D. M; BECHE, R.C.E. A Experiência da Deficiência em Tempos de Pandemia: Acessibilidade E Ética Do Cuidado. Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº2, Edição Especial 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 3 jul. 2017.

BRASIL. Decreto lei nº 9.991 de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.

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, DF, 01 out. 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-desetembro-de-2020-280529948>. Acesso em: dezembro de 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 3 jul. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas. Brasília, 2020.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm). Acesso em: 28 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.091 de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargo Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 12 nov. de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 19 nov. de 2019.

BRASIL. Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Diário Oficial da União, Brasília, 11 dez. 1962. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4169.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4169.htm). Acesso em: 3 jul. 2017.

BRASIL. LEI Nº 8.112, DE 11 DE DEZEMBRO DE 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 24 set. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: MEC, out. 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa MEC nº 09 de 05 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Diário Oficial da União (DOU): seção 1, Brasília, DF, n. 86, p. 29 e 30, 08 maio 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/145601116/dou-secao-1-08-05-2017-pg-29>. Acesso em 08 maio 2020.

BRASIL. Programa Incluir. Documento Orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu (2013). Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1329\\_2\\_docori-progincl&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1329_2_docori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 maio de 2019.

BRASIL.MEC. Programa Incluir, Programa de Acessibilidade na Educação Superior. Brasília: DF. 2005.

CABRAL, L.S.A; MACHADO, J.M.L; LIMA, M.H; SILVA, T.A; SOBRINHO, D.B. Identidades, deficiências e acessibilidade em tempos de pandemia. In: Educação Superior, Inclusão e Acessibilidade: reflexões contemporâneas/Francisco Ricardo Lins

V. Melo, Érica Simony F.M. Guerra, Margareth Maciel F.D .Furtado (orgs)- Campos dos Goytacazes (RJ):2021 p.24-38

CANTORINI et al. Acessibilidade e a inclusão em uma instituição federal de ensino superior a partir da lei n. 13.409. Revista Brasileira de Educação, v.25, 2020.

CASTANEDA, L. O Cuidado em Saúde e o Modelo Biopsicossocial: apreender para agir. Trabalho realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ - Rio de Janeiro (RJ), Brasil2019;31(5):e20180312 DOI: 10.1590/2317-1782/20192018312

CASTANHO, D.M; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. Revista Educação Especial-UFSM, Santa Maria, nº 27, páginas 93-99, 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4 ed. Barueri: Editora Manole, 2014.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo. 2020. Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia. 349 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

CLÍMACO, Júlia Campos. “Análise das construções possíveis de maternidades nos estudos feministas e da deficiência”. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 28, n. 1, e54235, 2020.

COELHO, J. N. Validação do Índice de Funcionalidade Brasileiro e descrição do perfil funcional de indivíduos com doença neurovascular, amputações, lesão medular e lombalgia. il.Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2020.63 p.

COSTA, A.P.de. Política de Acessibilidade e Inclusão de PCD: O caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos de Demandas Populares da UFRRJ. Nova Iguaçu, 2021.

COSTA; J.M.M; PIECZKOWSK, T.M.Z. Percepção dos gestores sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Revista do Centro de Ciências da Educação Florianópolis. Volume 37, n. 4 – p. 982 – 1000, out./dez. 2019.

DAINEZ, D. Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. REVISTA DE PSICOLOGÍA 2017, 26(2), 1-10

DAINEZ, D; SMOLKA, A.L.B . O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.

DAINEZ, D; SMOLKA, A.L.B; SOUZA, F.F de. A DIMENSÃO CONSTITUTIVA DO MEIO: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Educ. Soc., Campinas, v. 43, e256418, 2022

DANIELS, H. (Org.) 1993. *Charting the Agenda: Educational Activity after Vygotsky*. London: Routledge

DINIZ, D; BARBOSA, L; SANTOS, R.S. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. *Revista internacional de direitos Humanos*, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

DINIZ, Debora. “Modelo social da deficiência: a crítica feminista”. *Série Anis*, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003.

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

EVÊNCI, K.M.M.de; FALCÃO, G.M.B. Inclusão de acadêmicos com deficiência na educação superior: uma revisão bibliográfica na perspectiva da teoria histórico-cultural. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.17, n.3, p.1610-1623, jul/set. 2022.

FANTACINI, R.A.F; ALMEIDA, M.A. Revisão sistemática sobre a presença de Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior EaD – 2005 a 2018. *Revista Educação Especial* v.32, 2019-Santa Maria.

FICHTNER,B. Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus Colaboradores Diretor do Programa Internacional de Pós-Graduação em Educação – International Education Doctorate - INEDD Universidade de Siegen/Alemanha -2010

FIETZA, H.M; MELLO, A.G. A Multiplicidade do Cuidado na Experiência da Deficiência. *ANTHROPOLÓGICAS* 29(2):114-141, 2018.

FILIPPO, D. D. R. Suporte à coordenação em sistemas colaborativos: uma pesquisa-ação com aprendizes e mediadores atuando em fóruns de discussão de um curso a distância / Denise Del Re Filippo; orientador: Hugo Fuks. – 2008. 281 f. : il. ; 30 cm Tese (Doutorado em Informática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FOGAÇA, V.H.B; KLAZURA, M.A. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 21, p. 1-18, e2013498, 2021.

FRANCO, M.A.S. *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

GESSER, M. BLOCK, P; MELLO, A.G. ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social* / Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba : CRV, 2020. P. 17-35.

GESSER, M., NUERNBERG, A. H., & TONELI, M. J. F. A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 557-566.2012.

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.

GESSER, M;MORAES, M; BÖCK, G.L.K. Ensino, Pesquisa e Extensão no Campo da Deficiência: propostas emancipatórias. In: *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social* / Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba : CRV, 2020. P.73-91.

- GESSER, Marivete. Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades In: Ana Maria Veiga, Claudia Regina Nichnig, Cristina Scheibe Wolff, Jair Zandoná (organização). *Mundos de mulheres no Brasil*. Curitiba: CRV, 2019a. p. 353-361.
- GINDIS, B. Remediation Through Education: Sociocultural Theory and Children with Special Needs. In: KOZULIN, A. et al. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. New York: Cambridge University Press, 2003. p.200-221.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- GOMES, Ruthie Bonan; LOPES, Paula Helena; GESSER, Marivete; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. “Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 1, e48155, 2019.
- GONÇALVES, S.R.V. O neoconservadorismo e os retrocessos na agenda educacional. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* Rio Grande, Ed. Especial EDEA, n. 2, p. 213-228, 2019.
- IVANOVICH, A. C. F; GESSER, M. (2020). Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos. *Quaderns de Psicologia*, 22(3), e1618. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1618>
- JANNUZZI, G. de M. *A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2004.
- JARDIM, P; JARDIM, K.S.J. Modelo Biopsicossocial: Uma questão teórica ou epistemológica? *Revista CIF Brasil*, 2020, (12) (2): 1-7.
- KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.
- KASSAR, M. de C. M ; REBELO, A.S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século Xx e Início do Século XXI. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, p. 51-68, 2018.
- KASSAR, M. de C. M; REBELO, A. S; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. 1-19, 2019
- KASSAR. M. C. M. Configuração da Educação Especial no contexto da Política de Educação Inclusiva no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16, p. 172-173, 2016.
- LANNA JÚNIOR, M. C. M. *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p.
- LAPLANE, A.; CAIADO, K.; KASSAR, M. As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias*, v. 17, n. 46, 2016.
- LARA, T. A. Significados da produção do conhecimento na Pós-Graduação e suas interlocuções com a prática social. In: *Práxis Educativa* v. 10, n. 2 (2015): Dossiê: A produção e a difusão do conhecimento no percurso do cinquentenário do Sistema Nacional da Pós-Graduação.

LEITE, L.P & MATTOS, B. M Aplicação da escala de concepções de deficiência (ECD) em uma universidade pública do Brasil *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 155-158, 2016.

LEITE, L.P. & LACERDA, C.B.F A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos *Psicologia-Universidade de SP-USP (Impresso)*, v. 29, p. 432-441, 2018.

LEITE, L.P; CARDOSO, H.F & OLIVEIRA, T. Escala Intercultural de Concepções de Deficiência: Construção e Estudos Psicométricos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, V. 27, P. 573-588, 2021.

LEITE, L.P; OLIVEIRA, T & CARDOSO, H.F Concepções de deficiências em profissionais de uma Universidade do interior paulista *Revista Barbarói (Unisc. Online)*, V. 55, P. 153-170, 2019.

LEITE, L.P; OLIVEIRA, T. & SERRANO, E. A. P. Concepções de deficiência em universitários em dois países politicamente distintos: Cuba e Brasil *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, V. 5, P. 95-110, 2018.

LOURENÇO, Gersa Ferreira e BATTISTELLA, Janna. “Mapeamento de alunos públicoalvo da educação especial na Universidade Federal de São Carlos em 2014-2015”. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, número especial, 15-23, 2018.

LOUZEIRO, R. Educação pública e inclusão: motores à construção de uma sociedade inclusiva. In: *Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania*. Coletivo Feminista Helen Keller. Maio, 2020.

LUIZ, K.G. Deficiência pela perspectiva dos direitos humanos. In: *Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania*. Coletivo Feminista Helen Keller. Maio, 2020.

MACHADO, R; LOUREIRO, A; LUZ, R; MURICY,. *Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MAGALHÃES, T.F.A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da covid-19: tecendo algumas possibilidades. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 205 - 221 – (jun. – out. 2020).

MAIOR, I. M.M.L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. *Inc.Soc.*, Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, CÉSAR; MARCHESI, ÁLVARO; PALACIOS; JÉSUS (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, B.S; FONTES,F; HESPANHA, P; Berg, A. A emancipação dos estudos da deficiência. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 98, Setembro 2012: 45-64.

Martins, Bruno Sena (2006), “E se eu fosse cego?” – Narrativas silenciadas da deficiência. Porto: Edições Afrontamento.

MARTINS, C. B. (2013). Em defesa do conceito de sociedade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 28(82), 229-246. doi: 10.1590/S0102-69092013000200014

MARTINS, S.E.S.O ET AL. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três universidades públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, número especial, 15-23, 2018.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especiale no Brasil: história e políticas públicas. 6ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, A.G; NUERNBERG, A.H. Gênero e deficiência: interseções Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012.

MELO, A. A.S; SOUSA, F.B. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. *Germinal, Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017.

MOREIRA, L.C; FERNANDES, S. DAMASCENO, A.R. Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia. *Revista Cocar Edição Especial*. N.13/2022 p.1-20  
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>

MOTA, P.H dos.S; BOUSQUAT, A. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. *Saúde e Debate*. Rio de Janeiro, v.45, n.130, p. 847-860. Jul-Set 2021.

NOZU, W.C.S ET AL. Inclusão no Ensino Superior: Práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, número especial, 105-113, 2018.

NUNES, L.C.A; LEITE,L.P; AMARAL, G.F.D.A. Análise do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBr-M) e suas Implicações Sociais *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.28, , p.89-104, 2022

OLIVEIRA. G.K.A.P; PIMENTEL.S.C. Inclusão na Educação Superior: Apontamentos sobre a Afiliação de Universitários com Deficiência. *Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas*, SP v.5 1-18, 2019.

Oliver, Michael (1990), *The Politics of Disablement*. London: Macmillan

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>.

ORRÚ, S.E.A diferença como valor humano: ensaio sobre as contribuições do pensamento de Boaventura Sousa Santos, Gilles Deleuze e Homi Bhabha para o paradigma da inclusão. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.34, n.71, p. 735-773, maio/ago 2020.

PAIVA, J.C.M; SILVEIRA, T. B. H; LUZ, J.O. Dinâmicas da participação política e estudos da deficiência: representatividade e políticas públicas. In: *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social / Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba : CRV, 2020. P.95-11.*

PANISSON, G; GESSER, M. & GOMES, M. de A. (2018). Contribuições dos Estudos sobre Deficiência para atuação de psicólogos(os) na Política de Assistência Social Brasileira. *Quaderns de Psicologia*, 20(3), 221-234.  
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1458>

PEREIRA, A. M. B. A. Viagem ao Interior da Sombra: deficiência, doenças crônicas e invisibilidade numa sociedade capacitista. 2008. 257f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

PFEIFFER, D. (2000), “The Devils Are in the Details: The ICIDH2 and the Disability Movement”, *Disability & Society*, 15(7), 1079-1082.

PICCOLO, G.M. PELO DIREITO DE APRENDER: CONTRIBUIÇÕES DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA À INCLUSÃO ESCOLAR *SciELO Preprints* – 2021. Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3051>

PICCOLO, G.M. Por um pensar sociológico sobre a deficiência. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2015.

PICCOLO, G.M; GONÇALVES, E. M. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência *Educação & Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil vol. 34, núm. 123, abril-junio, 2013, pp. 459-475

PIMENTEL, Susana Couto; PIMENTEL, Mariana Couto. Acessibilidade como um direito fundamental: uma análise à luz das leis federais brasileiras. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM, Santa Maria, RS*, v. 13, n. 1, p. 75-102, abr. 2018. ISSN 1981-3694. Disponível em: dia mês. ano. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1981369427961>.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vygotsky. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 71, p. 45-78, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? *Momento - Diálogos em Educação*, v. 29, n. 1, p.1-15, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. S. (Org.); OLIVEIRA, M. C. P. de (Org.). *Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: pesquisa, extensão e formação de professores*. 1. ed. RIO DE JANEIRO: NAU, 2020. v. 1. 278p .

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>

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: *Educação Superior, Inclusão e Acessibilidade: reflexões contemporâneas*/Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F.M. Guerra, Margareth Maciel F.D .Furtado (orgs)- Campos dos Goytacazes (RJ):2021 p.24-38

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a Inclusão Escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2014. 296 p. - (Docência. Doc; 1).

POKER, R.B. ET AL. Inclusão no Ensino Superior: a percepção de docentes de uma instituição pública no interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, número especial, 127-134, 2018.

PRESTES, Z.R. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014.

PRESTES, Z.R.; TUNES, E.T. Algumas informações biográficas sobre L. S. Vigotski: será que, algum dia, a névoa se dissipará? *Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 78-87, jan.-abr. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1363>

PRESTES, Z.R.; TUNES, E.T. Lev Semionovitch Vigotski: a atualidade de seu pensamento impõe a recuperação de sua obra L. S. Vygotsky: the topicality of his thinking requires the recovery of his work. *Revista de Educação Pública*, v. 31, p. 1-14, jan./dez. 2022.

PRESTES, Z.R.; TUNES, E.T. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. *Revista de Psicologia*, v. 29, n. 3, p. 288-290, set.-dez. 2017. doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i3/2597>

REIS, L. S. O. dos. Pessoas com deficiência em instituições federais de educação superior: análise sobre o sistema de reserva de vagas / Larissa Fernanda Santos Oliveira dos Reis. - 2022. 247 f.: il. color. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2022. Orientador: Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo.

RIBEIRO.S.A.B. ET AL. Atendimento ao estudante – Recepção, SAPP, NAI E Ufginclui. *Revista eletrônica Itinerarius Reflections*. UFG/REJ. Volume 14, nº3, 1-15,2018.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. *Inclusão: revista da educação especial*, v. 4, n.1, p. 33-40, jan./jun. 2008.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. *Ciências e Saúde Coletiva*,21 (10):3007-3015, 2016.

SANTOS, Wederson. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. *Ciência & Saúde Coletiva (Online)*, v. 21, p. 3007-3015, 2016.

SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, v.5, n.25, mar.-abr. p.5-14. 2002.

SILVA, E.F.H. da. Justiça Social e as Pessoas com Deficiência: Da abordagem das capacidades ao modelo social. *Revista Esmat*, ano 9, nº 1, p.121-134. Jul a Dez, 2017.

SILVA, J. L. Z. DA; NOZU, W. C.S; ROCHA, A.C.S. Educação em Direitos Humanos e Resistência Contra a Barbárie. *Revista Facisa on-line*. Barra do Garças – MT, vol.6, n.1, p. 01- 19, jan. - jul. 2017.

SILVA, J.S.S; CARVALHO, M.E.P.de. A educação superior contemporânea em tempos de luta por inclusão no sistema de ensino brasileiro. *Ver. Est. E Pesq. em Educação*, Juiz de Fora, v. 23, p. 5-21, jan/abr. 2021.

SMOLKA, A.L.B . A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO PSIQUISMO HUMANO EM PERSPECTIVA: CONDIÇÕES E IMPLICAÇÕES DE UMA

PSICOLOGIA CONCRETA. Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade Brazilian Journal of Socio-Historical-Cultural Theory and Activity Research Volume.3 Número.2 2021

SMOLKA, A.L.B. A perspectiva histórico-cultural como orientação para a análise do trabalho - desafios do trabalho pedagógico na contemporaneidade1 Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil – e0210282021b

SOARES, M. A. L. ET AL. Ações de capacitação de Servidores em Instituições Públicas de Ensino Superior: O Caso da Universidade Federal do Cariri. Id online Rev.Mult. Psic., Outubro/2019, vol.13, n.47, p. 981-998. ISSN: 1981-1179.

SOUZA, F. F. Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F.F DE; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020

SOUZA, S. L. de. As ações de capacitação profissional desenvolvidas na universidade federal de juiz de fora na percepção dos técnicos administrativos em educação e dos gestores de unidades acadêmicas. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

SOUZAI, F.F.DE; DAINEZ, D. Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos SEÇÃO TEMÁTICA: VIGOTSKI HOJE: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

STETSENKO, A ; SELAU,B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 3, p. 315-324, set.-dez. 2018.

STETSENKO, A.; SELAU, B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos. Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 316-324, 2018. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.32668>

STRIKER, H.J (1999), A History of Disability. Ann Arbor: University of Michigan Press.

UFRRJ. Catálogo Institucional. Seropédica. 2021.

UFRRJ. Deliberação n. 046 de 24 de abril de 2018. Aprova o Programa de Qualificação Institucional da UFRRJ. Seropédica, 2018.

UFRRJ. Deliberação n. 112 de 12/06/2012. Aprovar a criação do Núcleo de Inclusão no Ensino Superior (NIES), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), nos termos discriminados no anexo a esta Deliberação. Seropédica, 2012.

UFRRJ. Deliberação nº 289 / 2020 – SAOC. Aprova as normativas para o primeiro período letivo de 2020, ofertado em caráter majoritariamente remoto devido à suspensão das atividades letivas presenciais em decorrência da pandemia de COVID-19. 2020. Disponível em DELIBERAÇÃO-Nº-289-2020-SAOC-1.pdf. Acesso em 18 dez.2021

UFRRJ. Normativas para Estudos Continuados Emergenciais (ECE) - ações no curto prazo, durante a suspensão das atividades letivas presenciais em virtude da pandemia de covid19. Seropédica, 30/07/2020.

UFRRJ. Nota dos Servidores Técnico-Administrativos do ICHS às reiteradas colocações sobre a falta de servidor. Seropédica, 05 de outubro de 2021.

UFRRJ. Portaria nº 19/ 2019/PROGRAD. Institui o Comitê Permanente do NAI. 2019. Disponível <http://r1.ufrrj.br/graduacao/paginas/prograd/portaria/portarias/2019/Portaria19.pdf>. Acesso em 05 de jul.2022.

UFRRJ. Portaria nº 33/2019. PROGRAD. Designa docentes e técnicos administrativos da UFRRJ para integrarem a comissão de apoio ao NAI-Rural.2019. Disponível em: <http://r1.ufrrj.br/graduacao/paginas/prograd/portaria/portarias/2019/Portaria33.pdf>. Acesso em 05 de ago. 2021.

UFRRJ. Relatório Anual de 2019 das atividades realizadas no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Seropédica, 2020.

VIGOTSKI, L. S. 1996. Teoria e método em psicologia. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. 1999. A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. 1999. Psicologia da arte. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 377 p

VIGOTSKI, L. S. 2001. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. 7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia. Tradução Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de Defectologia – Obras Escogidas. V. V. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21- 44, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302000000200002>

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, Campinas, ano 21, n. 71, p. 21-44, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>

VIGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique – Obras Escogidas. V. III. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1995.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 2: The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities) New York: Plenum, 1993.

VIGOTSKI, L. S.. 2009. Imaginação e criação na infância. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 135 p.

VIGOTSKI, L. S.2000. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, Jul., p. 21-44. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf)

VIGOTSKI, L. S. 2001a. *Psicologia Pedagógica*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 561 p.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-65642010000400003>

VYGOTSKI, L. S. *Problemas del desarrollo de la psique. Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995. v. III.

VYGOTSKI, L. S. *Psicología infantil (incluye Paidología del adolescente, problemas de la psicología infantil)*. Obras Escogidas, Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1996. v. IV. VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectología. Obras Escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1997. v. V.

## **Apêndice**

# Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior)

Caro(a) cursista,

Gostaríamos de solicitar autorização para a utilização de suas narrativas, questionários e imagens do Curso de Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior para dois fins: 1- estruturar indicadores e protocolos para o trabalho administrativo junto a pessoa com deficiência na UFRRJ e 2- coletar dados para a pesquisa de tese de Tamara França de Almeida Magalhães, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) e servidora técnica em Assuntos Educacionais na UFRRJ. A pesquisa tem como tema a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e integra o projeto "o custo da oportunidade de acesso e permanência ao ensino superior na Baixada Fluminense/ RJ quando se tem uma deficiência". O trabalho está sendo orientado pela Profª Drª Márcia Denise Pletsch, professora associada do Instituto Multidisciplinar, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e do Programa Humanidades Digitais da UFRRJ. Aproveitamos para informar que os dados desta pesquisa serão usados para fins acadêmicos e institucionais, em acordo com o comitê de ética da UFRRJ, processo nº23083.044422/2019-38 . O curso de formação terá carga horária de 30 horas, desenvolvidas por meio de atividades síncronas e assíncronas e um conjunto distinto de plataformas e ferramentas digitais, buscando propiciar a participação e a colaboração de todos.

Para maiores esclarecimentos, entre em contato com o endereço de e-mail [inclusaoufrj@gmail.com](mailto:inclusaoufrj@gmail.com)

A sua autorização é voluntária. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela autorização. Não haverá qualquer constrangimento ou prejuízo se você não autorizar, e ressaltamos que se você autorizar estará contribuindo para o avanço científico da área.

---

## \*Obrigatório

1. Endereço de e-mail \*

---

2. CPF \*

---

3. Marque a opção desejada. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não autorizo o uso das minhas narrativas e imagens do Curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior
- Autorizo o uso das minhas narrativas e imagens do Curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior

4. Caso você autorize, preencha os dados a seguir: Identificação: Você precisa nos informar como deseja que sua identidade seja apresentada nos relatos científicos, caso apresentemos alguma imagem ou narrativa sua:

*Marcar apenas uma oval.*

- Não quero que meu nome seja revelado, quero ficar em anonimato, garantindo assim minha privacidade -- neste caso, seu nome será substituído por um pseudônimo qualquer.
- Quero que meu nome seja revelado, garantindo assim o reconhecimento de minha autoria sobre as imagens e narrativas que produzir no curso, neste caso, usaremos seu nome real.

5. Nome completo (serve como assinatura deste termo) \*

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

# Curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação ao processo de inclusão da pessoa com deficiência na UFRRJ, bem como suas impressões sobre o conceito de deficiência. Todas as questões aqui relacionadas buscam abarcar as suas experiências cotidianas enquanto servidor da UFRRJ. Assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com sua vivência como servidor da UFRRJ. A primeira parte do questionário diz respeito aos seus conhecimentos sobre os conceitos de inclusão e acessibilidade. A segunda parte constitui um questionário acerca de suas impressões sobre o conceito de deficiência.

---

## \*Obrigatório

1. CPF \*

---

2. Idade \*

---

3. Possui alguma deficiência \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

Não

4. Caso tenha respondido sim a pergunta anterior, marque a opção que contemple suas necessidades específicas.

*Marcar apenas uma oval.*

- Deficiência auditiva
- Deficiência física
- Baixa Visão
- cegueira
- surdez
- deficiência Intelectual
- outro

5. Cargo que ocupa na UFRRJ \*

---

6. Formação Acadêmica \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Pós-graduação (especialização)
- Pós-Graduação (mestrado)
- Pós Graduação (doutorado)

7. Área de Formação Acadêmica \*

---

8. Tempo de Trabalho na UFRRJ \*

---

## 9. Setor de atuação profissional na UFRRJ \*

---

## 10. Atividades desenvolvidas no trabalho na UFRRJ \*

---

---

---

---

---

## 11. Já realizou algum atendimento relativo a estudante , professor e/ou técnico-administrativo com deficiência na UFRRJ? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

## 12. Tem contato com algum estudante, professor e/ou técnico- administrativo com deficiência na UFRRJ? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

## 13. Caso tenha respondido sim a pergunta anterior, informe a deficiência apresentada pelo estudante, professor e/ou técnico-administrativo.

---

14. Tem algum receio ou ressalva quanto ao atendimento à pessoa com deficiência em seu local de trabalho? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

15. Caso tenha respondido sim a pergunta anterior, justifique.

---

---

---

---

---

16. Tem conhecimento das políticas públicas de inclusão direcionadas à pessoa com deficiência no Brasil? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

17. Caso tenha respondido sim a pergunta anterior, descreva àquelas que são de seu conhecimento.

---

---

---

---

---

18. Tem conhecimento das políticas de inclusão direcionadas à pessoa com deficiência na UFRRJ? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

19. Tem conhecimento do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ-NAIRURAL? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

20. Caso tenha respondido sim a pergunta anterior, descreva seus conhecimentos sobre a finalidade deste setor.

---

---

---

---

---

21. Descreva sua compreensão sobre o conceito de deficiência. \*

---

---

---

---

---

22. Descreva sua compreensão sobre o conceito de acessibilidade. \*

---

---

---

---

---

23. Tem conhecimento sobre os recursos de acessibilidade para pessoas cegas e/ou com baixa visão? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

24. Tem conhecimento sobre os recursos de acessibilidade para pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

Não

25. Tem conhecimento sobre recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

26. Tem conhecimento de recursos de acessibilidade para pessoas com espectro do autismo? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

27. Tem conhecimento de recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência Intelectual? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

28. Na sua opinião a UFRRJ está prepara para receber alunos, professores e/ou servidores técnico-administrativos com deficiência em seus cursos de graduação e pós-graduação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

29. Justifique a resposta anterior \*

---

---

---

---

---

30. Você se considera preparado para atender e orientar as demandas de pessoas com deficiência na UFRRJ? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

31. Justifique a resposta anterior \*

---

---

---

---

---

32. Na sua opinião quais as maiores dificuldades para os servidores técnico-administrativos no atendimento e orientação à pessoa com deficiência na UFRRJ? \*

---

---

---

---

---

33. Abaixo estarão descritas algumas afirmativas, cada uma seguida de 5 alternativas que indicam a dimensão em que você concorda ou discorda do seu conteúdo. Após a leitura, assinalar uma das alternativas que melhor expressa seu grau de concordância ou discordância.

---

34. A deficiência é causada exclusivamente por fatores biológicos, congênitos e genéticos que determinam o desenvolvimento humano. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo inteiramente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo inteiramente

35. O tratamento dado a uma pessoa com deficiência nega a esta a participação plena nos diferentes contextos sociais. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo inteiramente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo inteiramente

36. A deficiência pode ser interpretada como decorrente de causas: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- biológicas/orgânicas
- sociais
- religiosa
- mística
- Outro: \_\_\_\_\_

37. A carência de condições ambientais geram incapacidades orgânicas que merecem tratamento. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo inteiramente

38. A deficiência é uma diferença biológica que é predeterminada pelo seu grau de comprometimento. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo inteiramente

39. As pessoas com deficiência apresentam alguma falha ou limite orgânico que por si só leva a um mau desenvolvimento humano. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo inteiramente

40. Numa determinada cultura a deficiência é decorrente de atitudes e expectativas do outro. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo inteiramente

41. As barreiras atitudinais e estruturais agravam a condição da deficiência. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo inteiramente

42. Uma pessoa é considerada menos ou mais deficiente dependendo do contexto que está inserida. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo inteiramente

43. Embora a deficiência seja causada por diferentes fatores, ela é centralizada na pessoa que apresenta limitações funcionais. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo inteiramente

44. A gravidade da deficiência é definida de acordo com a interpretação que a sociedade faz dela. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo inteiramente

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



**Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas**  
**Departamento de Admissão, Saúde e Desenvolvimento de Pessoas**  
**Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas**

**Conteúdo e Cronograma (ATUALIZADO EM 29/09)**

<b>Aula</b>	<b>Data</b>	<b>Horário</b>	<b>Conteúdo Programático</b>	<b>Estratégia de ensino (ex.: videoaula, vídeos do YouTube, PowerPoint chat, fórum...)</b>
1	10/08	Horário Livre CH (2h)	Apresentação do curso e dos tutores Aplicação do questionário	Atividade assíncrona Power point de apresentação Questionário google forms Live de divulgação <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1ITNj6-pn_0&amp;feature=share&amp;fbclid=IwAR3VNDk1BB0R3vd b4c5Xhu7YXW4VYohFc CzHJyDPGx2pDLVuTcre wzdEU4">https://www.youtube.com/watch?v=1ITNj6-pn_0&amp;feature=share&amp;fbclid=IwAR3VNDk1BB0R3vd b4c5Xhu7YXW4VYohFc CzHJyDPGx2pDLVuTcre wzdEU4</a>
2	12/08	Horário Livre CH (2h)	Fundamentos básicos da educação inclusiva O que é educação inclusiva?	Atividade assíncrona Power Point Texto referencial vídeo
3	17/08	Horário Livre CH (2h)	Marcos legais da Educação Inclusiva Documentos Internacionais e Nacionais	Atividade assíncrona Power Point Texto Referencial Vídeo
4	20/08h às	Horário Livre CH (2h)	Sobre a Lei 13.146/2015 (LBI) e a Lei nº 13.409/2016 (Lei de Cotas) e o público atendido. <b>CANCELADA</b> <b>*AULA TRANSFERIDA PARA O DIA 27/08</b>	cancelada
5	24/08	Horário Livre CH (2h)	<b>Acessibilidade. O que é e sobre o que estamos falando?</b>	Atividade assíncrona Vídeo Textos referenciais <a href="https://cta.ifrs.edu.br/materiais-de-apoio/biblioteca-virtual/">https://cta.ifrs.edu.br/materiais-de-apoio/biblioteca-virtual/</a>
6	27/08	14h às 16h CH (2h)	Sobre a Lei 13.146/2015 (LBI) e a Lei nº 13.409/2016 (Lei de Cotas) e o público atendido.	Atividade síncrona com a servidora Janaína Nogueira
7	31/08	Horário Livre CH (2h)	<b>Encerramento do primeiro módulo</b> <b>Fórum de debates</b>	Atividade assíncrona Google classroom
8	03/09	14h às 16h CH (2h)	<b>Vídeo aula: Encerramento do primeiro módulo</b> <b>Debates sobre os temas apresentados.</b>	Atividade síncrona com as servidoras Márcia Pletsch e Tamara Magalhães Videoconferência
9	10/09	14h às 16h CH (2h)	<b>Inclusão no Ensino Superior</b>	Atividade síncrona com a servidora Márcia Pletsch
10	17/09	Horário Livre CH (2h)	<b>O estudante com deficiência no Ensino Superior</b> <b>Núcleos de Acessibilidade e Inclusão</b>	Atividade assíncrona Power Point Vídeo Textos Referenciais



**Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas**  
**Departamento de Admissão, Saúde e Desenvolvimento de Pessoas**  
**Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas**

<b>11</b>	24/09	Horário Livre CH (2h)	<b>A inclusão na UFRRJ Sobre o NAI/UFRRJ: estrutura e Finalidade</b>	Atividade assíncrona Power point Texto Referencial
<b>12</b>	01/10	Horário Livre CH (2h)	<b>Sobre os estudantes com deficiência na UFRRJ e algumas orientações sobre interações com pessoas com deficiência</b>	Atividade assíncrona Power-Point Texto Referencial vídeo
<b>13</b>	08/10	Horário Livre CH (2h)	<b>Fórum de debates- encerramento do segundo módulo</b>	Atividade assíncrona Mural do google classroom
<b>14</b>	15/10	14h às 16h CH (2h)	<b>Vídeo aula de encerramento do 2º módulo</b>	Atividade síncrona Relatos de experiência de alunos da UFRRJ Videoconferência
<b>15</b>	22/10	14h às 16h CH (2h)	<b>Vídeo aula de encerramento do curso Atividade final de avaliação Questionário final Avaliação</b>	Atividade síncrona com relato de experiência do servidor Bruno Micas

# Curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior: Atividade de conclusão

## Módulo I

Esta é uma atividade obrigatória do curso de Inclusão e Acessibilidade no Ensino superior sobre os temas apresentados nas aulas 2,3,5,6,7 e 8.

---

**\*Obrigatório**

1. 1-Sobre o modelo da Educação Inclusiva podemos dizer que: \*

*Marcar apenas uma oval.*

É uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa dos direitos de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.

É uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa apenas dos direitos dos estudantes com deficiência de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.

2. 2-Qual o princípio básico da Educação Inclusiva? \*

*Marcar apenas uma oval.*

É que apenas alguns alunos independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos em suas escolas regulares.

É que todos os alunos independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos em suas escolas regulares.

3. 3-Consideramos que alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, podendo necessitar da mediação e do apoio dos serviços especializados em períodos determinados, ou durante todo o seu percurso escolar de forma a promover o seu desenvolvimento escolar, social e emocional.
- Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, em decorrência apenas da deficiência apresentada podendo necessitar da mediação e do apoio dos serviços especializados durante todo o seu percurso escolar.

4. 4- Sobre a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva, podemos dizer que: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- É uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, que realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços específicos, orientando quanto a utilização e uma área de produção de conhecimento interdisciplinar sobre aprendizagem significativa de pessoas com alguma deficiência.
- É uma etapa do ensino que realiza o atendimento educacional especializado apenas das pessoas com deficiência e uma área de produção de conhecimento sobre aprendizagem significativa de pessoas.

5. 5- Historicamente a educação para pessoas com deficiências se deu a partir de diferentes perspectivas. Aquela que prevê a escolarização de alunos com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) em classes comuns, porém apenas quando estes demonstrassem condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo denomina-se: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Inclusão
- Integração
- Segregação

6. 6-O modelo que prevê que os alunos público da educação especial, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de se transformar, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular para dar a resposta educativa adequada às suas necessidades denomina-se: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Inclusão
- Segregação
- Integração

7. 7-Os estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autista (TEA)/transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/ Superdotação, que apresentam necessidades específicas no que se refere aos processos de ensino aprendizagem, são atendidos pela modalidade de ensino denominada \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Educação domiciliar
- Educação Especial
- Educação Inclusiva

8. 8-A nomenclatura atual que utilizamos para referenciar pessoas que apresentam a condição da deficiência é: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Pessoas portadoras de deficiência
- Pessoas especiais
- Pessoas com deficiência

9. 9-No que se refere as políticas de Educação Inclusiva implementadas em muitos países a partir da década de 1990, os principais documentos internacionais que influenciaram estas políticas foram: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Declaração de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994)
- Convenção de Guatemala (1999) e Declaração de Montreal (2001)

10. 10-A publicação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência feita pela ONU em 2006, desencadeou mudanças importantes no que se refere a implementação de políticas públicas direcionadas a pessoas com deficiência no Brasil. Quais foram os principais impactos: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e políticas municipais de educação inclusiva;
- A elaboração e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ratificação do documento da convenção como emenda constitucional do país em 2008 e constituição e implementação da Lei Brasileira da Inclusão (2015).

11. 11-Por que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão de 2008 é um importante marco regulatório? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Porque garante a matrícula dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares do ensino "comum".
- Porque garante a matrícula dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação apenas nas escolas de educação especial.

12. 12-Assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a cidadania, são determinações expressas na: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)
- Lei Brasileira da Inclusão e/ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)

13. 13-De acordo com o Art. 2º da LBI (2015) Considera-se pessoa com deficiência: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 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 demais pessoas.
- Aquela sem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação na sociedade.

14. 14-A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência feita pela ONU, apresentou um tema importantíssimo no que se refere aos Direitos Humanos da pessoa com deficiência. Qual tema apresentado pela Convenção tornou-se um “novo” Direito Humano para estas pessoas: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Acessibilidade
- Inclusão
- Educação

15. 15-Sobre a acessibilidade, podemos dizer que: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Refere-se a qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e circulação com segurança das pessoas.
- Está relacionada em fornecer condições para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

16. 16-Os recursos que são utilizados a fim de eliminarem as barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual podemos denominar: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Acessibilidade instrumental
- Acessibilidade metodológica
- Acessibilidade comunicacional

17. 17-Os recursos que são utilizados a fim de eliminar as barreiras nos instrumentos e ferramentas de estudo podemos denominar: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Acessibilidade instrumental
- Acessibilidade metodológica
- Acessibilidade comunicacional

18. 18-Os recursos que são utilizados a fim de eliminarem as barreiras invisíveis embutidas em documentos institucionais podemos denominar: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Acessibilidade instrumental
- Acessibilidade programática
- Acessibilidade comunicacional

19. 19-Os recursos que são utilizados a fim de eliminarem as barreiras na convivência, podemos denominar: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Acessibilidade física
- Acessibilidade programática
- Acessibilidade atitudinal

20. 20-É a adequação do espaço urbano e dos edifícios às necessidades de inclusão de toda a população, visando eliminar obstáculos existentes ao acesso:

\*

*Marcar apenas uma oval.*

- Acessibilidade física
- Acessibilidade programática
- Acessibilidade atitudinal

21. 21-A necessidade de pensar a inclusão enquanto elemento que pode viabilizar formas para potencializar a independência das pessoas com necessidades específicas, proporcionando canais diferenciados de comunicação, cooperação e colaboração, atendendo às necessidades da maior quantidade possível de indivíduos como uma forma de gerar ambientes, serviços, produtos e tecnologias utilizáveis ao maior número de pessoas, sem que haja a necessidade de adaptação ou readaptação, são conceitos definidos: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Na acessibilidade
- No Desenho Universal

22. 22-Neste primeiro módulo do curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior quais foram suas impressões iniciais (sugestões e/ou críticas) sobre os temas abordados e o material utilizado? \*

---

---

---

---

---

23. Assinatura \*

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

# Atividade Final

Esta atividade final do curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior busca realizar uma avaliação final das percepções dos cursistas sobre os temas abordados, bem como suas impressões finais sobre estas questões.

**\*Obrigatório**

1. E-mail \*

---

2. Em uma escala de 1 a 5 quanto o curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior pode ajudar na sua prática. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1      2      3      4      5

---

Não pode me ajudar                  Pode me ajudar muito

---

3. Justifique sua resposta \*

---

---

---

---

---

## 4. Como você avalia os itens a seguir: \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Aulas do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usabilidade da Plataforma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temas abordados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tarefas das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 5. Neste momento, quais são suas impressões sobre o conceito de deficiência? \*

---

---

---

---

---

## 6. E sobre a acessibilidade ? \*

---

---

---

---

---

7. No que se refere a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, neste momento quais são suas impressões sobre esta questão ? Aponte algumas considerações que na sua visão sejam importantes para sua atividade na universidade. \*

---

---

---

---

---

8. Você gostaria de acrescentar alguma observação sobre o curso? \*

---

---

---

---

---

9. Assinatura \*

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

# Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior)

Caro(a) cursista,

Gostaríamos de solicitar autorização para a utilização de suas narrativas, questionários e imagens do Curso de Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior para dois fins: 1- estruturar indicadores e protocolos para o trabalho administrativo junto a pessoa com deficiência na UFRRJ e 2- coletar dados para a pesquisa de tese de Tamara França de Almeida Magalhães, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGeduc/UFRRJ) e servidora técnica em Assuntos Educacionais na UFRRJ. A pesquisa tem como tema a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e integra o projeto "o custo da oportunidade de acesso e permanência ao ensino superior na Baixada Fluminense/ RJ quando se tem uma deficiência". O trabalho está sendo orientado pela Profª Drª Márcia Denise Pletsch, professora associada do Instituto Multidisciplinar, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e do Programa Humanidades Digitais da UFRRJ. Aproveitamos para informar que os dados desta pesquisa serão usados para fins acadêmicos e institucionais, em acordo com o comitê de ética da UFRRJ, processo nº23083.044422/2019-38 . O curso de formação terá carga horária de 30 horas, desenvolvidas por meio de atividades síncronas e assíncronas e um conjunto distinto de plataformas e ferramentas digitais, buscando propiciar a participação e a colaboração de todos.

Para maiores esclarecimentos, entre em contato com o endereço de e-mail [inclusaoufrj@gmail.com](mailto:inclusaoufrj@gmail.com)

A sua autorização é voluntária. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela autorização. Não haverá qualquer constrangimento ou prejuízo se você não autorizar, e ressaltamos que se você autorizar estará contribuindo para o avanço científico da área.

---

## \*Obrigatório

1. Endereço de e-mail \*

---

2. CPF \*

---

3. Marque a opção desejada. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não autorizo o uso das minhas narrativas e imagens do Curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior
- Autorizo o uso das minhas narrativas e imagens do Curso Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior

4. Caso você autorize, preencha os dados a seguir: Identificação: Você precisa nos informar como deseja que sua identidade seja apresentada nos relatos científicos, caso apresentemos alguma imagem ou narrativa sua:

*Marcar apenas uma oval.*

- Não quero que meu nome seja revelado, quero ficar em anonimato, garantindo assim minha privacidade -- neste caso, seu nome será substituído por um pseudônimo qualquer.
- Quero que meu nome seja revelado, garantindo assim o reconhecimento de minha autoria sobre as imagens e narrativas que produzir no curso, neste caso, usaremos seu nome real.

5. Nome completo (serve como assinatura deste termo) \*

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários