

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**CAMPOS METROPOLITANO – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**LUCILA MENEZES GUEDES MONFERRARI**

**EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA: percepções de educandos  
com deficiência intelectual no curso de Pedagogia, das Unidades Universitárias de  
Goianésia e Jaraguá, na Universidade Estadual de Goiás**

Inhumas-GO

2024

**LUCILA MENEZES GUEDES MONFERRARI**

**EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA: percepções de educandos  
com deficiência intelectual no curso de Pedagogia, das Unidades Universitárias de  
Goianésia e Jaraguá, na Universidade Estadual de Goiás**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás.

**Orientadora:** Marlene Barbosa de Freitas Reis.

**Linha de pesquisa:** Linha 2 – Cultura, Escola e Formação

Inhumas-GO

2024



Campus  
Metropolitano  
UnU - Inhumas



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA  
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

**Dados do autor (a)**

Nome Completo: Lucila Menezes Guedes Monferrari

E-mail: [lmg.monferrari@yahoo.com](mailto:lmg.monferrari@yahoo.com)

**Dados do trabalho**

Título: EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA: percepções de educandos com deficiência intelectual no curso de Pedagogia, das Unidades Universitárias de Goianésia e Jaraguá, na Universidade Estadual de Goiás.

(X) Dissertação

Concorda com a liberação documento?

[X] SIM  [ ] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 26 /03/2024

Local Data

Assinatura do autor / autora

Assinatura do orientador / orientadora



Universidade  
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA  
INHUMAS

Ata Nº **7** da sessão de Defesa de Dissertação de **LUCILA MENEZES GUEDES MONFERRARI** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na área de concentração em **Educação**.

**Aos treze dias do mês de março de dois mil e vinte e quatro (13/03/2024)**, a partir das **14h**, nas dependências da UnU Inhumas, banca híbrida, link: [meet.google.com/uhm-sqzq-tha](https://meet.google.com/uhm-sqzq-tha), realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA: percepções de educandos com deficiência intelectual no curso de Pedagogia, das Unidades Universitárias de Goianésia e Jaraguá, na Universidade Estadual de Goiás"**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis (Presidente), Prof. Dr. Claudio Pires Viana - PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno), Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari - Universidade Federal de São Carlos / UFSCar (Membro Externo). Durante a arguição, os integrantes da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus integrantes, condicionada à incorporação das indicações da banca e à revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pelo (a) Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos treze dias do mês de março de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis (Presidente)

Prof. Dr. Claudio Pires Viana - PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno)

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari - Universidade Federal de São Carlos / UFSCar- (Membro Externo)



Documento assinado eletronicamente por **MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS, Docente de Ensino Superior**, em 13/03/2024, às 16:47, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **CLAUDIO PIRES VIANA, Docente de Ensino Superior**, em 13/03/2024, às 16:49, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Fatima Elisabeth Denari, Usuário Externo**, em 13/03/2024, às 16:56, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **56167474** e o código CRC **2B87BF97**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE  
UNIVERSITÁRIA INHUMAS  
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR -  
INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo  
nº 202400020001484



SEI 56167474

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MM742 Monferrari, Lucila Menezes Guedes  
e Educação em uma perspectiva humanizadora: percepções  
de educandos com deficiência intelectual no curso de  
Pedagogia, das Unidades Universitárias de Goianésia e  
Jaraguá, na Universidade Estadual de Goiás / Lucila  
Menezes Guedes Monferrari; orientador Marlene Barbosa  
de Freitas Reis. -- Inhumas, 2024.  
127 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,  
Universidade Estadual de Goiás, 2024.

1. Educação. 2. Deficiência Intelectual. 3. Educação  
Superior. 4. Humanização. I. Reis, Marlene Barbosa de  
Freitas, orient. II. Título.

*Dedico esta pesquisa a todos que estiveram presentes direta ou indiretamente nesse caminho, e que o tempo ou espaço são incapazes de definir. Em especial aos participantes da pesquisa de campo por dividirem comigo suas percepções e permitirem que eu me aproximasse de suas experiências no mundo e com o mundo.*



## **AGRADECIMENTOS**

### ***A Deus***

*Por me permitir ser testemunho vivo de sua infinita misericórdia e generosidade para contribuir com o tema tão significativo dessa pesquisa para todos que de alguma forma se ocupam dessa temática e principalmente com os educandos com deficiência intelectual.*

### ***À família.***

*Um agradecimento especial aos meus pais pela presença e amor infinito.*

*Ao meu esposo, Ricardo, minha admiração, meu exemplo de determinação.*

*Aos meus filhos, noras e netas por me incentivarem e serem a fonte de minha inspiração do que seja uma educação voltada à humanização. Gratidão!*

### ***Ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UEG.***

*Meu afetuoso agradecimento à Universidade Estadual de Goiás; à coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEG) e a todos os professores que contribuíram para meu aprendizado e para que essa pesquisa se fizesse em um processo criterioso de busca.*

### ***Aos colegas de turma e grupos de estudos***

*Aos colegas de turma, que junto comigo trilharam essa caminhada, meu agradecimento. Vocês materializaram os laços perdidos em meio à pandemia COVI-19. Em especial às colegas Monaliza Alves Lopes e Nathália Pereira Borges que se fizeram presentes na estrada objetiva em busca das aulas, no trajeto Goiânia-Inhumas, sem vocês tudo ficaria mais difícil. Um especial agradecimento à colega Jéssica Hilário Pinto, Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira e Késia Teófilo de Oliveira que ao meu lado souberam dividir expectativas e orientações de forma sensível, bem como as outras colegas orientandas. Ao GEPEDI/UEG, grupo de estudo e pesquisas ao qual participo, assim como ao GPLEFH grupo de estudos e pesquisas que, apesar do afastamento momentâneo, funcionaram como lugar de abastecimento do pensamento, muito obrigada.*

### ***À Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universidade de Inhumas***

*Agradeço a acolhida e sentimento de pertença.*



***À professora Orientadora Marlene Barbosa de Freitas Reis***

*Gratidão por caminharmos juntas e vencermos desafios antes nunca imaginados na busca da compreensão do que seja a educação em uma práxis humanizada.*

***À Banca examinadora.***

*Agradeço aos professores pela leitura e escuta atenta. Somente dessa forma seria possível ir da potência ao ato de criação e reflexão.*

*O inferno não são os outros, pequena Halla. Eles são o paraíso, porque um homem sozinho é apenas um animal. A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti. Ser-se a pessoa implica a tua mãe, as nossas pessoas, um desconhecido ou a sua expectativa. Sem ninguém no presente nem no futuro, o indivíduo pensa tão sem razão quanto pensam os peixes. Dura pelo engenho que tiver e parece como um atributo indiferenciado do planeta. Parece como uma coisa qualquer (MÃE, 2014, p. 24).*

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEE	Atendimento Educacional Especializado Afirmativas da Universidade Estadual de Goiás
AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
AAMR	<i>Association of Mental Retardation</i>
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIE	Coordenadoria de Inclusão Escolar
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DI	Deficiência Intelectual
DSM V	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais V
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Diversidades e Inclusão
GO	Goiás
GPLEFH	Grupo de Pesquisa Liberdade Educação e Formação Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NAASLU	Núcleo de Acessibilidade Aprender Sem Limites
NIAAF/UEG	Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PD	Participante/Diretor
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC/UEG	Projeto Pedagógico do Curso-UEG
PPGIELT	Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
TCUD	Termo de Compromisso de Utilização de Dados
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UnU	Unidade Universitária
UPIAS	<i>Union of The Physically Impaired Against Segregation</i>

## **LISTA DE DIAGRAMA**

Diagrama 01 – Interações entre os componentes da CIF.....	49
---	----

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 01 – Comparativo de educandos com deficiência matriculados no Ensino Médio e Educação Superior, de 2018 a 2021 – Brasil - Dados INEP.....	60
Gráfico 02 – Comparativo de educandos com deficiência e com deficiência intelectual matriculados na Educação Superior, de 2018 a 2021 (dados atualizados em 08/11/2022) – Brasil - Dados INEP.....	61
Gráfico 03 – Demonstrativo de educandos com deficiência intelectual matriculados na Educação Superior no estado de Goiás, por categoria administrativa, no ano de 2018.....	63
Gráfico 04 – Demonstrativo de educandos com deficiência intelectual matriculados na Educação Superior no estado de Goiás, por categoria administrativa, no ano de 2019.....	63
Gráfico 05 – Demonstrativo de educandos com deficiência intelectual matriculados na Educação Superior no estado de Goiás, por categoria administrativa, no ano de 2020.....	64

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Relação de trabalhos e pesquisas.....	31
<b>Quadro 02</b> – Educandas participantes: nome, acesso, período atual, Unidade Universitária e diagnóstico médico em documentos na IES.....	37
<b>Quadro 03</b> - Uma visão geral da CIF.....	49
<b>Quadro 04</b> – Educandas participantes: nome e diagnóstico médico em documentos na Unidade Universitária.....	59
<b>Quadro 05</b> – Comparativo de educandos com deficiência intelectual matriculados na Educação Superior, no estado de Goiás, por categorias administrativas.....	62
<b>Quadro 06</b> – Categorias interpretativas dos dados.....	84





pesquisa  
 educação  
 participação  
 processo  
 acadêmico  
 educando  
 educandas  
 curso  
 diálogo  
 humanizada  
 toda  
 coparticipantes  
 até  
 ambiente  
 reflexões  
 comunidade  
 gestores  
 superiores  
 professores  
 unidades  
 estudantes  
 educandos  
 social  
 universitárias  
 através  
 modelos  
 educacional  
 atrasos

## RESUMO

Esta dissertação, inserida na Linha de Pesquisa 2: Cultura, Escola e Formação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Goiás da Unidade Universitária de Inhumas/Goiás (PPGE/UEG/Inhumas) tem como tema a educação da pessoa com deficiência intelectual na Instituição de Ensino Superior, com foco na perspectiva da educação humanizadora, a partir de Paulo Freire. Para isso, estabeleceu-se como questão direcionadora: como as percepções de educandos com deficiência intelectual do curso de Pedagogia da UEG, Unidades Universitárias de Goianésia e Jaraguá podem contribuir com as reflexões sobre os processos de educação humanizada e a práxis educacional na Educação Superior? O objetivo geral foi desvelar a partir das percepções de educandos com deficiência intelectual do curso de Pedagogia da UEG, Unidades Universitárias de Goianésia e Jaraguá sobre os processos de educação humanizada no sentido de contribuir com as reflexões sobre a práxis educacional na Educação Superior. A pesquisa é de abordagem qualitativa, bibliográfica e alicerçada em documentos. Contou com a participação de 03 educandas com deficiência intelectual matriculadas e com frequências regulares no curso de Pedagogia da UEG, Unidades Universitárias de Goianésia e Jaraguá, além do diretor do Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações - NIAAF/UEG. Como método foi adotado a aproximação da abordagem fenomenológica (Bicudo, 2011; Moreira, 2004) no sentido de dar a devida relevância ao processo vivido e percebido pelos participantes tendo na hermenêutica dialética de Minayo (2002; 2014; 2016) as balizas para a compreensão e interpretação de toda pesquisa. Fundamenta-se em autores que se ocupam dessa temática, tais como Merleau-Ponty (2018) no que se refere à “percepção”; “Educação Especial” e a perspectiva da “diferença” a partir das reflexões de Skliar (2013), Picollo (2013, 2019; 2022a; 2022b) e Denari (2006; 2015, 2019); “deficiência” - e como parte dessa categoria a especificidade da “deficiência intelectual” - a partir do modelo social, a pesquisa apoia-se na Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015a), Omote (2005; 2018), Harlos (2012, 2015) e o movimento social denominado *Union of The Physically Impaired Against Segregation* – UPIAS; a categoria de “estigma” teve em Goffman (2022) sua base teórica, assim como a perspectiva de Paulo Freire (1980; 1983; 2020) e Arendt (2020) categorizam o “ser humano” e, juntamente com Adorno (2020), propõem a concepção de educação como uma possibilidade humanizadora e de prática libertadora; e, Coêlho (2009, 2012a, 2012b; 2016) e Guimarães (2020) para fundamentar a categoria de “educação e formação humana” com a aproximação dos fundamentos freirianos; no que se refere à “alteridade” foram utilizados os pressupostos teóricos de Freire (1980, 1983, 2020) e Reis (2013; 2021) e, ainda, em documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996); Lei Brasileira da Inclusão, (LBI, 2015a). Os resultados apontaram que as percepções das educandas contribuíram com as reflexões sobre os processos de educação humanizada e a práxis educacional na Educação Superior abrindo oportunidades de tecer saberes sobre o ambiente acadêmico e pensar na possibilidade de que esse ambiente seja permeado por uma práxis dialógica que envolva esses educandos, suas famílias e toda comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Educação. Deficiência Intelectual. Educação Superior. Humanização.

## ABSTRACT

This dissertation, inserted in Research Line 2: Culture, School, and Formation, of the Graduate Program in Education, at the State University of Goiás, in the University Unit of Inhumas/Goiás (PPGE/UEG/Inhumas), addresses the education of individuals with intellectual disabilities in Higher Education Institutions, focusing on the perspective of humanizing education, based on Paulo Freire. For this purpose, the guiding question was established: how can the perceptions of students with intellectual disabilities in the Pedagogy course at UEG, in the University Units of Goianésia and Jaraguá, contribute to reflections on humanized education processes and educational praxis in Higher Education? The general objective was to unveil, based on the perceptions of students with intellectual disabilities in the Pedagogy course at UEG, in the University Units of Goianésia and Jaraguá, the processes of humanized education in order to contribute to reflections on educational praxis in Higher Education. The research adopts a qualitative and bibliographical approach, grounded in documents. It involved the participation of 03 students with intellectual disabilities enrolled and regularly attending the Pedagogy course at UEG, in the University Units of Goianésia and Jaraguá, as well as the director of the Intersectoral Center for Human Rights, Accessibility, and Actions - NIAAF/UEG. The method adopted the approach of phenomenological methodology (Bicudo, 2011; Moreira, 2004) to give due relevance to the process experienced and perceived by the participants, with Minayo's dialectical hermeneutics (2002; 2014; 2016) providing the guidelines for understanding and interpreting the entire research. It is based on authors dealing with this theme, such as Merleau-Ponty (2018) regarding "perception"; "Special Education" and the perspective of "difference" from the reflections of Skliar (2013), Picollo (2013, 2019; 2022a; 2022b), and Denari (2006; 2015, 2019); "disability" - and as part of this category, the specificity of "intellectual disability" - from the social model, the research relies on the Brazilian Inclusion Law (Brazil, 2015a), Omote (2005; 2018), Harlos (2012, 2015), and the social movement called the Union of The Physically Impaired Against Segregation – UPIAS; the category of "stigma" had its theoretical basis in Goffman (2022), as well as the perspective of Paulo Freire (1980; 1983; 2020) and Arendt (2020) categorize the "human being" and, together with Adorno (2020), propose the conception of education as a humanizing possibility and liberating practice; and Coêlho (2009, 2012a, 2012b; 2016) and Guimarães (2020) to substantiate the category of "education and human formation" with the approach of Freirean foundations; regarding "otherness," the theoretical assumptions of Freire (1980. 1983, 2020) and Reis (2013; 2021) were used, as well as official documents: National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN, 1996); Brazilian Inclusion Law (LBI, 2015a). The results indicated that the perceptions of the students contributed to reflections on humanized education processes and educational praxis in Higher Education, opening opportunities to weave knowledge about the academic environment and to consider the possibility that this environment be permeated by a dialogical praxis involving these students, their families, and the entire school community.

**Keywords:** Education. Intellectual Disability. Higher Education. Humanization.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>29</b>
<b>3 MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: DA EXCLUSÃO À POSSIBILIDADE DE PARTICIPAÇÃO ACADÊMICA.....</b>	<b>39</b>
3.1 As marcas sobre a deficiência: do modelo médico à Lei Brasileira da Inclusão (LBI).....	39
3.2 Pessoas em situação de deficiência: modelo social .....	53
3.3 Educandos com deficiência intelectual e Educação Superior no Brasil e Goiás.....	56
<b>4 EDUCAÇÃO HUMANIZADORA: A PRÁXIS EM PAULO FREIRE.....</b>	<b>65</b>
4.1 Possibilidade de pensar o humano e a práxis humanizadora: fundamentos freirianos.....	65
4.2 O sentido da universidade e a formação humana.....	75
<b>5 EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO CURSO DE PEDAGOGIA, UNIDADES UNIVERSITÁRIAS DE GOIANÉSIA E JARAGUÁ, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: ENTRE A AÇÃO E A REFLEXÃO.....</b>	<b>79</b>
5.1 Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Goiás (NIAAF/UEG): historicidade, dados e informações.....	81
5.2 O que as educandas participantes revelam: entre a ação e a reflexão.....	84
5.2.1 Acesso: matrículas efetuadas, desafios e silenciamento.....	85
5.2.2 Participação: dimensão ontológica freiriana, conscientização, relação dialógica, pertencimento e práxis humanizadora.....	90
5.2.3 Acompanhamento: professor de apoio e acolhida.....	97
5.2.4 Atitudes sociais: barreiras ambientais, estigma, alteridade, humildade, amorosidade.....	99
<b>6 REFLEXÕES EM CURSO.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>124</b>

## APRESENTAÇÃO

Sou um campo, sou uma experiência. Um dia, e de uma vez por todas, algo foi posto em marcha que, mesmo durante o sono, não pode mais deixar de ver ou de não ver, de sentir ou de não sentir, de sofrer ou de ser feliz, de pensar ou de repousar, numa palavra, de 'se explicar' com o mundo (Dartigues, 1992, p. 245).

Convidamos os leitores (as) a *pensarem e repousarem* - conforme a epígrafe escolhida para iniciar nossas reflexões - a partir das experiências que apresentamos ao longo desta pesquisa. A intenção é fazer da memória<sup>1</sup> não apenas lembranças, mas possibilidades por meio da qual possamos transcrever algumas vivências. Fomos, em dado momento, o campo em que *algo foi posto em marcha*, para que, posteriormente revelássemos as percepções dos participantes da pesquisa que dividiram conosco suas experiências no mundo, em especial no ambiente acadêmico.

Narrar alguns aspectos da minha vida pessoal e as experiências que me levaram a este momento de pesquisa, não como quaisquer coisas que tenham passado por meu caminho até hoje, mas, como espaços que despertaram aberturas de possibilidades porque tiveram relação com a paixão e com os sentidos. Esses processos vividos que conceituei como – experiências - me possibilitaram diversos caminhos abertos e percorridos. Me perguntar quem sou e de onde venho possibilita abrir espaço para pensar o que proponho e em busca de que estou.

Ao escolher fazer o curso de graduação em Pedagogia, aos 17 anos de idade, nem imaginava quão transformador é esse ofício. Meu primeiro trabalho, e talvez o primeiro campo aberto de todos os seguintes, foi ser estagiária como auxiliar de berçário em uma escola particular da cidade de São Paulo. Na ocasião, eu acompanhava uma criança com deficiência intelectual para que ela participasse das propostas escolares. Essa criança tinha trissomia do cromossomo 21. Me aproximei desse objeto desde então.

Anos após me graduar e vivenciar a profissão em turmas de Educação Infantil, resolvi me especializar em psicopedagogia com o objetivo compreender melhor as questões que envolvem o aprender e o não aprender, e nesse caminho tive tantas outras experiências que me trouxeram até aqui. Atuei como coordenadora pedagógica e orientadora educacional e os

---

<sup>1</sup> A unidade de sentido memória, utilizada por nós em toda pesquisa, tem como eixo a categorização em Paul Ricoeur (2020, p. 41), “dizemos a memória e as lembranças (...) A memória está no singular, como capacidade e como efetuação, as lembranças estão no plural: temos umas lembranças [...]”. A memória é a capacidade de guardar acontecimentos, momentos e lugares que de alguma forma marcaram o sujeito em suas experiências de vida (Xavier, 2019, p. 195).

desafios enfrentados na escola, a interrogação do saber existente, das ideias e das coisas permeavam cada momento minha rotina.

Em 2020 tive a grata satisfação de ser aprovada como aluna especial na Universidade Estadual de Goiás (UEG) no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) da UEG de Anápolis na disciplina - Educação e Diversidades -, disciplina opcional do mestrado desse programa. Mais uma experiência no caminho que me proporcionou conhecer professores a partir dos quais pude fazer de minhas memórias possibilidades. Conheci desde então o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidades (GEPEDI/UEG), do qual faço parte como integrante e que considero um espaço de formação e transbordamento de conhecimento e partilha.

Em 2021 fui aprovada como aluna especial na disciplina do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UEG - Unidade Universitária (UnU) de Inhumas na disciplina - Linguagem, Dialogismo e Educação. Essa experiência me proporcionou maior aproximação dos aspectos da linguagem, contribuindo na compreensão de que além de construção discursiva, a linguagem pode ser determinante nas representações socioculturais da deficiência intelectual.

A aprovação no mestrado em Educação do PPGE/UEG - Unidade Universitária de Inhumas (UnU), se deu ao final do ano de 2021 com um projeto de pesquisa que envolvia o educando com deficiência intelectual na Educação Superior a partir de suas próprias narrativas, buscando oportunizar que os sujeitos pudessem dizer sobre si mesmos e suas aprendizagens. Após o início dos estudos e disciplinas cursadas no programa, esse escopo inicial da pesquisa tomou a forma que ora apresentamos. Desta forma, destaco como questão direcionadora: como as percepções de educandos com deficiência intelectual do curso de Pedagogia da UEG, Unidades Universitárias de Goianésia e Jaraguá podem contribuir com as reflexões sobre os processos de educação humanizada e a práxis educacional na Educação Superior? E, assim, a pesquisa tornou-se parte não apenas da minha formação, a meu favor; mas, principalmente, a favor das pessoas com deficiência intelectual e de todos que se ocupam dessa temática.

## 1 - INTRODUÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Freire, 2021, p. 213).

A epígrafe escolhida para iniciar essa seção foi pensada na intenção de que nós, pesquisadores, os leitores e todos os envolvidos na temática, assim como os participantes e a quem representam, sejamos caminhantes naquilo que nos propomos. Dessa forma, possamos encontrar novos percursos em um vir a ser que leva em consideração a concepção da dimensão ontológica freiriana<sup>2</sup> que se configura e que se realiza através dos processos históricos e da mediação com o mundo.

Nessa perspectiva, e, dando continuidade à caminhada que teve início em nossa marcha enquanto intencionalidade de pesquisa, abordamos nesta primeira seção<sup>3</sup>, espaço denominado “Introdução” - o tema da pesquisa e a motivação para escolha do tema; a questão direcionadora e seus objetivos (geral e específicos); os autores que sustentam a pesquisa; a estrutura da dissertação; o percurso metodológico e as etapas da pesquisa; a caracterização dos participantes e como se deu a interpretação dos dados.

Como parte de minha trajetória profissional, a atividade de psicopedagogia se faz presente há 21 anos e esta pesquisa nasceu de inquietações na lida com educandos<sup>4</sup> com deficiência intelectual. Muitos desafios enfrentados na Educação Básica envolvendo as novas perspectivas em educação e a entrada de um desses educandos na Educação Superior me trouxeram questionamentos. Como seria o caminho da formação<sup>5</sup> desse educando daí em diante? O processo seletivo, o vestibular, tem sido uma via possível de acesso para ele? Esse

---

<sup>2</sup> Romão (2015, v.92), no - Dicionário Paulo Freire – destaca que “[...] nós, os humanos, vivemos a permanente tensão entre “ser” e “ser mais”, uma vez que estamos sempre insatisfeitos com o que somos, em função da consciência que temos de nossa incompletude, de nossa inconclusão e de nosso inacabamento”. Assim, a “ontologia humana” apresenta-se com a marca distintiva de uma tensão, que se resolve, existencialmente, na esperança de “ser mais”. Essa dimensão freiriana está mais desenvolvida na dissertação na seção 4.

<sup>3</sup> Estamos seguindo a normatização da UEG no uso da nomenclatura seção, que consta no Manual de apresentação de trabalhos acadêmicos/ Universidade Estadual De Goiás/Sistema integrado de bibliotecas regionais. “O Sumário é a enumeração das divisões, seções e outras partes de um trabalho” (2022, p. 44). E, em conformidade com ele, a presente dissertação foi estruturada em 6 seções. A primeira refere-se à Introdução.

<sup>4</sup> O uso da denominação “educando” foi padronizada ao longo de toda dissertação tendo em Paulo Freire sua referência: “[...] o educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador [...]” (Freire, 2021, p. 65).

<sup>5</sup> O sentido de formação humana ao longo da dissertação tem em Freire (1980; 2012; 2014; 2020; 2021; 2022) e Coêlho (2009; 2012<sup>a</sup>; 2012b; 2016) o aporte teórico e está mais bem apresentada na seção 4 intitulada: Educação Humanizadora: a práxis em Paulo Freire.



acesso contempla a demanda desses educandos que saem do Ensino Médio? Como é a participação dos educandos com deficiência intelectual em seus processos de aprendizagem na vida acadêmica? Quais barreiras enfrentam em sua formação acadêmica? Qual é o sentido da universidade, levando em consideração os processos de educação humanizada de todos os educandos, mas de forma especial, nesse contexto, dos educandos com deficiência intelectual? Qual a perspectiva de vida autônoma, profissional e pessoal, desses educandos após passarem pela formação acadêmica?

Foram essas e tantas outras questões que motivaram a presente pesquisa que só foi possível a partir da aprovação no mestrado em Educação do PPGE/UEG Unidade Universitária de Inhumas, ao final do ano de 2021. Pensar na educação de pessoas com deficiência intelectual na Educação Superior nos levou a considerar os avanços da democratização da educação no Brasil e das políticas de inclusão na educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Tivemos como premissa compreender, através do próprio educando, sobre o ambiente acadêmico, considerando os processos de educação humanizada, em Paulo Freire, no curso de Pedagogia, nas Unidades Universitárias de Goianésia e Jaraguá da Universidade Estadual de Goiás. Assim, destacamos a possibilidade de (re)pensar o fenômeno educação na perspectiva humanizadora, a partir das percepções de três (3) educandos participantes.

A educação humanizadora em Freire (2020) fundamenta-se na percepção de que não há educação fora das sociedades humanas e que é nas relações que o homem estabelece com o mundo, em seus atos de criação e recriação que vai dominando a realidade e humanizando o mundo, estando dessa forma não apenas nele, mas com ele. Nesse contexto, Coêlho (2009) contribui com a categoria de formação a qual transversaliza toda a pesquisa como eixo relevante para se refletir sobre a educação como objeto de formação de seres humanos.

A escolha da pesquisa no curso de Pedagogia não se deu ao acaso e sim na intenção de que a aproximação do objeto se dê em um espaço de formação de professores, no qual a ação educativa seja intencional. Levamos em consideração a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015<sup>6</sup>, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

---

<sup>6</sup> Considerando a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição [...] (Brasil, 2015b, p.02).

Trilhamos nossa marcha dentro desse contexto no qual a formação é o eixo e, portanto, é fundamental uma preocupação com a formação integral e o compromisso social de todos os envolvidos, como gestores, professores e os próprios educandos que escolheram estar nessa caminhada. Acreditamos que a pesquisa neste espaço que, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEG<sup>7</sup>, “respeita e valoriza as diversidades, as características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais, às desigualdades socioeconômicas, que permeiam a sociedade brasileira, contribuindo para o desenvolvimento humano e socioeconômico” (UEG, 2022, p. 27) tenha sido relevante para as nossas análises e problematizações. Além disso, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UEG prevê que “a Pedagogia é um campo de conhecimento que tem como objeto a educação como práxis, como atividade social que se faz por meio da humanização constituinte e constitutiva da autonomia [...]” (UEG, 2022, p.07).

Dessa forma, desenvolver pesquisas sobre educandos com deficiência intelectual na Educação Superior, no Brasil, torna-se um grande desafio para a comunidade acadêmica e ressaltamos que, mais ainda, quando evidenciamos a prática social que se faz por meio da humanização constituinte e constitutiva, conforme prevê o texto do PPC do curso de Pedagogia da UEG.

E, encaramos como um ponto nevrálgico da pesquisa falar em práxis<sup>8</sup> nesse contexto. Vimos a necessidade de discutir o tema mesmo após doze anos de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O conceito fundamental firmado por essa política é de uma educação para todos, preferencialmente na rede regular de ensino, o que gerou além do empenho em compreender as necessidades específicas de cada educando, implementar ações pedagógicas, projetos eficazes, formação de professores especializados e ambientes apropriados.

A linguagem é um elemento de análise importante, pois emerge da realidade vivida pelos próprios educandos no processo ensino e aprendizagem na Instituição de Ensino Superior (IES). No Brasil, a Educação Especial tem uma história marcada pela imposição das políticas, mas também, pela segregação das pessoas do seu próprio processo de aprender. O que buscamos por meio desta pesquisa é refletir sobre a práxis a partir dos próprios participantes e, nessa proposta, considerar a dialética sujeito-mundo das práticas educativas em um processo de

---

<sup>7</sup> Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. UEG. Este Projeto de Curso é resultado do esforço e compromisso de professores e gestores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Disponível em [https://cdn.ueg.edu.br/source/cear\\_109/conteudo/12074/PPC\\_Pedagogia.pdf](https://cdn.ueg.edu.br/source/cear_109/conteudo/12074/PPC_Pedagogia.pdf) Acesso em 10/04/2023.

<sup>8</sup> A categorização de práxis está apresentada com mais detalhes na seção 4 – Educação Humanizadora: a práxis em Paulo Freire

(re)pensar os conceitos de humanização e educação na perspectiva freiriana, no âmbito da Educação Superior, voltadas a esses educandos em suas especificidades.

Para tal, estabelecemos como questão direcionadora: como as percepções de educandos com deficiência intelectual do curso de Pedagogia da UEG, Unidades Universitárias de Goianésia e Jaraguá podem contribuir com as reflexões sobre os processos de educação humanizada e a práxis educacional na Educação Superior? O objetivo geral foi desvelar as percepções de educandos com deficiência intelectual e as contribuições sobre os processos de educação humanizada na Educação Superior.

Como objetivos específicos elencamos: sistematizar a historicidade e o percurso do campo educativo das pessoas em situação de deficiência e deficiência intelectual, a partir de marcos históricos, epistemológicos e legais; promover uma reflexão sobre a práxis humanizadora de educandos com deficiência intelectual na Educação Superior sob a perspectiva freiriana; compreender, a partir das percepções de educandos com deficiência intelectual e suas experiências na Educação Superior, quanto aos processos de educação humanizada<sup>9</sup>, nas unidades e curso delimitados.

É importante destacar que tomamos a percepção como algo relevante na pesquisa e, para isso, buscamos em Merleau-Ponty<sup>10</sup> a categorização dessa unidade de sentido. A temática que leva em conta a deficiência intelectual e ao mesmo tempo a percepção do mundo abre a possibilidade de um caráter reflexivo sob o entendimento desse autor, para quem a percepção seria uma relação sensível entre o mundo e as pessoas, a maneira com que as coisas chegam até nós pela nossa sensibilidade e, portanto, não por nosso pensamento já elaborado sobre as coisas.

Quanto às interpretações, é importante salientar que estabelecemos, previamente, três categorias. Sendo assim, buscamos desvelar as percepções que os educandos participantes têm sobre acesso, participação e acompanhamento a partir da realização de entrevistas semiestruturadas<sup>11</sup>; e, uma categoria emergiu desse campo interrogativo: atitudes sociais, perfazendo um corpo de quatro categorias para o campo das interpretações.

Dessa forma, evidenciamos o sujeito da percepção sobreposto ao sujeito do intelecto. Segundo Merleau-Ponty (2018, p. 279) o “pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção” e faz um contraponto ao intelectualismo dizendo que “torna-se possível restituir à noção de

---

<sup>9</sup> Ver categorização na seção 3: Educação Humanizadora.

<sup>10</sup> Maurice Merleau-Ponty, filósofo fenomenólogo francês nascido em 1908 e falecido em 1961, na França, influenciado por Edmund Husserl e Martin Heidegger, tendo sua formação na Universidade de Paris (1929).

<sup>11</sup> Entrevista semiestruturada, segundo Triviños (2019, p. 146), “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessa à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

sentidos um valor que o intelectualismo lhe recusa” (*idem*). E, sendo assim, tratamos dessa relação sensível que antecede o pensamento elaborado, no caso da especificidade da pesquisa, o sensível como possibilidade de potência nesses educandos. A hermenêutica e sua ótica, (Minayo, 2002; 2014; 2016) oferece as balizas para compreensão e interpretação de toda pesquisa, assim como a aproximação com a fenomenologia (Bicudo, 2011; Moreira, 2004) a qual elucida a manifestação dos interrogados.

Fundamentamos a pesquisa em autores que se ocupam das temáticas: no que se refere à “percepção”, Merleau-Ponty (2018) e seu aporte teórico; quanto à “experiência” utilizamos Larrosa (2021); “Educação Especial” e a perspectiva da “diferença” a partir das reflexões de Skliar (2013), Picollo (2019; 2022a; 2022b) e Denari (2006; 2019); “deficiência” - e como parte dessa categoria a especificidade da “deficiência intelectual” - a partir do modelo social, nos apoiamos na Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015a), Omote (2005; 2018), Harlos (2012, 2015) e o movimento social denominado *Union of The Physically Impaired Against Segregation*<sup>12</sup> – UPIAS; a categoria de “estigma” teve em Goffman (2022) sua base teórica, assim como a perspectiva de Paulo Freire (1980; 1983; 2020) e Arendt (2020) categorizam o ser humano e, juntamente com Adorno (2020), propõem a concepção de educação e conscientização como uma possibilidade humanizadora e de prática libertadora; e, escolhemos Coêlho (2012a, 2012b; 2016) para fundamentar a categoria de educação e formação humana; no que se refere à alteridade utilizamos os pressupostos teóricos de Coêlho (2012) e Reis (2013; 2021).

Tivemos como estrutura da dissertação a “Apresentação” da pesquisadora, primeira parte da dissertação, na qual relatamos a formação, experiências acadêmicas e docentes, angústias, dúvidas e intenções de pesquisa. Na primeira seção, intitulada “Introdução” (denominamos primeira sessão conforme a normativa da UEG preconizada no Manual de apresentação de trabalhos acadêmicos/ Universidade Estadual De Goiás/Sistema), apresentamos: o tema da pesquisa e a motivação para escolha do tema; a questão direcionadora e seus objetivos (geral e específicos); autores que sustentam a pesquisa e a estrutura da dissertação.

Na segunda seção, denominada “O caminho se faz caminhando: o percurso metodológico” apresentamos: as escolhas teóricas da metodologia em que nos apoiamos ao longo de toda pesquisa; o instrumento de coleta de dados utilizado; o local em que ela foi

---

<sup>12</sup> O nome desse movimento social não será traduzido, porque entendemos que isso facilitará a identificação do mesmo para aqueles que desejarem conhecê-lo melhor.

realizada; as etapas da pesquisa; a caracterização dos participantes e como se deu a interpretação dos dados, apoiados em qual concepção teórica.

Na terceira seção da pesquisa, denominada “Memórias da Educação Especial e o educando com deficiência intelectual: da exclusão à possibilidade de participação acadêmica”, descrevemos o percurso do campo educativo denominado Educação Especial e das pessoas com deficiência no Brasil, com foco nos aspectos da dimensão social das diferenças no que se refere ao ambiente escolar. Documentos oficiais entram na pesquisa na perspectiva de identificar trajetória e os avanços sociais, tendo sido escolhidos: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Declaração de Salamanca, Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Brasileira da Inclusão, bem como a contribuição da *Union of The Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) para se pensar a partir da participação dos deficientes em suas questões.

Piccolo (2022b, p. 200) considera que a UPIAS formou “uma coletividade a fim de enfrentar questões sobre suas experiências politicamente e não por meio de mecanismos caritativos ou assistenciais”. E, desse movimento nasceu o modelo social de deficiência que segundo esse autor foi a organização que mais contribuiu para outros movimentos e o conceito sociológico de deficiência em que nos apoiamos nesse trabalho e suas interpretações.

Le Goff<sup>13</sup> (1990, p. 478) aponta que “a memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. Nesse sentido, consideramos necessário adentrar no campo da Educação Especial para nos alimentarmos da historicidade e, dessa forma, caminharmos na reflexão e podermos contribuir com uma educação em uma perspectiva humanizante.

A categorização de deficiência sustenta-se nos os estudos de Omote (2018), Piccolo (2019, 2022a, 2022b), Harlos (2012) e Denari (2006; 2019) a partir do modelo social, ancorados no movimento social denominado UPIAS.

Com o objetivo de compreender em um contexto mais amplo, sob uma percepção macro, apresentamos nessa seção todos os dados quantitativos por meio de gráficos e quadros, considerados relevantes para as reflexões às quais nos propomos. Portanto, ainda na segunda seção, apresentamos dados levantados sobre os educandos/pessoas em situação de deficiência<sup>14</sup> matriculados na Educação Superior, no período 2018 a 2022. Identificamos esses dados por

---

<sup>13</sup> Le Goff foi um historiador francês. Nasceu em 1924, Toulon, França e faleceu em 2014 em Paris, França.

<sup>14</sup> A expressão “pessoa em situação de deficiência” será ao longo de toda dissertação adotada tendo como princípio a clara conotação social que o termo impõe, a partir de Carvalho (2008).

meio da Sinopse Estatística da Educação Superior no Brasil – INEP, bem como da Sinopse Estatística do Ensino Médio no Brasil – INEP, dentro de um mesmo período, na intenção de uma aproximação dos aspectos do acesso destes educandos nessas duas etapas da educação no Brasil.

Após esse levantamento buscamos os dados quantitativos relativos aos educandos com deficiência intelectual e o percentual desses educandos dentre os classificados - com deficiência - pelos dados no INEP. Ainda nesta parte quantitativa da pesquisa, evidenciamos os dados do Estado de Goiás, segundo INEP e o total de educandos com deficiência intelectual matriculados na Educação Superior nessa Unidade Federativa, de 2018 a 2020, por categoria administrativa<sup>15</sup>. Por meio dos dados, refletimos sobre as possibilidades de acesso que estes educandos encontram no espaço delimitado da pesquisa, justificativa pela qual realizamos os dados quantitativos.

Na quarta seção destacamos as unidades de sentido que compõem o eixo central da pesquisa. Nesta parte do texto discorremos sobre os fundamentos freirianos: dimensão ontológica, opressores e oprimidos, humildade e amorosidade, educação bancária, conscientização, dialogicidade e práxis libertadora. Destacamos sob qual concepção de homem e educação nos fundamentamos para este estudo, conceituando educação humanizadora. Para isso, nos fundamentamos em aportes teóricos para pensar sobre a Educação Superior, formação humana e as categorias freirianas como forma de compreender a educação nessa perspectiva.

Na quinta seção, denominada “Percepções dos Educandos com Deficiência Intelectual no Curso de Pedagogia, Unidades Universitárias de Goianésia e Jaraguá, da Universidade Estadual de Goiás: entre a ação e a reflexão” evidenciamos a historicidade, ações e compromissos do Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Goiás NIAAF/UEG. Nesta seção apresentamos e interpretamos a fecundidade de todo movimento da pesquisa quanto às percepções dos participantes como objeto da pesquisa, levando em consideração as categorias previamente elencadas: acesso, participação e acompanhamento, bem como a que emergiu nas falas de todos os participantes: atitudes sociais.

Para isso, trabalhamos os dados na intenção de interpretar as “ideias articuladas nos discursos expressos” (Bicudo, 2011, p.100). Lembrando que a pesquisa tem como metodologia de compreensão e interpretação a hermenêutica-dialética segundo os pressupostos de Minayo

---

<sup>15</sup> Manual de preenchimento do censo da educação superior 2016 – Categoria administrativa: refere-se à gestão administrativa da instituição, podendo ser pública, quando gerida pelo ente público e privada, quando gerida pelo ente privado.

(2014; 2016). Encerramos a estrutura da dissertação com o que chamamos de “Reflexões em Curso”, espaço do texto em que nos dedicamos às considerações a partir da pergunta da pesquisa.



## 2 - O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: PERCURSO METODOLÓGICO

Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos *no e com o mundo* (Freire; Freire, 2021, p.33).

Nesta seção destacamos os aspectos metodológicos escolhidos para esta pesquisa. Acreditamos que, assim como Freire e Freire<sup>16</sup> (2021, p. 34) na epígrafe acima, seja possível, em uma relação dialética, através de “planos ação” contribuir com a fundação de uma consciência transformadora.

Caracterizamos a pesquisa como de aproximação com a perspectiva fenomenológica. Sendo assim, a pesquisa teve no método fenomenológico o caminho escolhido, como uma estratégia particular de pesquisa qualitativa, isto é, uma forma particular de conduzir esse tipo de pesquisa proposta e diretriz de investigação. Conforme Bicudo (2011, p. 29), a “*fenomenologia* é uma palavra composta pelos termos *fenômeno* mais *logos*”, fenômeno enquanto o que se mostra na intuição ou percepção e logos o que está presente nos atos da consciência e na linguagem. Dessa forma, implica em afirmar que o fenômeno não se trata de um objeto “posto e dado no mundo exterior ao sujeito e que pode ser observado, manipulado, experimentado, medido, contado por um sujeito observador” (Bicudo, 2011, p. 30); e, a fenomenologia não se ocupa de um fato mensurável, mas com o sentido.

Fazer pesquisa em educação é um desafio quando a pesquisa envolve “entrar no mundo do outro através do seu próprio relato”, além de considerar a “coleta de dados de experiências vividas” como sendo “a experiência do sujeito da pesquisa e não do pesquisador” (Moreira, 2004, p.103). A redução fenomenológica e eidética caracteriza-se como: suspensão dos pré-juízos, pré-conceitos, pré-noções e a busca da essência por meio da descrição ou da interpretação (hermenêutica).

Essa pesquisa busca a descrição, a interpretação e a reflexão dos fenômenos, atribuindo fala ao envolvido na situação estudada, lançando mão da “escuta e do olhar sensíveis”<sup>17</sup> em tal processo. Realizamos, nesse tipo de pesquisa, a interpretação do meio social por meio da consciência dos participantes fundamentada em suas experiências de vida. Segundo Bicudo (2011, p. 100), nessa especificidade de pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica “a

---

<sup>16</sup> Esta nova edição de *À sombra desta mangueira* foi revista e atualizada pela viúva de Paulo Freire, na intenção de recuperar o texto originalmente escrito por ele.

<sup>17</sup> Ressaltamos pesquisa de mestrado que trata de forma sensível as práticas educativas que desenvolvem o ser humano: PINTO, Jéssica Hilário. *A Escuta Sensível como proposta metodológica no processo de inclusão escolar de um educando autista: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Damolândia – Go.*

situação é dada mediante a interrogação formulada pelo pesquisador (...) e compreendido pela expressão vivida (...) constituindo-se dado de pesquisa pela descrição”. Nesse caso, a manifestação do interrogado mostra:

[...] a fecundidade do terreno da Fenomenologia, no qual a intencionalidade da pesquisa traz consigo o ‘desenho’ de procedimentos que sejam capazes de mostrar melhor o sentido que cada manifestação do interrogado tem para o pesquisador. Não se trata, portanto, de adequar um bom método a uma situação específica, mas de construir-se procedimentos, com rigor característico da produção do conhecimento que vá além de opiniões ingênuas sobre o mundo, que deem conta da interrogação formulada, transcendendo os aspectos individuais das experiências relatadas e analisadas (Bicudo, 2011, p. 100).

Portanto, quanto aos aspectos metodológicos, desenvolvemos essa pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica, alicerçada em documentos, e com aproximações da perspectiva fenomenológica. Utilizamos a entrevista semiestruturada como coleta de dados levando em consideração o objetivo geral da pesquisa: desvelar a partir das percepções de educandos com deficiência intelectual do curso de Pedagogia da UEG, Unidades Universitárias de Goianésia e Jaraguá sobre os processos de educação humanizada no sentido de contribuir com as reflexões sobre a práxis educacional na Educação Superior. Reforçando essa opção, partimos da concepção de Moreira (2004, p.59) que considera como o foco da pesquisa qualitativa: o “ser humano enquanto agente”, caracterizando uma atitude de pensamento enquanto pesquisadores.

Estabelecemos como participantes três (3) educandos com deficiência intelectual, assim como o diretor do Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas (NIAAF). Optamos pelo uso de pseudônimos<sup>18</sup> para os educandos participantes como garantia do anonimato, assim como preconizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Nesse sentido, propusemos que eles próprios escolhessem seus pseudônimos, forma que seriam denominados todas as vezes que fossem citados ao longo da dissertação, como se assim estivessem assinando suas produções orais.

Para a primeira etapa da pesquisa sistematizamos o conhecimento acumulado, caracterizado como revisão de literatura. Para isso, identificamos os estudos sobre a temática que antecederam esta pesquisa, entre 2018 e 2022, a fim de nos aproximarmos do objeto da pesquisa e avançarmos na construção de novos conhecimentos, além de justificarmos a relevância do tema proposto diante dos trabalhos que encontramos nesse período.

---

<sup>18</sup> Apresentamos seus pseudônimos, assim como suas especificidades, nesta mesma seção (quadro 3).

Procedemos com essa busca em 2 (dois) bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que está ligada ao Ministério da Educação (MEC) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) cujo banco de dados é desenvolvido e coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil (BDBTD). Utilizamos os descritores “Deficiência Intelectual” e “Educação Superior”, também na variação “Ensino Superior”, além das duplas de descritores “Deficiência Intelectual” e “Formação Humana” e “Deficiência Intelectual” e “Inclusão”.

Delimitamos os resultados em dissertações e teses dos últimos 05 anos (2018 a 2022), grande área do conhecimento Ciências Humanas e Saúde e encontramos um total de quarenta e cinco trabalhos. Após a leitura atenta dos resumos e objetivos, escolhemos onze como objetos de análise. Nosso critério para a escolha foi se os trabalhos tinham como foco o educando com deficiência intelectual na Educação Superior. Consideramos esse movimento importante para justificar a relevância da pesquisa, e, portanto, as divergências e convergências com nossa proposta. Para que haja uma visualização sobre esta primeira parte da pesquisa, apresentamos o quadro a seguir conforme mencionado.

**Quadro 01** – Relação de trabalhos e pesquisas

	<b>Título:</b>	<b>Autor:</b>	<b>Tipo / Ano de Defesa:</b>	<b>Programa:</b>	<b>Instituição de Ensino Superior:</b>
<b>01</b>	A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades	Breitenbach, Fabiane Vanessa	Tese 2018	Educação	Universidade Federal de Santa Maria
<b>02</b>	Apoio a estudantes com deficiência intelectual nos processos de ensino e de aprendizagem em uma Instituição Comunitária de Ensino Superior	Valdameri, Aline Pin	Dissertação 2018	Educação	Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social
<b>03</b>	Desafios da inclusão no ensino superior: narrativas de uma universitária com Síndrome de Down	Botelho, Deuzimar Helena de Oliveira	Dissertação 2019	Psicologia	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<b>04</b>	Estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul	Diniz, Etienne Paula da Silva	Dissertação 2019	Educação	Universidade Federal de Grande Dourados

05	As orientações curriculares para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual (1979/2013)	Schreiber, Dayana Valéria Folster Antonio	Tese 2019	Educação: História, Política, Sociedade	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
06	A inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência intelectual	Fonseca, Samira Andraos Marquezin	Dissertação 2019	Direito	Universidade de Ribeirão Preto
07	Inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino superior: compreendendo trajetórias escolares	Silva, Jhessica Faustino da	Dissertação 2019	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
08	Estudantes com deficiência intelectual na Universidade: narrativas docentes	Juliane Janaina Leite Brancher	Dissertação 2020	Educação	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
09	A Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Superior: uma Proposta Piloto de Avaliação e Intervenção Neuropsicológica	Carminatti, Juliana da Silva	Dissertação 2021	Psicologia e Saúde	Fundação Univ. Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
10	Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: estudo de caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Nascimento, Suellen Teixeira	Dissertação 2021	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
11	Inclusão e deficiência intelectual no Ensino Superior: a contribuição do <i>google earth</i> pro e do trabalho de campo em estudos ambientais do cerrado	Jesus, Carolina Gomes de	Dissertação 2022	Geografia	Universidade Estadual de Goiás

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2023) com base nos dados disponíveis na Capes e BDTD (2022 e 2023); Revista de Educação Especial (UFSM, 2022).

Após a leitura cuidadosa das pesquisas evidenciadas no quadro acima, percebemos que as produções apresentam proximidades parciais em relação à nossa pesquisa. Evidenciamos especificidades de tais pesquisas, em especial os elementos que as compõem, diferenciando-as ou aproximando-as do nosso propósito.

Dentre as onze (11) pesquisas selecionadas, três (3) tiveram seus estudos alicerçados na perspectiva de Lev Semionovitch Vygotsky. Esses estudos estão voltados aos educandos com deficiência intelectual nas IES tendo como foco os processos do ensino e aprendizagem, estratégias pedagógicas e desenvolvimentais. Essas pesquisas têm como referencial teórico a psicologia histórico-cultural e as categorias: defectologia, compensação, coletividade, mediação e zona de desenvolvimento proximal/imediato/imminente. Sendo assim, têm como foco os aspectos do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e as atividades de ensino votadas a esse propósito. Uma delas evidencia a falta de programas de apoio e acompanhamento potencializados pelo racismo e pela medicalização das dificuldades de aprendizagem.

Já as pesquisas com narrativas se situam ora ouvindo os docentes e gestores ora o educando. Duas dessas também tiveram como objetivo as competências docentes e institucionais com foco nos desafios enfrentados. Uma pesquisa teve como objeto de estudo as contribuições das imagens do *Google Earth* no trabalho com a disciplina de Geografia levando em consideração as contribuições da estratégia com imagens e o educando com deficiência intelectual na IES.

Outras duas pesquisas validaram a intervenção neuropsicológica no aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior ressaltando objetivos centrados nos processos orgânicos e cognitivos. Já a pesquisa intitulada - *As orientações curriculares para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual (1979/2013)* - faz uma análise documental e, apesar de não ter a especificidade da Educação Superior, se aproximou da nossa pesquisa ao problematizar que ao mesmo tempo que as orientações curriculares, enquanto documentos oficiais, exaltam as capacidades dessas pessoas, continuam reafirmando seus limites de aprendizagem depositando no próprio indivíduo a responsabilidade por aquilo que aprende.

A pesquisa que tem no Direito sua linha de pesquisa, investiga o acesso e permanência do estudante com deficiência intelectual na IES em conformidade com o Direito Brasileiro e estrangeiro e colabora com as memórias e estudos documentais de nossa pesquisa.

Um trabalho realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 2021, da pesquisadora Suellen Teixeira Nascimento tem como objetivo compreender sobre o acesso em cursos de graduação e a permanência destes estudantes. Essa pesquisa aproximou-se da nossa proposta haja vista que reflete sobre como a UERJ tem se configurado como um lugar de transformação de vidas, não apenas de cunho acadêmico, mas principalmente pessoal; porém, os participantes e estudantes pesquisados eram com deficiência de um modo geral e não na especificidade dessa pesquisa: educandos com deficiência intelectual.

Por meio da revisão de literatura verificamos que, no Brasil, as publicações sobre nossa perspectiva precisam avançar principalmente quando o foco é o educando com deficiência intelectual na Educação Superior. Isto porque, a maior parte das pesquisas que encontramos têm como objeto os aspectos cognitivos e o desenvolvimento da pessoa, a partir de propostas pedagógicas específicas; e, na nossa pesquisa evidenciamos uma perspectiva de educação humanizante que, segundo Freire (1980), estabelece uma relação de diálogo entre o que o autor chama de líderes revolucionários e os oprimidos; nesse caso, os que carregam o estigma<sup>19</sup> de

---

<sup>19</sup> Erving Goffman (2022) a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena (Prefácio)

pertencer a este grupo: educandos com deficiência intelectual. Nesse sentido, poder pensar em uma concepção de educação que reconheça e valorize a condição humana e a potência de todos os homens no mundo.

Ainda compondo essa fase da pesquisa, identificamos os educandos com deficiência intelectual na Educação Superior no Brasil e em Goiás através dos dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP). Além de um estudo comparativo dos educandos que nessa especificidade foram matriculados no Ensino Médio no mesmo período.

A presente pesquisa foi apresentada e aprovada pelo CEP sob o número 61851322.0.0000.8113 gerada pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) no dia 12 de novembro de 2022. Os locais que selecionamos para a realização da pesquisa de campo foram as Unidades Universitárias (UnU's) de Goianésia e Jaraguá, da UEG, curso de Pedagogia. Aguardamos o início das matrículas dos educandos, prevista em calendário acadêmico da UEG para março de 2023, seguindo um dos critérios de inclusão aprovado: o educando participante deveria estar regularmente matriculado na UEG em 2023/1.

Dando continuidade às etapas da pesquisa, após o prazo acadêmico de matrículas, fizemos contato através de e-mail e agendamos uma entrevista semiestruturada com o diretor do Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Goiás NIAAF/UEG, a qual foi realizada por *Google Meet*<sup>20</sup>. Em seguida, com a anuência do diretor, por meio do próprio NIAAF/UEG, buscamos informações e dados sobre os educandos na especificidade de pessoas em situação de deficiência nessa IES, matriculados, por curso, no ano de 2023. Recebemos do NIAAF/UEG uma planilha com todos os dados, contendo 309 educandos matriculados com os seguintes dados: nome, Campos/UnU/Polos, curso, gênero, e-mail, tipo de ingresso, cota de inscrição, cota de ingresso, tipo de deficiência, detalhes e observações.

Localizamos 45 educandos na especificidade de deficiência intelectual matriculados em toda UEG. Ressaltamos que em observância à Lei 13.709, de 14 de agosto de 2018 – Lei Geral de Proteção de Dados foi firmado entre nós, pesquisadoras e a UEG, o Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)<sup>21</sup> que prevê acesso restrito ao banco de dados à equipe envolvida na pesquisa, além de ser de exclusivo uso acadêmico.

A seguir, realizamos a triagem dos possíveis educandos participantes da pesquisa, segundo critérios de inclusão estabelecidos diante do CEP como condição de participação: ser educando maior de 18 (dezoito) anos; ser educando com deficiência intelectual, tendo tido

---

<sup>20</sup> Realizada através do link: <https://meet.google.com/udz-hkhr-hed> - diretor do NIAAF.

<sup>21</sup> Termo de Compromisso de Utilização de Dados encontra-se no apêndice A.

acesso pelo sistema de cotas<sup>22</sup> ou se autodeclarado após a matrícula; estar regularmente matriculado no curso de graduação em Pedagogia, na modalidade presencial, na Universidade Estadual de Goiás, nas Unidades Universitárias de Goianésia, Jaraguá e/ou Silvânia, unidades previamente estabelecidas como instituições coparticipantes para o CEP. Estabelecemos essas unidades após contato telefônico feito previamente com o NIAAF a fim de saber em quais Unidades Universitárias teriam esses possíveis participantes, uma vez que, para o CEP é necessário elencar as instituições coparticipantes quando o projeto de pesquisa é apresentado para aprovação.

Ressaltamos que o curso de Pedagogia da UEG, atualmente, oferece essa graduação na modalidade presencial em dezessete (17) Unidades Universitárias, sendo elas nas seguintes cidades: Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Jussara, Luziânia, Minaçu, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Silvânia e Uruaçu.

Os dados fornecidos pelo NIAAF apontaram para cinco (5) educandos com deficiência intelectual matriculados no curso de Pedagogia nas 17 Unidades Universitárias. Acreditamos que esse número possa estar minimizado e que isso ocorra por esses educandos eventualmente pertencerem ao mesmo grupo de outros educandos: deficiência múltipla, transtorno do espectro autista e outras condições, além de ser uma deficiência extremamente estigmatizada no espaço acadêmico. Dentre os cinco (5) educandos que identificamos no curso de Pedagogia, três (3) faziam parte das UnU(s) coparticipantes da pesquisa, Goianésia e Jaraguá, e assim foram selecionados para seguirmos a pesquisa.

Para acesso a esses possíveis participantes agendamos, via e-mail, um encontro pelo *Google Meet*<sup>23</sup> com cada coordenador setorial do curso de Pedagogia das UnU Goianésia e UnU Jaraguá e apresentamos a pesquisa e os critérios de participação dos educandos. Os coordenadores setoriais dessas UnU(s), em resposta ao encontro e solicitação, informaram a presença desses educandos na especificidade da pesquisa, sendo duas educandas na UnU de Jaraguá e uma educanda na UnU de Goianésia.

Após recebermos a confirmação de que essas educandas atendiam o critério de inclusão aceito pelo CEP, propusemos um contato presencial com as participantes, em horário de aula,

---

<sup>22</sup> Seguindo a denominação da própria UEG, chamamos sistema de cotas a sistemática decorrente da política que dispõe sobre a reserva de vagas nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino conforme previsto na Lei nº 12.711/2012, chamada Lei de Cotas - atualizada pela Lei nº 14.723/ 2023 -, no caso específico da nossa pesquisa, para pessoas com deficiência.

<sup>23</sup> Realizada através dos links: <https://meet.google.com/cub-cbqe-pci> - Goianésia e link <https://meet.google.com/mrx-ewdk-apx> - Jaraguá.



momento em que apresentamos a pesquisa e as convidamos para participar. Nesse encontro esclarecemos todas as dúvidas quanto à participação delas, e, após aceite e assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>24</sup>, disponibilizamos às participantes todos os contatos da pesquisadora como e-mail e telefone celular para trocas de informações.

Realizamos as entrevistas semiestruturadas<sup>25</sup> nas Unidades Universitárias de cada educanda participante, sendo Goianésia e Jaraguá, em seu turno de aula: noturno. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas, mediante autorização de cada participante, bem como do diretor do NIAAF, para posterior transcrição e interpretação. Quanto às entrevistas semiestruturadas com as educandas, respeitamos as especificidades no que diz respeito a repetir a pergunta quantas vezes fosse necessário. A etapa das transcrições nos exigiu um trabalho bastante minucioso. Vale ressaltar que nos atentamos a uma transcrição de forma literal às falas, realizando somente pequenas adequações gramaticais, quando necessárias.

A presente pesquisa contou com quatro (4) participantes, assim chamados porque atenderam e aceitaram o convite das pesquisadoras para responderem à entrevista semiestruturada e compor o conjunto de material a ser interpretado perfazendo o “todo significativo da pesquisa” (Bicudo, 2011, p. 112). Tivemos, conforme já explicitado nos aspectos metodológicos, a participação do diretor do NIAAF denominado pelas pesquisadoras como PD – participante/diretor - e três (3) educandas participantes – que se auto nominaram, escolheram seus pseudônimos, sendo Aninha, Liz e Luiza.

As educandas participantes estão na base de dados do NIAAF como tendo tido acesso à UEG pelo vestibular, sistema de cotas<sup>26</sup>, como portadoras de deficiência<sup>27</sup>. Nessa base de dados as educandas Aninha e Liz têm a especificação de serem pessoas com deficiência intelectual/mental e Luiza consta como deficiência não informada. Lembrando que Luiza estava recém matriculada quando fizemos a triagem e busca destes educandos, e, seu acesso à UEG foi em 2023/1.

Para identificar os documentos referentes aos laudos, solicitamos às secretarias e coordenação das Unidades Universitárias que participaram da pesquisa. É importante ressaltar que os laudos médicos e os códigos que são apresentados nos documentos das educandas

---

<sup>24</sup> Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), encontra-se no apêndice B.

<sup>25</sup> Os roteiros de entrevistas semiestruturadas encontram-se no apêndice C.

<sup>26</sup> O sistema de cotas é aplicado nos processos seletivos da UEG desde 2005, sendo uma das pioneiras na implantação dessa política de acesso no Brasil. Hoje a política reserva 50% das vagas regulares ofertadas para cotistas: 25% para estudantes de escola pública, 20% para negros e 5% para indígenas e pessoas com deficiência. Dado pelo link da própria UEG [https://www.ueg.br/conteudo/13737\\_sistema\\_de\\_cotas](https://www.ueg.br/conteudo/13737_sistema_de_cotas) em 16/12/2023.

<sup>27</sup> “Portadores de deficiência” - Denominação conforme consta em base de dados fornecidos pelo NIAAF/UEG.

participantes são pertencentes à Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (CID-10)<sup>28</sup> e, compondo essa caracterização, apresentamos o quadro a seguir:

**Quadro 02** – Educandas participantes: nome, acesso, período atual, Unidade Universitária e diagnóstico médico em documentos na IES.

NOME <sup>29</sup>	ACESSO	PERÍODO ATUAL	UnU	DIAGNÓSTICO MÉDICO COM CID
Aninha	2019/1	Primeiro	Jaraguá	G 80.9 associado a déficit cognitivo
Liz	2019/1	Sétimo	Goianésia	F70.1
Luiza	2023/1	Primeiro	Jaraguá	F 70.1

\* Quadro elaborado pelas pesquisadoras.

Os laudos médicos e os códigos que são apresentados nos documentos das educandas participantes são pertencentes à CID-10, sendo: a educanda participante Aninha - G80.9, associado a déficit cognitivo (a G80 é a designação para transtorno neurológico do desenvolvimento, paralisia cerebral, tendo a subclassificação G80.9 como paralisia cerebral não especificada). Percebemos por meio desta entrevista que essa educanda tem como característica muita dificuldade para articular os sons da fala e, como consequência, é difícil compreender sua comunicação, além do comprometimento cognitivo. Conforme consta em laudo, Aninha apresenta os dois comprometimentos.

Quanto aos laudos e códigos das educandas participantes - Liz e Luiza - caracterizadas nos documentos da UEG, em suas secretarias universitárias são: F70.1 (retardo mental leve). Liz consegue expressar seus pensamentos e apresentou-se interessada na entrevista. A educanda participante Luiza se considera “tímida e gosta de ficar no canto dela”, isso é revelado com pouca interação com a pesquisadora e com respostas que se limitam ao que a consigna tem como eixo central.

Como parte metodológica e, mais especificamente para a interpretação dos dados, tivemos como proposta a hermenêutica dialética de Minayo (2002; 2014; 2016). Segundo essa autora, “a hermenêutica funda-se na compreensão” e “a dialética como a arte do estranhamento e da crítica” (Minayo, 2016, p. 328 e 337).

*A hermenêutica ocupa-se na arte de compreender textos. O termo texto está sendo usado por mim num sentido bastante amplo: biografia, narrativa, entrevista, documento, livro, artigo, dentre outros. Na abordagem hermenêutica, a unidade temporal é o presente onde se marca o encontro entre o passado e o futuro, ou entre o diferente e a diversidade dentro da vida atual*

<sup>28</sup> Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (CID-10): Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas – classificação médica, mais bem explicitado na seção 2 dessa dissertação.

<sup>29</sup> Pseudônimos dados pelas próprias estudantes participantes

mediada pela linguagem que pode ser transparente ou compreensível, permitindo chegar a um entendimento (nunca completo e nunca total) ou intransparente, levando a um impasse na comunicação. Por isso as ideias de alteridade, entendimento e a noção de mal-entendido são possibilidades universais tanto no campo científico como no mundo da vida (Minayo, 2014, p. 328).

Segundo Minayo (2014, p. 347) o exercício dialético é considerado como fundamento da “comunicação nas relações sociais historicamente dinâmicas, antagônicas e contraditórias entre classes, grupo e culturas”. A hermenêutica-dialética busca apreender a prática social em seu movimento contraditório. Nessa perspectiva, a interpretação proporcionou a comparação das percepções narradas com os aspectos teóricos e autores apresentados. O ciclo da pesquisa qualitativa, segundo essa proposta, é caracterizado por “um processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações” (Minayo, 2016, p. 25).

Sendo assim, em nossa pesquisa, constituímos o corpus a ser desvelado e interpretado da seguinte forma: fizemos as transcrições das entrevistas a fim de identificar elementos para fundamentar o trabalho e tivemos como resultado - 2 horas e 45 minutos de entrevistas e dez (10) páginas digitadas. Fizemos a leitura e releitura para organização do material com os relatos dos participantes. Nos dedicamos a um exercício de escuta sensível e hermenêutico para o encontro das falas significativas, no caso as entrevistas semiestruturadas, levando em conta o eixo condutor da pesquisa e categoria horizontal: processos de educação humanizada, para que fossem interpretadas as categorias - acesso, participação e acompanhamento -, tendo mais uma categoria emergida nas falas dos participantes: atitudes sociais. Segundo Minayo (2002):

O investigador não deve buscar nos textos uma verdade essencialista, mas o sentido que quis expressar quem os emitiu. Assim, o investigador só estará em condições de compreender o conteúdo significativo de qualquer documento (termo usado aqui no sentido amplo) se fizer o movimento de tornar presente, na interpretação, as razões do autor. Por outro lado, na interpretação nunca há a última palavra, o sentido de uma mensagem ou de uma realidade estará sempre aberto em várias direções, mas, principalmente, diante de novos achados do contexto no qual foi produzido e diante, também, que das novas perguntas que lhe são colocadas (Minayo, 2002, p. 98).

Por fim, em um movimento circular estabelecemos relações dos dados obtidos com os referenciais teóricos e principalmente com o eixo condutor da pesquisa para, enfim, conseguimos refletir a partir da pergunta da pesquisa.

### **3 MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DA EXCLUSÃO À POSSIBILIDADE DE PARTICIPAÇÃO ACADÊMICA**

Ou a educação é ética e respeitosa com a alteridade do outro em sua singularidade, ou não é educação. É este respeito à alteridade do outro a exigência ética de todo o pensamento de Freire (Trombetta, 2015, v. 34).

A epígrafe acima nos convoca pensar sobre uma educação que ressignifique o reconhecimento e o respeito pelas diferenças e, junto a essa ética respeitosa em relação ao outro, sob uma perspectiva de alteridade, não escape à “ética universal do ser humano” (Freire, 2020, p.17) que condena o cinismo do discurso, a exploração da força do trabalho, golpeia o fraco e indefeso e soterra o sonho e a utopia.

Nesta seção nos remetemos à historicidade e trajetória educativa das pessoas em situação de deficiência no Brasil até a especificidade da pessoa com deficiência intelectual, com foco nas origens constituintes do modelo social de deficiência.

#### **3.1 As marcas sobre a deficiência: do modelo médico à Lei Brasileira da Inclusão (LBI)**

Antes de apresentarmos os marcos históricos e documentos legais que selecionamos, os quais nomeamos memórias, perpassamos pelo entendimento de Educação Especial e seus propósitos, sob a concepção de Skliar (2013), Piccolo (2013; 2022b) e Denari (2006) desde a abordagem educativa baseada no modelo clínico-terapêutico. Para isso, é fundamental categorizar a Educação Especial que se configura, segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/1996):

Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) (Brasil, 1996).

Para compreendermos o processo pelo qual passou a Educação Especial, da segregação à “modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” conforme LDBEN (1996), é preciso pensar a partir de um modelo que avançou ao longo do tempo e das legislações. Esse avanço se deu desde o século XIX, na Europa, Estados Unidos da América chegando ao Brasil no final dos anos de 1950 e início da década de 1960, do século XX. Segundo Mazzotta (2011, p. 27) destaca-se nesse período o aparecimento de institutos com iniciativas oficiais e particulares com a concepção de “atendimento educacional dos portadores de deficiência” que atendesse ao modelo médico. Nesta perspectiva, a deficiência é entendida como uma limitação do indivíduo como resultado de limitações e estruturas do corpo.

Segundo Skliar (2013), definir os sujeitos com alguma deficiência como pessoas incompletas pode ser compreendido a partir da entrada da medicina nessa temática. E, a concepção clínica da Educação Especial toma corpo nessa ciência e os esforços pedagógicos passam a se submeter a um conjunto de práticas para “normalizar” o comportamento humano.

A deficiência seria então o centro da vida dessas pessoas que passam a viver a partir dela como uma luta contra o *déficit*, obstinando-se contra essa especificidade.

Não há que se ruborizar quando se afirma que, na realidade, o fracasso é resultado de uma pressão metafísica que se exerce sobre os sujeitos especiais: eles estão presos por uma falsa concepção ideológica/pedagógica, estão condicionados a respirar por meio de falsas representações sociais, regulados por meios de normas e hábitos medievais, não podem comunicar-se pois têm que aprender como superar a deficiência e ser iguais aos demais (...) em vez de jogar, repetem, em vez de mover-se, exercitam-se (Skliar, 2013, p. 10).

A mudança de foco para a deficiência dentro da própria Educação Especial começou a dar sinais e, segundo Omote (2018), isso foi percebido quando, em 1978, uma nova disciplina denominada - Divergências Sociais - foi criada na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - no curso de formação de professores especializados na Educação Especial. Essa disciplina discutia os problemas enfrentados por pessoas com deficiências.

Segundo Omote (2005, p. 34), a Educação Especial “vem modificando-se progressivamente, desde as formas mais extremas de exclusão, no passado, até as tentativas recentes de evitar qualquer forma de discriminação”. A ideia inicialmente era que se buscasse a normalização e o processo de integração das pessoas com deficiência com o objetivo de aproximá-los “do modo de vida normal de pessoas comuns da sociedade, de maneira a permitir a sua incorporação na vida coletiva” (Omote, 2005, p. 34). Essa trajetória histórica relacionada à forma como as deficiências eram percebidas socialmente apresenta uma mudança do foco de atenção daqueles interessados em estudar e compreender as deficiências.

Na esteira dessa discussão, vale ressaltar as contribuições de Harlos (2012) que, enquanto pesquisador com o tema: “Sociologia da Deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas” considera que o passado deixa suas marcas no presente tanto nas pessoas em situação de deficiência como na Educação Especial, considerando que ainda são marcadas pelas características do tempo que as constituiu. Para esse pesquisador, a Educação Especial ainda perpetua, direta ou indiretamente, com “seu foco nos aspectos individuais, biomédicos e biopsicológicos da deficiência” (Harlos, 2012, p. 26). Em consonância com essa problematização, Denari (2006) evidencia que,

[...] de um lado permanecem entendimentos inadequados e equivocados ante a definição da “Clientela da EE” (termo próprio do modelo médico-psicológico); de outro lado, no imaginário dos educadores, permanece a ideia de uma pedagogia terapêutica, isto é, uma educação calcada nos princípios dos foros clínicos, reabilitadores, reintegradores (Denari, 2006, p. 42-43).

Consideramos importante identificar os modelos de compreensão da deficiência para aproximação do que Piccolo (2022b) considera um novo campo epistemológico no estudo da deficiência: o modelo social. Para tanto, o autor considera que:

[...] se a deficiência é uma tragédia e mesmo com todas as tentativas de se evitá-la ela se faz presente, torna-se imprescindível a criação de mecanismos e ferramentas para que a mesma seja tratada e curada, objetivando sanar o problema. O papel de protagonista do saber médico e de seu corpo de profissionais salta aos olhos. Se a cura não é possível, deve-se remediar tal condição mediante estratégias de reabilitação para que tais pessoas funcionem de forma mais similar possível àquelas definidas como normais (Piccolo, 2013, p. 464).

Esse autor retoma o saber médico no sentido de historicizar a educação das pessoas em situação de deficiência desde um modelo segregacionista de determinações biológicas “margeados pelo conceito de norma” (Piccolo, 2022b, p.189) em direção a uma abordagem escolar fundamentada no modelo social de deficiência e, portanto, em uma nova forma de pensar a educação.

Segundo Piccolo (2019, p. 150) “o campo da diferença deve ser pensado em complementariedade ao de igualdade, pois ele somente consegue se efetivar quando vincada aos tropos desta. A valorização das diferenças somente pode ocorrer em um contexto social de igualdade”. Desse modo, o autor problematiza a diferença que ao longo do tempo e dos séculos foi “utilizada como forma de construção de hierarquias e assimetrias” (Piccolo, 2019, p. 150) em nome de uma igualdade que realizou atrocidades, reiterando “que uma das marcas da

sociedade moderna reside na criação de estigmas e estereótipos para definir aquilo que não se assemelha a si próprio” (*idem*).

O campo das diferenças é evidenciado na pesquisa e, em Educação Especial, falar no campo da diferença, na perspectiva de Piccolo (2019, p. 150), envolve a ideia de que a história é feita pelo homem em relação social e, nesse sentido, a “criação de estigmas e estereótipos para definir aquilo que não se assemelha a si próprio” tornou-se uma marca do modelo de sociedade em que impera o capitalismo e o individualismo humano. O autor fala em preconceito contra grupos em uma dinâmica de relações que envolve “diversos jogos de poder e força” (Piccolo, 2019, p. 151). Conforme esse autor:

Dialogar sobre a Educação Especial inequivocamente nos leva a refletir sobre a própria diferença constituinte dos mais diversos seres humanos. O que faz com que a certas diferenças seja atribuído um sentido de desvantagem social? Por que após anos e anos de discriminação e luta por direitos equânimes algumas pessoas parecem ser mais iguais que outras, ou melhor, mais diferentes do que outras? (Piccolo; Moscardini; Costa, 2009, p. 71).

De acordo com Freire (2014, p. 41) “a educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação”. Nesse sentido, o autor nos convoca a pensar sobre uma educação que ressignifique o reconhecimento e o respeito pelas diferenças e, junto a essa ética respeitosa em relação ao outro, sob uma perspectiva de alteridade, não escape à “ética universal do ser humano” (Freire, 2020, p.17) que condena o cinismo do discurso, a exploração da força do trabalho, golpeia o fraco e indefeso e soterra o sonho e a utopia.

Após a categorização da Educação Especial a partir dos autores aos quais recorreremos, apresentamos um recorte dos marcos que identificamos e possuem como foco a construção social das pessoas em situação de deficiência. Neste item, partimos das memórias de total exclusão social das pessoas em situação de deficiência para possibilidades de participação. Dentre diversos movimentos e documentos elegemos alguns os quais evidenciamos consideramos como avanços epistemológicos na compreensão da deficiência a partir do modelo social.

Escolhemos alguns marcos históricos no sentido evidenciar as memórias fazendo presente algo que já não está entre nós e que consideramos necessário para fundamentar a construção da identidade social<sup>30</sup> das pessoas em situação de deficiência e o estigma como

---

<sup>30</sup> Ervin Goffman (2022, p.12) “[...] a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas”.

atributo a elas. Para isso, consideramos a ideia de que sem memória e sem história pessoas e sociedades padecem de compreensão de sua identidade e sua cultura, tornando-se menos capazes de ressignificação de suas existências e vivências presentes. Partimos do sentido que Ricoeur (1968; 2020) dá à memória e de toda relevância de apresentar a historicidade.

Essa concepção de memória não está apenas relacionada a um sujeito, mas ao sujeito com mundo, em sua relação consciência/mundo, intencionalidade da consciência, uma categoria fenomenológica. Sob essa ótica, o mundo e a atmosfera exterior não podem ser desconsiderados e a perspectiva da memória evidencia um “poder transformador das narrativas na ressignificação da existência de sujeitos passivos, oferecendo-lhes oportunidades de se tornarem capazes de modificarem seu próprio mundo” (Silva; Nahur, 2020, p. 56).

Ricoeur (1968) ressalta a necessidade de “presentificar” as ações que, oriundas do passado, ainda afetam ações e contribuem, decisivamente, para a (re)construção da identidade individual e coletiva. O autor ressalta que a palavra é o seu reino, o que fica bem evidenciado na seguinte passagem:

[...] Como universitário, creio na eficácia da palavra que ensina; como professor de história da filosofia, creio no poder esclarecedor, mesmo para uma política, de uma palavra consagrada a elaborar a nossa memória filosófica; como membro da equipe *Esprit*, creio na eficácia da palavra que retoma, reflexivamente, os temas geradores de uma civilização em marcha; como ouvinte da pregação cristã, creio que a palavra pode mudar o ‘coração’, isto é, o núcleo de onde brotam nossas preferências e nossas atitudes decisivas (Ricoeur, 1968, p. 9).

Assim, o direcionamento desta pesquisa está na relevância do percurso e das memórias que marcaram a identidade das pessoas em situação de deficiência, além de dar a necessária importância à dimensão social a partir da perspectiva de que a identidade não é uma construção realizada por um único sujeito, mas que desvela sua dimensão social, ou seja, ela é inseparável de uma inserção na história e na cultura em que se encontra e que vivencia.

No âmbito internacional, apresentamos um recorte histórico que se inicia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), *Union of The Physically Impaired Against Segregation* (Upias, 1976) e a Declaração de Salamanca (1994), por compreendermos a importância desses marcos no que se referem aos aspectos de conquistas sobre as diferenças inerentes a nós, humanos.

Como marco nacional elegemos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Lei Brasileira da Inclusão (2015a) sendo esta centrada na Educação Especial de forma mais específica.



Adentrando no percurso histórico e no avanço da consciência humana, especialmente após a Segunda Grande Guerra a qual implicou em vários tratados e convenções internacionais, entramos a seguir na intenção de tentar compreender o que parecia inexplicável, trazendo à memória lembranças que podem operar no leitor a opção ética de agir, construtivamente, para a transformação do outro e do mundo.

Nesse sentido, retomamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, evento que deu origem ao documento e teve a participação de diversos países. Essa assembleia e o documento que foi redigido na ocasião, aconteceu em função dos horrores da Segunda Guerra Mundial, quando ocorreu o maior genocídio da história, inclusive o extermínio de pessoas deficientes. Esse documento estabeleceu, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra condição. Desde sua adoção, foi traduzida em mais de 500 idiomas e inspirou as constituições de muitos países em todo o mundo.

Piccolo (2022a) considera que:

A história política ensina-nos que os direitos humanos estão em constante processo de transformação, compreendendo progressos e regressos civilizatórios. Por denotarem produtos de conquistas humanas, não há linearidade ou evolucionismo neste campo em permanente disputa, por isso, a consecução de dado direito como princípio operativo das interações sociais requer vigilância constante, em especial, quando materializa anseios de grupos não hegemônicos (Piccolo, 2022a, p.02).

Compreender o movimento histórico é necessário porque esse aspecto é parte constituinte de qualquer objeto a ser conhecido, estudado e pesquisado e, no caso dos Direitos Humanos, “traz como eixo principal o reconhecimento como direito à vida, sem o qual os demais direitos perdem o sentido” (Benevides, 2007, p. 03).

Historicamente produzido pela própria cultura humana e refletindo as necessidades da sociedade, os Direitos Humanos são “a composição de normas que buscam minimizar os possíveis conflitos de uma sociedade com o exercício da justiça” (Cardoso, 2017, p. 236). Essa autora ressalta a importância desse documento no sentido da transformação social humanitária sendo, portanto, “mais que a positivação do direito em leis e decretos, pois constituem um conjunto de valores e concepções democráticos de respeito ao bem comum, à vida humana, à igualdade, à diferença, à construção coletiva e à liberdade” (Cardoso, 2017, p. 237). Esse marco constitui aporte teórico fundamental na construção de uma reflexão ética da problemática do

saber utilitarista que extrapola interesses particulares e contribui para a promoção de práticas e ações transformadoras.

Reis (2013) e Santos (2009, p.15) destacam que a DUDH representa a “luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças”. Esses autores refletem sobre os Direitos Humanos no sentido de pensar a educação e os processos de ensino e aprendizagem levando em conta a perspectiva das diferenças, “desafiando a todos a pensar numa educação que não só reconheça as diferenças, mas que faça valer os princípios dos direitos humanos” (Reis, 2013, p.74). Para essa autora:

[...] a educação que inclui reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo que contribui para o exercício dos direitos humanos, princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade. Ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças (Reis, 2013, p. 78).

De acordo com Cardoso (2019, p. 239) a educação é compreendida como “um compromisso com a pessoa, com o ser humano, deve ter como fim a constituição e o desenvolvimento da afirmação da cidadania, voltada para a defesa e construção permanente dos Direitos Humanos”. Segundo a UNESCO (2006), a educação em Direitos Humanos “[...] é um processo ao longo da vida que constrói conhecimento e habilidades, assim como atitudes e comportamentos para promover e apoiar os direitos humanos”. Essa categorização direciona o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, uma iniciativa das Nações Unidas que, desde 2005, incentiva medidas concretas para integrar a Educação em Direitos Humanos em todos os setores.

No que se refere ao sistema educacional, o Programa Mundial foi voltado à educação básica e ensino médio no período de 2005-2009, já no período de 2010-2014 focalizou-se:

[...] nos mentores dos níveis seguintes de educação para formar cidadãos e líderes de amanhã, como instituições de ensino superior e aqueles que possuem grande responsabilidade pelo respeito, proteção e cumprimento dos direitos de outros – desde servidores públicos e forças de segurança até mulheres e homens do serviço militar (UNESCO, 2006, p. 03).

No Brasil, foi a partir de 2003 que a Educação em Direitos Humanos ganhou um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), alinhando aos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário. O PNEDH se configura como uma política educacional de Estado voltada para cinco áreas: educação básica, educação

superior, educação não-formal, mídia e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça. Em linhas gerais, pode-se dizer que o PNEDH ressalta os valores de tolerância, solidariedade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade.

Refletir a partir das políticas públicas, em especial a DUDH e o PNEDH nos remete às atitudes, comportamentos e compromissos com a pessoa, com o ser humano trazendo a possibilidade de pensar a respeito dos movimentos de desumanização vivenciados em Auschwitz, uma vez que foram políticas pensadas após a Segunda Guerra Mundial (1939/1945), onde os campos de concentração eram locais de extermínio em massa de todas as pessoas que ameaçavam a raça ariana de se tornarem física ou mentalmente imperfeitas (sob concepção dos alemães).

Adorno (2020) considera que:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas (Adorno, 2020, p.119).

De acordo com esse autor, essa é a barbárie contra a qual deve se dirigir toda a educação. “Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão (...) a pressão social continua se impondo” (Adorno, 2020, p.119) a depender do estado de consciência e inconsciência das pessoas.

E, pensar sobre a educação nessa perspectiva, segundo Adorno (2020), cuja filosofia mais radical em teoria crítica contribui com a categoria de modelo ideal, nos leva a fazer um correlato ao conceito de heteronomia e o do que “é imposto a partir do exterior”. Para esse autor educação não é a “modelagem de pessoas” nem tampouco a “transmissão de conhecimentos”, mas sim a “produção de uma consciência verdadeira” (Adorno, 2020, p. 141). É dessa consciência que pretendemos partir no percurso da reflexão das conquistas quando se fala em educação para todas as pessoas e, nesta pesquisa, de forma particular, das pessoas com deficiência e mais especificamente com deficiência intelectual.

Dentre os movimentos sociais iniciados ao final dos anos sessenta em países da América Latina, da América do Norte, da África e da Europa, voltados para a reivindicação dos direitos

das pessoas em situação de deficiência, os denominados *Disability Rights Movement* ressaltamos a *Union of The Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS). “Desse movimento social nascia uma interpretação sociológica da deficiência, denominada Modelo Social de compreensão da deficiência” (Harlos, 2012, p. 60).

Paul Hunt, sociólogo e pessoa com deficiência física, escreveu uma carta e a remeteu ao jornal inglês *The Guardian*, em 20 de setembro de 1972, cujo o objetivo era propor a formação de um grupo de pessoas com deficiência física institucionalizadas que levasse ao Parlamento as ideias das pessoas que viviam nessas instituições. Harlos e Denari (2015, p. 188) consideram que a partir de Paul Hunt e da UPIAS foram fundamentados os ideais de “negação de um discurso trágico sobre deficiência e para a percepção da importância de que as pessoas em situação de deficiência sejam partícipes ativos das pesquisas, políticas e/ou quaisquer outras propostas que sobre elas versem”. O movimento problematizava:

[...] a marginalização opressiva das pessoas em situação de deficiência e as origens destes problemas foram apontadas nas ideias e práticas dominantes, na estrutura social hegemônica, no Modelo Individual de deficiência e nas barreiras sociais, físicas, econômicas e atitudinais em relação a este coletivo (Harlos, 2012, p. 60).

Nesse contexto, segundo Lanna Junior (2010, p. 12) nasceu o lema “Nada sobre Nós sem Nós”, expressão difundida internacionalmente no final da década de 1970 com o movimento das pessoas com deficiência “tendo em vista que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da própria história” (*idem*). Nesse período surgiram iniciativas voltadas a essas pessoas, mas que ao mesmo tempo havia pouco ou nenhum espaço para que elas participassem das decisões em assuntos que lhe diziam respeito. Segundo o autor, “a opressão contra as pessoas com deficiência tanto se manifestava em relação à restrição de seus direitos civis quanto, especificamente, à que era imposta pela tutela da família e de instituições” (Lanna Junior, 2010, p. 12).

A UPIAS formou “uma coletividade a fim de enfrentar questões sobre suas experiências politicamente e não por meio de mecanismos caritativos ou assistenciais” (Piccolo, 2022b, p. 200). E, desse movimento, nasceu o modelo social de deficiência que segundo esse autor foi a organização que mais contribuiu para outros movimentos e o conceito sociológico de deficiência no qual nos apoiamos nesse trabalho e suas interpretações.

Vale ressaltar que Diniz (2012) considera como um desdobramento dos movimentos sociais de deficiência, a divulgação, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), sendo então um modelo biopsicossocial da deficiência. O desafio da CIF era, portanto, vencer a expectativa de

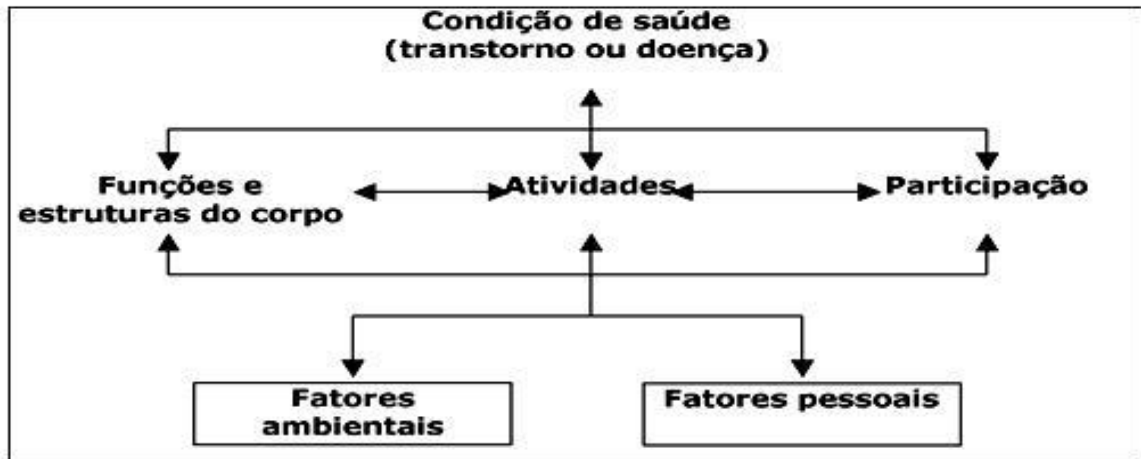
que seria um documento apenas sobre lesões ou deficiências assim como a Classificação Internacional de Doenças (CID) que aproximava as deficiências das doenças. A CIF tinha – e ainda tem - como posicionamento ser um instrumento sobre funcionamentos, atividades e participações, mudando completamente o foco até então.

A deficiência é um tema extremamente delicado. O livro de Diniz propicia a compreensão de que a deficiência resulta de um relacionamento complexo entre as condições de saúde de um indivíduo e os fatores pessoais externos, sendo um conceito guarda-chuva que associa a concepção médica de lesão aos aspectos negativos da interação entre o sujeito e o contexto social (Queiroz, 2007, p.3069).

A CIF enfatiza o resultado entre a interação do corpo com lesões e os aspectos sociais e contou com a participação de diversas entidades acadêmicas e movimentos sociais tendo início em 1990 e findando em 2001, quando divulgada. A CID contempla um modelo médico de causa e consequência: a doença ou condição de saúde como causa e a incapacidade como consequência. Já a CIF, em um modelo integrativo biopsicossocial, considera a deficiência como pertencente aos três domínios da saúde (funções/estruturas corporais, atividades e participação) em igualdade de importância, assim como fatores contextuais (ambientais e pessoais).

É necessário evidenciar os conceitos mencionados na CIF, tais como: funções fisiológicas do sistema do corpo (incluindo funções psicológicas); estruturas do corpo (partes anatômicas do corpo, como órgãos e membros); atividade (a execução de uma tarefa ou ação por uma pessoa sob uma perspectiva individual de funcionamento); participação (envolvimento em situações de vida diária) (CIF, 2022).

Dentro dos aspectos ambientais estão o foco da nossa pesquisa pois engloba: “impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e de atitude” organizado conforme diagrama demonstrado a seguir (CIF, 2022, p 24).

**Diagrama 1** – Interações entre os componentes da CIF

Fonte: (CIF, EDUSP, 2022, p. 32).

Ressaltamos, portanto, que por seu enfoque biopsicossocial, a CIF prioriza a funcionalidade do sujeito como componente da saúde e objetiva conhecer, além de suas limitações, dificuldades e comprometimentos em atividades e participação, também as possibilidades que lhes são oferecidas, como facilitadoras ou dificultadoras do funcionamento de cada sujeito. Harlos (2012, p. 57) considera que a CIF ressalta que “os fatores ambientais resumem o ambiente físico e social, são fatores externos à pessoa e podem ter influências (negativas ou positivas) sobre ela”.

O quadro a seguir ilustra estes aspectos:

**Quadro 3-** Uma visão geral da CIF

Componentes	Parte I: Funcionalidade e Incapacidade		Parte II: Fatores contextuais	
	Funções e Estruturas do corpo	Atividades e Participação	Fatores Ambientais	Fatores Pessoais
<b>Domínios</b>	Funções do corpo e estruturas do corpo	Áreas vitais (tarefas, ações)	Influências externas sobre a funcionalidade e a incapacidade	Influências internas sobre a funcionalidade e a incapacidade
<b>Constructos</b>	Mudanças nas funções do corpo (fisiológicas)  Mudanças nas estruturas do corpo (anatômicas)	Capacidade Execução de tarefas num ambiente padrão  Desempenho Execução de	Impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e atitudinal	Impacto dos atributos de uma pessoa

		tarefas no ambiente habitual		
<b>Aspectos positivos</b>	Integridade funcional e estrutural	Atividades de participação	Facilitadores	Não aplicável
	Funcionalidade			
<b>Aspectos negativos</b>	Deficiência	Limitação da atividade Restrição da participação	Barreiras	Não aplicável
	Incapacidade			

Fonte: (CIF, EDUSP, 2022, p. 24).

A CIF buscou integrar os dois modelos opostos (social e médico) e é considerada uma abordagem biopsicossocial, assim como contemplada a deficiência na LBI (2015). Nessa perspectiva, “uma pessoa pode ter lesões sem experimentar limitações de capacidade (...) Uma série de situações pode ser analisada com base na linguagem da CIF, muitas das quais jamais seriam imaginadas como deficiência” (Diniz, 2012, p. 51). Segundo essa autora “a CIF aproximou-se da proposta do modelo social de qualificar a deficiência como uma experiência de segregação e opressão, enfatizando o resultado negativo da interação entre o corpo com lesões e a sociedade” (Diniz, 2012, P. 53).

A instauração de um sistema de educação para todos emergiu após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), realizada na Espanha, quando foi elaborada a Declaração de Salamanca. Omote (2018, p. 21) considera que nesse contexto “começaram as discussões sobre a nova proposta, a da inclusão, e então o foco de atenção deslocou-se da pessoa com deficiência para o seu meio”. Abriu-se a possibilidade de apreensão do fenômeno das deficiências de um modo amplo e contextualizado.

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), todos os governos devem adotar “como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo” (Brasil, 1994, p. 3).

Reis (2013) aponta, ainda, que:

No Brasil, os desdobramentos da política da diversidade, numa perspectiva inclusiva, são decorrentes da proposta de Educação para Todos (1990), corroborada em seguida pela Declaração de Salamanca (1994), que se tornou o marco legal de maior importância para impulsionar mudanças significativas

nas políticas nacionais acerca da concepção da educação especial (Reis, 2013, p. 72).

Na esteira dessa discussão é relevante considerar que se iniciou uma preocupação de formar os futuros docentes para tal proposta. O texto da Declaração de Salamanca (1994, p.10) aponta que a “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas”. O movimento de uma nova perspectiva em educação tem início desde então, demonstrando que a “aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica (...) deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento” (Brasil, 1994, p.09). Surgiu, então, o princípio de que as escolas deveriam acomodar todos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

A LDBEN (9.394/1996), promulgada sob todo esse movimento, trouxe em seu texto uma parte exclusiva denominada “Educação Especial”. “É a primeira vez que a Educação Especial recebe um tratamento legitimado sob o viés da diversidade, e não mais da integração” (Reis, 2013, p. 124). Como já abordamos anteriormente, essa lei define a “educação especial como modalidade de educação preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Esse documento estabeleceu um conjunto de fatores pertencentes aos diferentes movimentos a favor de uma educação para todos, não apenas no Brasil, mas também em âmbito mundial. Isto porque, é compreendido como avanço nas políticas públicas, mas também como gerador de controvérsias uma vez que contempla em capítulo à parte a Educação Especial, “se percebe a exclusão da Educação Especial das reflexões em torno da educação geral” (Denari, 2006, p. 43).

Freire (2020), em sua obra - Educação como Prática da Liberdade – contempla ideias voltadas à plena participação de todos e destaca que os sistemas educacionais devem garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem como rupturas de barreiras no ambiente social. E, sob esse entendimento, uma das principais contribuições da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York, em 2006, e que tem seu Protocolo Facultativo, do qual o Brasil foi signatário, é a definição do conceito de deficiência: “a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2007).



O Brasil, em 2007, através da Presidência da República e Secretaria Especial dos Direitos Humanos Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), publicou um documento contendo toda a Convenção e suas diretrizes. Em linhas gerais, estabelece que “não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços” (Brasil, 2007). Segundo Reis (2013), tratam-se de orientações e redimensionamento das políticas públicas para a Educação Especial e, nesse sentido, o Brasil acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais.

A partir da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional, foi instituída a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) a qual instituiu o estatuto da pessoa com deficiência com o objetivo de assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015a). A LBI em seu Art. 2º define a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015a).

Mas, muito além das medidas instituídas pela Convenção, tais como o acesso à saúde, educação, trabalho, cultura, lazer, informação, entre outros, o texto da Lei Brasileira de Inclusão baseou-se na carência de serviços públicos existentes no Brasil e nas demandas da própria população. Muito importante dizer também que sua composição partiu do pressuposto de que nenhum retrocesso sobre os direitos já conquistados poderia ser feito. O texto foi pensado para não repetir mandamentos legais já previstos em outras leis, a exceção de disposições de decretos que foram elevadas ao status de Lei. A ideia da LBI sempre foi a de avançar direitos. Podemos dizer que a Lei Brasileira de Inclusão não é um compilado de Leis, mas sim um documento que altera algumas já existentes para harmonizá-las à Convenção Internacional. Ou seja, leis que não atendiam ao novo paradigma da pessoa com deficiência ou que simplesmente a excluía de seu escopo. Alguns exemplos de Leis que a LBI alterou: Código Eleitoral, Código de Defesa do Consumidor, Estatuto das Cidades, Código Civil e a Consolidação das Leis do Trabalho, a CLT (Brasil, 2015a).

Com esse movimento o Brasil ganhou um importante instrumento para a promoção da coletividade inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015) evidenciou o direito das pessoas com deficiência serem incluídas na vida social nas mais diversas esferas. Portanto, a LBI em seu Art. 28, inciso II, “preconiza o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando

a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015a). E, dessa forma, “veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas. Podemos refletir que quanto mais acessos e oportunidades uma pessoa dispõe, menores serão as dificuldades consequentes de sua característica” (Brasil, 2015a). A perspectiva da deficiência como uma questão social foi assumida deixando de ser um atributo da pessoa e passou a ser o resultado da falta de acessibilidade<sup>31</sup> que a sociedade impõe.

Abordamos a seguir o modelo social de deficiência com o objetivo de compreender a dimensão das restrições das pessoas com deficiência intelectual em situações de vida que a impedem de participar por fatores ambientais, não apenas por barreiras físicas, mas, nessa especificidade, por atitudes presentes no ambiente social.

### **3.2 Pessoas em situação de deficiência: modelo social**

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam (Freire, 1983, p.17).

Os esfarrapados mencionados a epígrafe acima são aqueles a quem Freire (1983, p.32) denominou oprimidos e que enquanto homens ou povos estão em “luta incessante de recuperação de sua humanidade”. Esse autor considera que em algum momento os oprimidos buscam recuperar sua humanidade a partir da conscientização e da descoberta da realidade opressora. Os oprimidos para Freire (1983, p. 32) são aqueles que melhor se encontram preparados para entenderem “o significado terrível de uma sociedade opressora (...) e os efeitos da opressão”. Assim como os oprimidos evidenciados por esse autor aqui temos as pessoas em situação de deficiência, os estigmatizados que lutam por um espaço que desconheciam que poderiam também ocupar.

Na esteira dessa discussão fizemos uma aproximação com Piccolo (2022b, p. 197) quando esse autor aponta a perspectiva dos movimentos sociais “como possibilidade quando as opressões e desrespeitos vivenciados se tornam combustíveis e fonte de motivação para atos de resistência”. E, dessa forma, o autor faz uma relação entre a opressão e o capitalismo com seus

---

<sup>31</sup> LBI, Guia digital Mara Gabrilli Relatora da Lei Brasileira de Inclusão. Acessibilidade: É a possibilidade de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, acessar um lugar, serviço, produto ou informação de maneira segura e autônoma. Sem nenhum tipo de barreira.

objetivos de mais lucros e processos de mais valia na problemática das pessoas em situação de deficiência.

Ninguém escapa de seus tentáculos. Contudo, importa neste momento destacar o quão cruel foi e tem sido este modus econômico no sentido de englobar a força de trabalho expressa pelas pessoas com deficiência, estejamos falando em sua exclusão destes postos ou em sua inclusão pelas margens. Pela complexidade que envolve este ordenamento, os teóricos do modelo social preferem utilizar o termo “opressão” (e não exclusão) para se referir à insensibilidade do atual sistema perante suas diferenças (Piccolo; Mendes, 2013, p.461).

Destacamos que o processo de construção social da deficiência compreende os componentes biológicos no sentido de assumir um papel importante na definição orgânica da deficiência, porém ressalta que “a sociedade também exerce interferência marcante em sua conceituação, demarcação, limitação e na abertura de um campo de possibilidades as pessoas tidas como deficientes” (Piccolo, 2022a, p. 71).

Fizemos um percurso de memórias nas quais as barreiras sociais começavam a entrar nas discussões através dos movimentos e políticas públicas até a implementação da LBI (2015). “Estes movimentos e (re)significações da deficiência fundaram espaços para os Estudos da Deficiência e, subsequentemente, para a Sociologia da Deficiência” (Harlos, 2012, p. 62). Os estudos nessa área começaram a buscar a compreensão da deficiência como uma experiência de opressão compartilhada por pessoas em situação de deficiência. Uma nova lógica começava a ser pensada a partir da construção de uma teoria da deficiência que representaria uma desvantagem de um grupo social quanto ao ordenamento do trabalho produtivo.

Nossa proposta é a aproximação dos estudos, que no avanço dessa caminhada, se afastaram das interpretações patológicas de um corpo com lesão que limita sua participação social e a aproximação do que possa problematizar. Fomos em busca de teorias que apontam para a proposta de perceber a Educação Especial como parte de uma ação educativa sem restrições, separações e que possam ser contempladas no debate educativo.

É necessário ressaltar as marcas do campo da saúde pois elas constituem os aspectos científicos da Educação Especial ao longo do tempo e ainda está presente na educação. De acordo com Piccolo (2022a), toda educação vem sendo influenciada pela preponderância dos saberes médicos e experimentais e, dessa forma, justifica-se que tenha se configurado um espaço paralelo em relação à educação regular. Educação influenciada pelos saberes das ciências da natureza e experimentais, preocupadas com a exatidão científica e não com o rigor que pode alcançar as coisas profundas do humano.

Como modelo social de deficiência entendemos a deficiência como uma construção social e uma experiência resultante da interação entre as características corporais e/ou intelectuais da pessoa e as características e as condições da sociedade em que ela vive (Diniz, 2012). Por pessoas em situação de deficiência, nessa pesquisa, entendemos a deficiência por uma ótica social e contextual (Harlos, 2012).

Segundo Harlos e Denari (2015), diferentemente do paradigma médico adotado pelas Ciências da Saúde para pensar a deficiência, e até mesmo da perspectiva biopsicossocial que busca integrar o modelo médico (individual) e o modelo social, com a publicação da CIF, os *Disability Studies*<sup>32</sup> “(doravante em português: Estudos da Deficiência) (...) consolidaram um novo campo de saber” (Harlos, 2012, p. 78). Esses novos estudos e teóricos tiveram como precursor a UPIAS e outros movimentos com base nas próprias pessoas em situação de deficiência.

De acordo com Harlos (2012):

[...] a necessidade de pensarmos a deficiência a partir de outros referenciais que não somente os propiciados pelas Ciências da Saúde e a necessidade de identificação/produção de teorias sobre deficiência que estejam fora de um marco de referência médico-biológico. Ou seja, observamos a demanda por vozes, por ferramentas discursivas que tenham sua gênese em fontes distintas daquelas que predominantemente são adotadas para pensar significados e práticas associadas com as pessoas em situação de deficiência (Harlos, 2012, p. 18).

Colocar aqui em palavras as formas de desumanização e de dessubjetivação operadas pelo modelo de sociedade sob o sistema produtivo capitalista se faz necessário. Para isso, nos fundamentamos no aporte teórico de Piccolo (2013) quando considera a situação de impotência das pessoas em situação de deficiência assombradas pelo modo capitalista de produção. O autor considera que tal sistema de sociedade “guarda em gérmen uma estreiteza orgânica que não consegue acomodar um vasto grupo de pessoas em sua produção, troca e reprodução, daí as dificuldades adicionais experienciadas pelas pessoas com deficiência” (Piccolo, 2013, p. 217).

Um novo olhar para a deficiência, sob a ótica dos aspectos sociais, retira a deficiência do controle discursivo dos saberes biomédicos e as causas da segregação e opressão sofridas pela pessoa com deficiência passam a ser pensadas não pelo corpo com lesão, mas pelas barreiras sociais que impedem ou dificultam a participação. Esse modelo é denominado como

---

<sup>32</sup> Em 1990, no departamento de Sociologia e Política Social da Universidade de Leeds, foi criado o *Centre of Disability Studies* como uma das instituições de vanguarda em estudos sociológicos da deficiência no Modelo Social, muitos dos pesquisadores vinculados ao *Centre of Disability Studies* são pessoas em situação de deficiência e/ou desenvolvem pesquisas em parceria com tais pessoas (Harlos 2012).

modelo social da deficiência e, segundo Diniz (2012, p. 20), o resultado foi a separação radical entre lesão e deficiência: a primeira como o objeto de ações biomédicas e a segunda “entendida como uma questão da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar”. Desta forma, a deficiência passou a ser uma expressão que denota desvantagem social sofrida por essas pessoas e, assim, a especificidade da deficiência, no caso deficiência intelectual, não tem relevância.

No próximo tópico, a partir de documentos oficiais, analisamos a participação das pessoas em situação de deficiência e seu acesso à educação, em especial pessoas com deficiência intelectual na Educação Superior. Piccolo (2022a) considera que o modelo social da deficiência possa funcionar como importante apoio a esta tarefa quando compreendemos a necessidade de mudança do ambiente e das estruturas assimétricas que compõem a sociedade e não das funcionalidades corpóreas manifestadas pelas pessoas com deficiência.

### **3.3 Educandos com deficiência intelectual e Educação Superior no Brasil e Goiás**

Quando a vida te decepciona, qual é a solução? Continue a nadar! Continue a nadar! Continue a nadar, nadar! Para achar a solução, nadar, nadar! (Dory, 2003).

A citação acima é uma fala personagem Dory em uma obra de ficção: o desenho animado “Procurando Nemo” (Disney e Pixar, 2003). Essa personagem é um peixe e tem como especificidade a perda de memória recente, assim como outros personagens que compõem o filme apresentam deficiências/limitações. Essa fala da personagem entra nesse trabalho como um convite para que todos os envolvidos nas questões da situação de deficiência caminhem no sentido de que acreditem em avanços possíveis quando estamos não apenas no mundo, mas com ele.

Ao longo do tempo, surgiram várias denominações para as pessoas em situação de deficiência que desvelaram contextos e construção de identidades. E, essas diversas denominações expressam diferentes contextos socioculturais, momentos históricos e epistemológicos de dado momento, gerando compreensões sobre o tema e ações específicas.

Monferrari, Silveira e Carvalhaes (2022, p. 289) na intenção de “compreender as palavras como enunciados carregados de sentidos e concepções que não só nomeiam, mas também e, principalmente, criam sujeitos e seus mundos”, versam sobre as designações para as pessoas com deficiência intelectual, desde o século XIX, na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Desse modo, os autores ressaltam “a importância da percepção da construção

discursiva como determinante na participação dessas pessoas na sociedade e na abordagem das representações socioculturais da deficiência intelectual a partir da linguagem” (Monferrari; Silveira; Carvalhaes, 2022, p. 287). Estas pessoas caminharam como sujeitos que eram amparados, reeducados, sofriam atendimentos ortopedagógicos, até a possibilidade de participar da escola comum através da modalidade da Educação Especial.

Segundo Rosa e Denari (2013, p.74) “o termo Deficiência Intelectual (DI) surgiu em 2002 proposto pela *American Association of Mental Retardation* (AAMR) que passou em seguida a ser denominada *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD)”. As autoras versam sobre essa denominação e sobre a perspectiva que passa a considerar a dinâmica de interação entre a pessoa com deficiência intelectual e o meio social. Retomamos a Lei Brasileira de Inclusão/LBI (Brasil, 2015a) a qual define em seu artigo 2º, deficiência como produto das barreiras sociais:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015a).

Nessa perspectiva, “a deficiência parte de uma condição de saúde que gera deficiência dentro de fatores contextuais” (Souza, 2019, p.58). Conceituar a deficiência intelectual não é um trabalho fácil pois envolve todos os elementos que a cercam, desde a evolução histórica, cultural e epistemológica em que está inserida. Essa busca pelo conceito passou desde o conformismo, tentativa de adaptação das pessoas, até os movimentos e políticas públicas que objetivam a inclusão das pessoas em situação de deficiência e, em especial nesse trabalho, pessoas com deficiência intelectual nos espaços comuns; mais especificamente - do espaço acadêmico.

Consideramos necessário apresentar o conceito de deficiência intelectual a partir do modelo médico pois é a categoria que predomina nos documentos das educandas participantes da pesquisa na UEG. Partimos do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais V (DSM V). “Esse é um manual diagnóstico e estatístico feito pela Associação Americana de Psiquiatria. É uma classificação de transtornos mentais e critérios associados elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos” (DSM V, prefácio). A versão atualizada saiu em maio de 2013 e substituiu o DSM-IV criado em 1994 e revisado em 2000. Segundo esse manual diagnóstico, a deficiência intelectual compõe a categoria dos transtornos do neurodesenvolvimento, a saber: transtornos de comunicação; transtorno do espectro autista; transtorno de déficit de atenção/hiperatividade; transtorno

específico de aprendizagem e transtornos motores. “Trata-se de uma ferramenta para clínicos, um recurso essencial para formação de estudantes e profissionais e uma referência para pesquisadores da área” (DSM V, prefácio) que caracteriza a deficiência intelectual:

Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser preenchidos:

- A) Déficits em funções intelectuais, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.
- B) Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.
- C) Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (DSM 5, 2015).

Outro instrumento que fornece uma linguagem comum que permite aos profissionais de saúde compartilharem informações padronizadas em todo o mundo é a Classificação Internacional de Doenças (CID). A CID é utilizada para caracterizar o diagnóstico médico em ambientes diversos; por isso, é um dos documentos fundamentais para a identificação das doenças pelas diversas categorias profissionais da saúde. Esse documento serve, ainda, para identificar tendências e estatísticas de saúde em todo o mundo, contendo cerca de 55 mil códigos únicos para lesões, doenças e causas de morte. O documento fornece uma linguagem comum que permite aos profissionais da saúde compartilharem informações de saúde em nível global. Este código está presente nos documentos das educandas participantes nas secretarias da UEG, Unidades Universitárias participantes Goianésia e Jaraguá. A CID teve sua 11ª revisão publicada em fevereiro de 2022 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), sendo denominada CID-11. Apesar de já ter sua 11ª atualização publicada, o Ministério da Saúde descreve que:

[...] o processo de implantação da CID-11 nos sistemas de informação em saúde, no âmbito da vigilância, deve durar cerca de 3 anos, pois envolve diversas etapas, tais como: a tradução para língua portuguesa, a atualização dos sistemas de informação e a capacitação dos usuários (...) apesar do uso da CID-11 no Brasil estar previsto somente a partir de 1º de janeiro de 2025, é importante que os usuários comecem a se capacitar [...] (Brasil, 2022).

Apresentamos a definição da deficiência intelectual apresentada pela CID-10:

Retardo mental é uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, a qual é especialmente caracterizada por comprometimento de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, as quais contribuem para o nível global de inteligência, isto é, aptidões cognitivas, de linguagem, motoras e sociais. O retardo pode ocorrer com ou sem outro transtorno mental ou físico.

Visão geral:

F70 Retardo mental leve

F71 Retardo mental moderado

F72 Retardo mental grave

F73 Retardo mental profundo

F78 Outro retardo mental

F79 Retardo mental não especificado (CID-10, 1993, p. 221).

A seguir retomamos a caracterização das educandas a partir do portfólio que compõe os documentos das educandas na IES. Fizemos um recorte no aspecto dessa classificação para que o leitor possa compreender qual a especificidade das educandas, segundo a classificação dada pela CID, levando em consideração todos os elementos e saberes médicos sobre essas pessoas e suas condições.

**Quadro 04** – Educandas participantes: nome e diagnóstico médico em documentos na Unidade Universitária

NOME <sup>33</sup>	DIAGNÓSTICO MÉDICO COM CID
Aninha	G 80.9 <sup>34</sup> associado a déficit cognitivo
Luiza	F 70.1
Liz	F70.1

\* Quadro elaborado pelas pesquisadoras.

Essa classificação fundamentada no modelo médico de deficiência é apresentada com o objetivo de aproximação da compreensão de como estão caracterizadas as educandas participantes da pesquisa na UEG em seus documentos acadêmicos. É importante ressaltar que ainda predomina o modelo médico no conjunto de documentos das educandas que se encontram nas secretarias das Unidades Universitárias pesquisadas, como parte dos instrumentos possíveis de busca dos professores e gestores da IES. As três educandas participantes da pesquisa constam como códigos da CID em seus documentos arquivados.

Diniz (2012) considera que a CIF possa ser um instrumento classificatório mais sensível para se refletir sobre as possíveis barreiras ambientais e propõe uma agenda de pesquisa a fim de proporcionar avanços na proposta. Isso nos leva a pensar que, mesmo após 22 anos da

<sup>33</sup> Pseudônimos dados pelas próprias estudantes participantes

<sup>34</sup> G 80.9 como já especificado, refere-se à transtorno neurológico do desenvolvimento, paralisia cerebral.



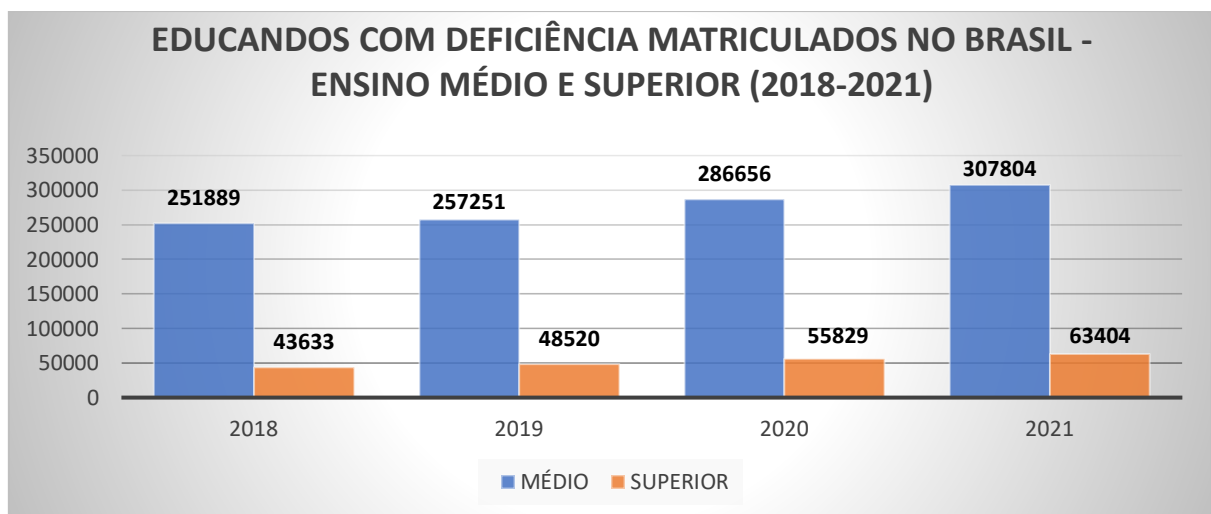
divulgação desse documento, os próprios deficientes, os profissionais, familiares e instituições de ensino ainda não se utilizam desse modelo integrativo de deficiência como referência.

Consideramos importante fazer uma aproximação dos dados que compõem a educação de pessoas com deficiência intelectual, de forma mais específica na Educação Superior, levando em consideração todos os avanços da democratização da educação no Brasil através das políticas de inclusão em todos os níveis e modalidades de ensino. Lembrando que por meio dos dados, refletimos sobre as possibilidades de acesso que esses educandos encontram no espaço delimitado da pesquisa, justificativa pela qual realizamos os dados quantitativos.

Partindo da visão macro, mapeamos os educandos com deficiência matriculados na Educação Superior, no período 2018 a 2022, apresentados nos indicadores da Sinopse Estatística da Educação Superior no Brasil – INEP, bem como da Sinopse Estatística do Ensino Médio no Brasil – INEP, no mesmo período, na intenção de uma aproximação dos aspectos do acesso destes educandos nessas duas etapas da educação no Brasil.

A partir dos dados coletados verificamos que uma grande quantidade dos educandos matriculados no Ensino Médio não está tendo acesso à Educação Superior, ficando evidente no gráfico, que se encontra a seguir, esse fenômeno. Desta forma, nos questionamos onde estariam estes educandos em seu processo de formação quando pensamos na Educação Superior enquanto esse espaço de possibilidades.

**Gráfico 01** – Comparativo de educandos com deficiência matriculados no Ensino Médio e Educação Superior, de 2018 a 2021 – Brasil



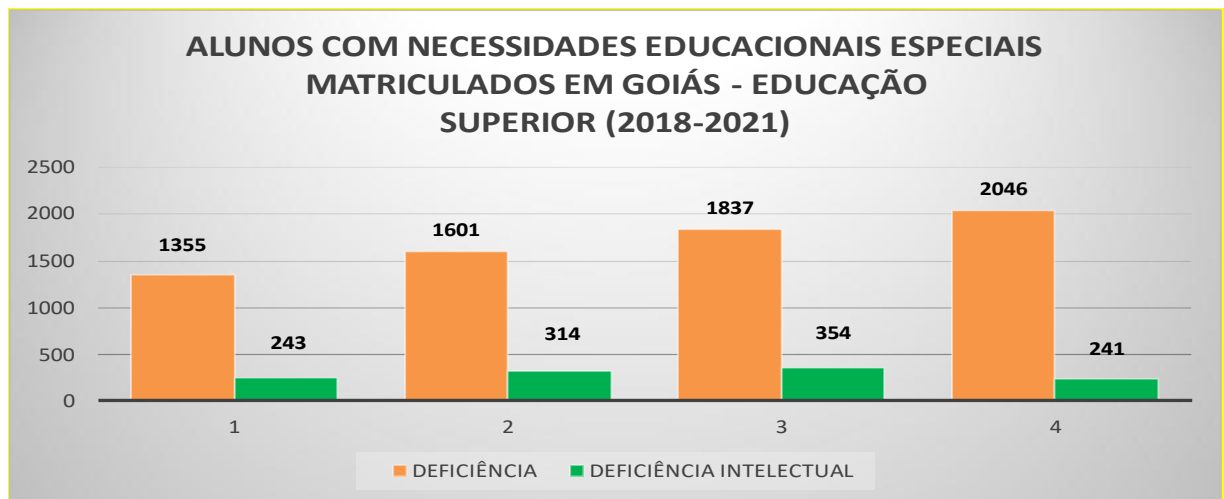
Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Médio e da Educação Superior no Brasil – anos 2018 a 2021

Um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que 8,4% da população brasileira acima de 2 anos apresenta algum tipo de deficiência, o que

representa 17,3 milhões de pessoas. Esse levantamento foi realizado no ano de 2019<sup>35</sup> - ano que localizamos todos os dados registrados no site do IBGE e verticalizamos esses registros para colaborar com nossas análises. Desse quantitativo de pessoas, 43.125 são domiciliadas no Estado de Goiás. Desses, temos como foco as pessoas com deficiência intelectual entre 18 e 29 anos, jovens adultos, no ano de 2019, no Brasil sendo 2.455.128, e na região Centro-Oeste (dado apenas por região) eram 26.257 pessoas.

Ainda nessa fase da pesquisa, fizemos o levantamento do quantitativo de educandos com deficiência intelectual dentre os educandos classificados com deficiência pelos dados no INEP, no estado de Goiás, no período de 2018 a 2021. Essa parte da investigação teve como objetivo identificar as possibilidades de acesso que esses educandos encontram no espaço delimitado da pesquisa e observar que dentre todas as deficiências, a deficiência intelectual apresenta uma minoria do total de matrícula.

**Gráfico 02** – Comparativo de educandos com deficiência e com deficiência intelectual matriculados na Educação Superior, de 2018 a 2021 (dados atualizados em 08/11/2022) – Brasil



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior em Goiás – anos 2018 a 2021

\* Denominação de acordo com INEP

A partir dos dados estatísticos fornecidos pelo IBGE e INEP, observamos que em 2019 das 43.125 pessoas, com idade entre 18 e 29 anos e com alguma deficiência, residente no Estado de Goiás, apenas 1.601 pessoas estavam matriculadas na Educação Superior, conforme aponta o gráfico acima.

No quadro que apresentamos a seguir é possível observar um dado relevante para os estudos, pois a grande maioria dos educandos com deficiência intelectual matriculados na IES

<sup>35</sup> Acesso pelo link: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/8193#resultado>

em Goiás está na instituição particular de ensino e, entre as das instituições públicas, a Universidade Estadual de Goiás acolhe uma quantidade maior destes educandos.

**Quadro 05** - Comparativo de educandos com deficiência intelectual matriculados na Educação Superior, no Estado de Goiás, por categorias administrativas.

<b>GOIÁS - EDUCAÇÃO SUPERIOR - DEF. INTELECTUAL</b>					
<b>ANO</b>	<b>PÚBLICO</b>				<b>TOTAL</b>
	<b>PARTICULAR</b>	<b>FEDERAL</b>	<b>ESTADUAL</b>	<b>MUNICIPAL</b>	
2018	195	17	30	1	243
<b>ANO</b>	<b>PÚBLICO</b>				<b>TOTAL</b>
	<b>PARTICULAR</b>	<b>FEDERAL</b>	<b>ESTADUAL</b>	<b>MUNICIPAL</b>	
2019	243	16	54	1	314
<b>ANO</b>	<b>PÚBLICO</b>				<b>TOTAL</b>
	<b>PARTICULAR</b>	<b>FEDERAL</b>	<b>ESTADUAL</b>	<b>MUNICIPAL</b>	
2020	276	24	52	2	354

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior em Goiás – anos 2018 a 2020.

\* Quadro elaborado pelas pesquisadoras.

A par disso, é importante pontuar alguns dados da criação dessa IES enquanto projeto de interiorização pelos municípios goianos:

Criada em 1999 pela Lei 13.456, a Universidade Estadual de Goiás trouxe uma nova e promissora realidade no Ensino Superior do Estado. Organizada como uma Universidade multicampi, com sede em Anápolis, a UEG é resultado do processo de transformação e incorporação de importantes instituições de ensino superior como a Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Esefego) e outras Instituições de ensino superior isoladas, mantidas pelo poder público. Pelos registros históricos, a UEG já nasceu beneficiando um grande número de municípios goianos, com ênfase nas especificidades regionais. Seu crescimento proporcionou uma experiência inovadora por meio de um projeto de interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, levando a vários municípios goianos um Câmpus Universitário com a implantação de cursos de graduação e pós-graduação nas mais diversas áreas de conhecimento... A UEG vem tomando forma com a missão de produzir e socializar o conhecimento científico e o saber além de desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do país. Na condição de instituição multicampi, a UEG possui Câmpus Universitários em todas as microrregiões do Estado contribuindo para o desenvolvimento sustentável de Goiás (UEG, 2023).

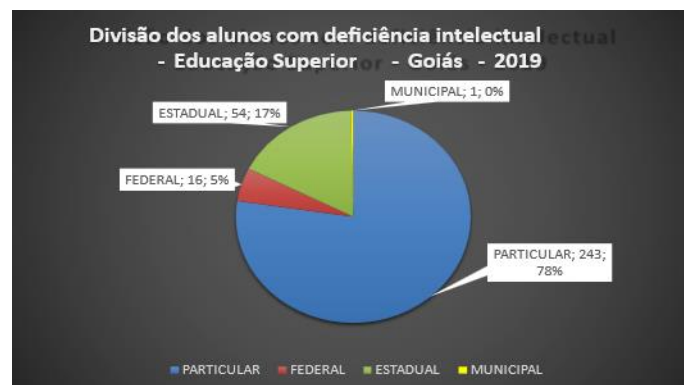
Podemos considerar que a UEG seja uma IES estrategicamente favorável pelo seu alcance geográfico e, portanto, cumpre também seu papel social. A seguir apresentamos o levantamento numérico que fizemos desses dados entre 2018 e 2020, lembrando que o INEP não disponibilizou as categorias administrativas na Sinopse Estatística do ano de 2021. Para que esse aspecto seja visualizado de forma ainda mais clara, elaboramos gráficos em forma de pizza, apresentados a seguir, conforme dados da tabela anterior, tabulados ano a ano, de 2018 a 2020.

**Gráfico 03** – Demonstrativo de educandos com deficiência intelectual matriculados na Educação Superior no estado de Goiás, por categoria administrativa, no ano de 2018.



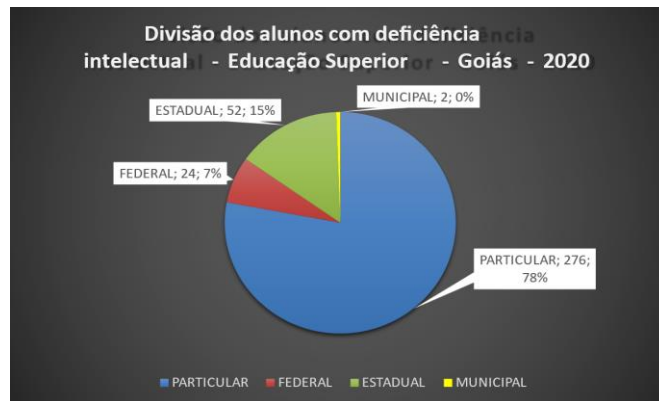
Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

**Gráfico 04** – Demonstrativo de educandos com deficiência intelectual matriculados na Educação Superior no estado de Goiás, por categoria administrativa, no ano de 2019.



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

**Gráfico 05** – Demonstrativo de educandos com deficiência intelectual matriculados na Educação Superior no estado de Goiás, por categoria administrativa, no ano de 2020.



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Nosso movimento até aqui foi de sistematizar a historicidade e o percurso do campo educativo das pessoas em situação de deficiência no Brasil até a especificidade da pessoa com deficiência intelectual, a partir de marcos escolhidos, tendo como foco a construção social da deficiência e como centralidade os estudos da exclusão à possibilidade de participação acadêmica.

Na próxima seção promovemos a reflexão sobre a educação em uma perspectiva humanizadora, a partir de Paulo Freire, tecendo uma aproximação dos fundamentos freirianos e aportes teóricos em Arendt (2020), Coêlho (2012a; 2012b), Goffman (2022) e bell hooks<sup>36</sup> (2017; 2021) a fim de apresentar a concepção de homem e de educação sobre as quais nos apoiamos em nossos estudos.

<sup>36</sup> Utilizamos a denominação bell hooks em letras minúsculas a partir de uma postura da própria autora que adotou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa. O presente texto respeita a escolha da autora (Almeida; Mariléia). *Blogs da Ciência da Universidade Estadual de Campinas* - <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/> - “Gloria Jean Watkins é o nome de batismo de bell hooks. Ela nasceu em 1952, em Hopkinsville, uma pequena cidade segregada do estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos. Ela cresceu em uma família de classe trabalhadora: seu pai era zelador e sua mãe dona de casa. Além dos pais, ela foi criada com cinco irmãs e um irmão. A escolha do pseudônimo bell hooks é uma homenagem à sua bisavó Bell Blair Hooks, conhecida dentro da família pela sua coragem de dizer a verdade. Uma mulher de língua afiada, sem papas na língua. Quando bell hooks começa escrever, ela adota o nome da bisavó como uma forma de reivindicar esse legado, já que desde a infância hooks também gostava de expressar suas ideias” (Almeida, 2021, p. 21-33).

## **4 EDUCAÇÃO HUMANIZADORA: A PRÁXIS EM PAULO FREIRE**

Iniciamos esta seção apresentando os fundamentos freirianos tendo em vista que esse trabalho trata das questões dos educandos com deficiência intelectual na Educação Superior a partir da perspectiva humanizadora de Paulo Freire. Assim, a pesquisa se dá sob a concepção de educação como práxis e, nesse sentido, como “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1983, p. 40), sendo uma prática social que se faz por meio da humanização, eixo central desta pesquisa. Os fundamentos freirianos que elencamos são: dimensão ontológica do homem; opressores e oprimidos; educação bancária; humildade e amorosidade; conscientização; alteridade; dialogicidade e libertação.

Retomamos a ideia de que a formação humana é um elemento importante nessa temática e, portanto, o compromisso social se torna relevante para todos os envolvidos na ação educativa.

Fizemos uma busca por estudiosos que reconhecem e valorizam a condição humana e a potência de todos os homens no mundo. Apresentamos como teoria central o que Freire (2020) considera como dimensão ontológica do ser e, desta forma, do processo humano através das experiências no mundo e com o mundo, “esfera puramente humana (...) que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 2020, p. 55).

Para problematizar a educação nessa perspectiva o primeiro desafio foi realizar uma interlocução com Paulo Freire; o segundo desafio foi perpassar reflexões promovidas por outros teóricos como: Arendt (2020), Coêlho (2012a; 2012b), Goffman (2022), Piccolo (2022), Mantoan (2017) e bell hooks (2017; 2021); bem como as contribuições autores como Reis (2021) e Viana (2020).

### **4.1 Possibilidade de pensar o humano e a práxis humanizadora: fundamentos freirianos**

O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se (Freire, 2020, p. 57).

Pensar a partir dessa concepção de homem que existe no tempo, libertando-se de sua “unidimensionalidade, discernindo-a” (Freire, 2020, p. 57), sua relação com o mundo é marcada por um sentido consequente. E, sob esse entendimento, a concepção de homem assume uma condição de não mera passividade, de não apenas um espectador, como se não pudesse intervir

sobre a realidade para modificá-la. Para Paulo Freire, o homem em contato com o mundo responde a uma variedade de desafios e altera-se no próprio ato de resposta. Sob essa acepção não há como pensar em educação, práxis educativa e humanizadora sem pensar primeiro sobre qual concepção de homem está ancorada essa prática.

Segundo Freire (2020, p. 58) o homem participa do mundo pela sua dimensão natural, caracterizada pelos aspectos biológicos e pela dimensão social, caracterizada “pelo seu poder criador – o homem pode ser eminentemente interferidor”. Aparece aí a categoria de integração a qual Freire (2020) considera como resultante de o homem não estar apenas no mundo, mas com o mundo, relação objetividade e subjetividade.

Nessa perspectiva e, de acordo com Freire (2014), não há como propor uma reflexão sobre a educação sem pensar sobre o próprio homem. Freire (2020) considera que os seres humanos têm a vocação ontológica para *ser mais*, “isto é para serem cada vez mais humanos, isso implica a superação permanente das situações de desumanização” (Mendonça, 2008, p. 21). Nesse contexto, a desumanização ocorre quando se anula esse direito ao *ser* e ao *vir a ser mais*; ou seja, quando ao *ser* humano é assegurado apenas o *estar* determinado a *ser* aquilo que é esperado que ele seja.

Ao contrário dos animais, o ser humano tem consciência do seu inacabamento e possui uma vocação ontológica do *vir a ser mais*. Essa característica é inerente e faz parte de sua função cultural, histórica e de ação junto à natureza. O *ser* aprende e ensina com os outros, com a natureza, ou seja, é um ser social, que possui disposição para a integração. Sendo assim, o ser humano é o único ser pedagógico que passa por um processo de constituição durante a sua existência. A natureza humana (ou a humanização) é, para Freire, um processo ontológico que se dá também e, principalmente, pela educação.

Na obra - *À sombra dessa mangueira* -, Freire e Freire (2021, p. 118) consideram que faz parte “da natureza humana a *vocação para o ser mais*, que é incompatível com não importa que forma de discriminação”. Os autores desenvolvem considerações sobre preconceitos e intolerâncias às diferenças e discorrem sobre o que chamam de natureza do ser humano: sermos “programados para aprender” (Freire e Freire, 2021, p. 118). E, da mesma forma que aprendemos a ser perversos, preconceituosos, machistas, racistas, podemos deixar de sê-los.

Freire e Freire (2021) discorrem sobre lutas entre grupos sociais em que opressores e oprimidos se valem de relações sociais as quais geram discriminações e preconceitos. Nesse sentido, voltamos ao que Goffman (2022, p. 13) considera como estigma: um atributo profundamente depreciativo podendo “confirmar a normalidade de outrem” que se diferencia entre abominações do corpo (ou deformidades; e, nesse caso, também as deficiências), as culpas

de caráter individual (vontade fraca, desonestidade etc.) e os tribais de raça, nação e religião (transmitidas através da linhagem).

Nos reportamos à Educação Especial e à especificidade dos educandos com deficiência intelectual, que assim como os oprimidos correlatados por Freire carregam o estigma de serem inabilitados para a aceitação social plena, são “desacreditados” (Goffman, 2022, p. 14), por terem características distintas em relação aos *normais*, sendo estas conhecidas e percebidas por estes.

Nesse sentido, os educandos com deficiência intelectual apresentam uma especificidade de estigma definida por Goffman (2022) como identidade deteriorada pelo corpo que apresenta uma *anormalidade*. “O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais” (Goffman, 2022, p. 148). A estigmatização é como uma marca gerada por estas relações, uma marca simbólica sobre essas pessoas ou grupos e que se manifestam através de atitudes e crenças negativas, discriminação, exclusão social ou estereótipos. Assim, fazemos uma relação dos oprimidos de Paulo Freire com os estigmatizados de Goffman (2022) e, ainda, com Piccolo (2022) ao revelar a opressão social vivenciada pela experiência da deficiência.

Nomear a experiência da deficiência como forma de opressão social implica visualizar sua condição de marginalização como não natural e passível de transformação, o que não é pouca coisa para um público que, desde a revolução no modo de produção operado pelo capitalismo, foi acostumado a ser sentenciado como digno de piedade e não de direitos... Um estrato populacional lembrado em programas de televisão, nos cinemas e na literatura, no mais das vezes, somente em cenas que aglutinavam sua condição a uma espécie de tragédia, que demandava assistencialismo e atenção médica (Piccolo, 2022, p. 196).

Piccolo (2022, p. 196 e 197) fala da possibilidade de uma consciência crítica a partir do conjunto de experiências denegatórias as quais se mostram produtoras de “variados estigmas”, podendo se desdobrar em forma de “combustível e fontes de motivação para atos de resistência”. Esse autor usa do termo opressão para se referir à possibilidade de transformação gerada por movimentos sociais diante de tais processos.

A possibilidade que esses movimentos geram, a partir do que Paulo Freire chama de vocação ontológica do *ser mais*, abre possibilidades de transformação. Buscamos a compreensão desses movimentos gerados por essa dimensão puramente humana descrita por Paulo Freire e a colaboração de outros autores nessa pesquisa.



Ao longo da historicidade e marcos que escolhemos como monumentos (que servem para serem lembrados), apresentados na seção 3<sup>37</sup> dessa dissertação, mais especificamente na subseção - As marcas sobre a deficiência: do modelo médico à Lei Brasileira da Inclusão (LBI) – revelamos as transformações que são possíveis de serem compreendidas a partir de processos ontológicos e educativos. Diante disso, a humanização do *ser* é um processo ontológico e educativo, que avança e possibilita a constituição individual, cultural, histórica e social de *ser mais*, sem qualquer tipo de intolerância. Mesmo diante da compreensão de que temos ainda um caminho a percorrer.

Freire e Freire (2021, p. 119) atribuem à intolerância “a incapacidade de compreender o diferente, de conviver com ele, de com ele nos solidarizar, de lutar ao lado dele por uma causa comum”, superando as diferenças. Os autores apresentam o conceito de humildade como condição para que sejam ultrapassadas essas barreiras. “Não sou humilde se me subestimo ou me superestimo” (Freire; Freire, 2021, p. 120); e, desta forma, na prática, ser humilde é considerar o outro diferente de mim e não inferior ou superior. Lutar ao lado dele, com ele e não por ele, se materializando no compromisso e na “real compreensão do papel da ignorância na busca do saber” (Freire, 2022, p. 66), revelando o desconhecimento.

Freire (2022) considera humildade e amorosidade como capacidades humanas. O autor faz uma ressalva importante da pessoa do professor com relação ao educando no sentido de respeito profundo ao desconhecimento inerente a todas as pessoas, inclusive do próprio professor, e da amorosidade necessária à relação educativa como compromisso com o outro. Amorosidade para Freire pauta-se no respeito às diferenças, às experiências e vivências de todos os homens em um exercício de diálogo que permite uma relação de horizontalidade na qual todos aprendem e ensinam, levando em conta a dimensão ontológica do ser.

Levando em consideração a “condição humana” (Arendt, 2020), o mal absoluto consiste na possibilidade de erradicação da pluralidade da face da Terra. Para essa autora a pluralidade humana se deve “ao fato de os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (Arendt, 2020, p. 09); e “porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (Arendt, 2020, p. 10).

Ao buscarmos considerações sobre a *condição humana*, vimos nas percepções de Arendt (2020) uma possibilidade de diálogo com os apontamentos de Paulo Freire, visto que a autora conceitua como *vita activa* a designação de “três atividades humanas fundamentais: trabalho, obra e ação” (Arendt, 2020, p. 09).

---

<sup>37</sup> Memórias da Educação Especial e o educando com deficiência intelectual: da exclusão à possibilidade de participação acadêmica

Freire (2022, p. 52) fala em atos de criação: “gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”; e, em possibilidades de que o homem não seja passivo nem objeto, características dos estados de procura. Na esteira dessa discussão, é necessário falar em democratização da cultura para que os homens se relacionem.

Sob uma perspectiva filosófica, Coêlho (2012a) evidencia o homem como:

Ser inacabado, ao nascer o homem é um feixe de possibilidades, um dever-ser e tornar-se-á efetivamente o que construir ao longo de sua existência. Sua natureza ou condição não é, pois, fixa nem independente do convívio com o outro, das determinações e situações daí decorrentes, mas as estruturas e características existentes em todos os homens – inteligência, razão e linguagem, por exemplo – não são dados ou fatos, mas algo a ser desenvolvido e cultivado em sociedade (Coêlho, 2012a, p.23).

A concepção de homem para o autor supracitado está em consonância com a percepção de Freire (2012, p. 81) como um ser inacabado, incompleto “em uma realidade igualmente inacabada”. Para Coêlho (2012b, p. 335), ao “ser inacabado, o homem se faz efetivamente humano agindo como ser humano, educando-se em sua dimensão sociopolítica e pessoal, criando outra sociedade. A abertura a essas concepções, dimensões e práticas, eleva os seres humanos [...]”.

Na perspectiva freiriana o homem está em constante movimento para intervir na realidade e ser modificado por ela. O homem é um ser eminentemente transformador. “Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Essa ação é concebida como ‘práxis humana’” (Freire, 1980, p. 25), a unidade indissolúvel entre ação e reflexão sobre o mundo. O autor considera o vocábulo - conscientização - como conceito central de suas ideias sobre educação:

Ao ouvir a primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (Freire, 1980, p. 25).

É necessário considerar que, para Freire (1980), a consciência é a aproximação do homem à realidade e ao mundo, como objeto cognoscível, e essa aproximação espontânea e tomada de consciência ainda não pode ser considerada conscientização. Na teoria freiriana a conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, um compromisso dos sujeitos que fazem o mundo. Somente assim é possível apreender e “des-

velar” (Freire, 1980, p.26), a realidade em um processo cognoscível. “Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (Freire, 1980, p. 28). Para que seja vencida a estrutura desumanizante é necessário um processo de educação no qual a conscientização é condição de seres desumanizados partirem na busca de sua humanização, tornando-se a ideia de conscientização uma das principais categorias de Paulo Freire.

Segundo Viana (2020, p. 55), “partiremos do princípio de que a característica principal da conscientização está no fato de não ser apenas o desenvolvimento de uma tomada de consciência por parte do sujeito, mas, sobretudo, a possibilidade concreta de libertação do homem por meio da práxis”. De acordo com esse autor a relação consciência-mundo parte da intencionalidade da consciência, uma das principais categorias da fenomenologia.

Nesse percurso, a partir da apresentação de concepção humana, percorremos a seguir as unidades de sentido que consideramos necessárias para que possamos pensar sobre a educação como um compromisso do homem com sua própria existência e com os processos de educação humanizada. Assim, discorreremos sobre alteridade e dialogicidade na educação.

Conforme o dicionário de filosofia de Abbagnano (2012, p. 35), alteridade significa: “ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro”. A questão da alteridade se apresenta em um contexto social e cultural em que há uma troca constante entre eu e outrem; portanto, para formar uma individualidade, é necessário um coletivo. Me constituo a partir de como o outro me vê e para onde o coletivo me lança enquanto possibilidade. As diferenças só enriquecem quando tratamos de vidas humanas e, a partir dessa premissa, Miguel Torga (1948, p.128) destaca que “a normalidade causou-me sempre um grande pavor, exatamente porque é destruidora”. Assim, é necessário refletir sobre o respeito às diferenças não como busca de igualdade.

Em se tratando da perspectiva das diferenças tecemos uma aproximação com Mantoan (2017) a qual fala que incluir e excluir decorrem da luta pelo poder de possuir o conceito, de demarcar um território, de classificar, de comparar. Essa autora considera identidade e diferença como dois lados ‘da mesma moeda’. A autora problematiza a diferença:

Resta-nos, pois, reconhecer qual é o sentido da diferença que está na base das ações inclusivas: a diferença como padrão produzido pelos que procuram se afirmar pela diferença para manter a estabilidade de sua identificação a um grupo qualquer? A diferença que celebra atributos que fazem de alguns os diferentes? A diferença como argumento pelo qual se coloca em questão a sua produção social como um valor discriminador, negativo, marginalizante? (Mantoan, 2017, p. 38).

Entender a produção social da diferença é fundamental para as nossas reflexões. A autora considera que, de forma velada ou explícita, esses movimentos “envolvem pertencimentos, afirmações e marcações – diferenças *entre* [...] (Mantoan, 2017 p. 38); e, assim, são criadas identidades, fazendo comparações e fixando modelos com base em atributos. No caso dos educandos com deficiência intelectual esses atributos são, em sua maioria, denegatórios e minimizam essas pessoas.

Reis (2021, p. 23) considera que “alteridade é um conceito que transversaliza o viver humano em todas as suas dimensões – psíquicas, sociais, culturais –, mas, sobretudo, nas afetivas consolidadas por tudo que nos rodeia”. Desse modo, é fundamental superar a visão egocêntrica para pensar no outro como possibilidade, em uma conquista individual e coletiva, sobretudo com o outro historicamente minorizado e marginalizado.

Aludimos o que chamamos de a dialética sujeito-mundo das práticas educativas e a proposição de que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 2020, p. 51). Sob esse entendimento, Freire (1983, p.79) evidencia que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Entendemos que, na relação dialógica, o outro aparece como sujeito de ação, de reflexão, de criação, que interage com outros sujeitos na medida em que busca compreender e transformar o seu mundo. Assim, a alteridade se constrói na relação, na interação entre sujeitos. E, nessa perspectiva, inserimos a categoria freiriana de dialogicidade como condição humana.

A dialogicidade é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro um reclamo da opção democrática do educador. No fundo não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação se acha no centro mesmo do fenômeno vital. É nesse sentido que a comunicação é, a um tempo, *vida*, a outro, fator de *mais vida* (Freire; Freire, 2021, p. 130).

Segundo Bentes e Lobato (2020) o conhecimento se constrói na relação entre os humanos, entre as pessoas; e, no desafio do diálogo buscam interpretar o contexto e propostas em ação conjunta. “A alteridade como resultado dessa reciprocidade mediante o diálogo e cooperação constitui os sujeitos, “nas suas singularidades pessoais” (Bentes; Lobato, 2020, p. 252).

Para Freire (1983), o diálogo se configura condição entre os homens:

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados do direito primordial de

dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (Freire, 1983, p. 93).

Diante dessa perspectiva, a “pedagogia humanizante” (Freire, 1980, p. 86) é um instrumento que estabelece uma relação de diálogo na qual o método e as práticas de ensino deixam de ser um instrumento de manipulação dos estudantes por se considerarem suas consciências. Nos reportamos à práxis<sup>38</sup> humanizadora na qual os seres humanos poderão tornar-se sujeitos no processo educativo, bem como na construção de sua humanidade. Segundo Freire (1983, p.40) “ a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transforma -lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

E, para esse processo de compreensão é necessário retomarmos a forma bancária de educação, descrita por Freire (1983, p.71), em contexto educacional, marcada pela “inconciliação educador-educandos”; uma concepção de educação dos que tudo sabem e dos que nada sabem em uma dicotomia homem-mundo. A educação bancária é descrita por Freire (1983, p. 67) como sendo uma concepção “para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transferir valores e conhecimentos”. Sob essa acepção, os homens são seres de adaptação ao meio e tendem a devolver os depósitos assim como receberam, anulando o poder criador e autêntico, além de desconsiderar as diferenças puramente humanas.

Diferentemente, a práxis humanizadora se empenha em uma educação no sentido de garantir a busca pela vocação ontológica da humanidade sendo contrária à visão bancária, que minimiza o homem. Sob a perspectiva freiriana há uma relação horizontal entre as pessoas como sujeitos partícipes da educação que se dá por meio do diálogo, participação e reconhecimento do potencial de todos os homens como transformadores e capazes de modificar a realidade e ser modificado por ela.

A educação humanizadora deve ser compreendida como eixo central em toda pesquisa, desde a escolha dos teóricos para sua elaboração e a busca de compreensão, passando pela questão direcionadora a qual perpassou por toda pesquisa: seus objetivos, categorias de percepções escolhidas a priori e categoria emergente, fundamentando as entrevistas em suas perguntas e contra argumentações até chegar às análises propriamente ditas.

Desse modo, e, retomando todas as unidades de sentido ao longo do trabalho, levantamos eixos pertencentes aos processos de educação humanizada e que precisam estar

---

<sup>38</sup> Trata-se de um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire. É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência... Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora (Rossato, 2015, v. 325).

presentes quando a proposta é nessa perspectiva: dimensão social de educação; condição de homem enquanto potência; condição de homem eminentemente transformador; conscientização como prática de libertação; dialógica e participação.

Em uma aproximação com bell hooks (2021) quanto à “ética amorosa”, a autora evidencia que:

Os valores que sustentam uma cultura e sua ética moldam e influenciam a forma como falamos e agimos. Uma ética amorosa pressupõe que todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente. Para trazer a ética amorosa para todas as dimensões de nossa vida, nossa sociedade precisaria abraçar a mudança (hooks, 2021, p. 108).

bell hooks (2017; 2021) fala do sentido transformador da educação. Pensar a educação é pensar em um movimento de mudança, de desconstrução, de um fazer-se e desfazer-se contínuo, em um *vir a ser*. A autora fala de uma educação que seja ponte, que acolha as diferenças, que se posicione ao lado dos oprimidos, que faça sentido para as pessoas, que assuma um caráter transformador e libertador. Nesse sentido, bell hooks (2017; 2021) coaduna com a teoria freiriana de que a amorosidade em sua essência é uma condição da práxis humanizadora levando em consideração a categoria da conscientização freiriana:

Abraçar uma ética amorosa significa utilizar todas as dimensões do amor — “cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento” — em nosso cotidiano. Só podemos fazer isso de modo bem-sucedido ao cultivar a consciência. Estar consciente permite que examinemos nossas ações criticamente [...] (hooks, 2021, p. 114).

Coelho (2012a) também contribui com as reflexões quanto à formação humana e práxis educativa. O autor considera que educar, escolarizar é “formar pessoas que ponham o que é público, o bem comum, a elevação eticopolítica da vida coletiva e pessoal, enfim o direito de todos, acima dos interesses dos indivíduos e grupos” (Coelho, 2012a, p. 28).

Imaginar a ação humana, a medicina, a política, a educação, a escola, a universidade e a formação como atividades fundadas e dependentes de uma teoria ou de um saber acabado, é reduzi-las a técnicas de intervenção no mundo dos homens, negando-as como *práxis*, fazer do qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia<sup>39</sup>...O

---

<sup>39</sup> Coelho se utiliza do conceito de autonomia a partir de Castoriadis (1987): não é clausura, mas abertura: abertura ontológica, possibilidade de ultrapassar o enclausuramento informacional, cognitivo e organizacional que caracteriza os seres autoconstituíntes porém heterônomos. Abertura ontológica, pois ultrapassar essa clausura significa alterar o ‘sistema’ cognitivo e organizacional já existente, portanto, constituir seu mundo e a si próprio

desenvolvimento da autonomia é então, a realidade visada, seu exercício é aquilo pelo qual esse desenvolvimento é visado, de modo que o agente se transforma no movimento mesmo da ação que modifica a realidade existente (Coêlho, 2016, p. 99).

A categoria de autonomia em Coêlho (2016) tem como base teórica Castoriadis (1987) que evidencia o diálogo coletivo com o livre arbítrio na tomada de decisões e com efetiva participação da sociedade. Coêlho (2016) considera necessário refletir sobre a formação humana nessa concepção que leva em consideração as questões da vida comum como uma permanente criação de um modo de ser. Desafiar nossa capacidade de pensar e de criar realidades diante de todos os seres humanos em suas especificidades.

Retomamos a perspectiva freiriana que reconhece a ação educativa como uma práxis de homens e mulheres no mundo dentro da história, o que implica uma prática social e processo permanente de possibilidades de seres humanos inconclusos em um permanente *vir a ser* intencionados em uma perspectiva libertadora. Para isso, é necessário considerar que a categoria de prática libertadora em Freire (2020) se funda em um princípio ético que se dá na prática educativa que prima por:

[...] uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os *caminhos* verdadeiros podem nos colocar (...) Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos, longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela (...) transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (Freire, 2020, p. 34).

Portanto, o cuidado com a dimensão ontológica do ser humano, a compreensão do seu inacabamento e das múltiplas possibilidades de *vir-a-ser* possibilitam que a prática educativa seja determinante para que as pessoas não estejam fixas, determinadas no mundo. O autor evidencia a proposta de prática da liberdade como aquela em que cada pessoa seja respeitada e possa participar da história, “não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (Freire, 2020, p. 52).

---

segundo diferentes leis, e portanto, criar um novo eidos ontológico, um si mesmo diferente em um mundo diferente. (Castoriadis, 1987, p. 420).

Em uma aproximação com Mantoan (2017) buscamos a categoria de pertencimento como aspecto relevante para ser considerado nas experiências acadêmicas para a criação de laços sociais, afetivos e possibilidades de aprendizagens e participação. E, adentramos ao questionamento que envolve a Educação Superior e a formação na subseção a seguir.

## 4.2 O sentido da universidade e a formação humana

Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço (Freire, 2020, p.122).

Iniciamos nossas reflexões sobre a universidade<sup>40</sup> tendo como ponto de partida essa educação corajosa de Freire (2020) que leva o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. Quando problematiza o sentido do trabalho da universidade na sociedade capitalista, Guimarães (2020, p. 01) considera que esse sentido só pode ser salvo pela “interrogação dessa sociedade em nosso fazer cotidiano nas respectivas áreas do conhecimento, e não tão somente na centralidade da formação do profissional, soberanamente desenvolvida na universidade”.

Esse autor propõe uma reflexão sobre a universidade enquanto projeto, e não algo pronto, instituído, retomando a sua dimensão *universitas*<sup>41</sup> e a finalidade de elevar o homem a um ser político que vive em sociedade. Esse autor põe em questão a universidade no modelo atual “como um lugar onde somente se ensina a operar o instituído, a exemplo do processo de produção em uma empresa que, mesmo quando cria, modifica e até revoluciona, tem por intuito servir ao mercado” (Guimarães, 2020, p. 02).

Segundo Coêlho (2016) a universidade surgiu no século XIII junto ao:

[...] movimento de significativas transformações na economia e na vida sociocultural, inseparáveis do crescimento e das transformações das cidades, da dessacralização do mundo natural e humano, do florescimento escolar do século XII, bem como da constituição da cultura, da civilização e do saber na Idade Média latina (Coêlho, 2016, p. 87).

---

<sup>40</sup> A denominação “universidade” entra como categoria tendo nos autores Coêlho (2016), Guimarães (2020) e Santos (2011) os aportes teóricos para falar da especificidade da Educação Superior.

<sup>41</sup> Identidade ideológica das cidades na era medieval e que deu início ao que posteriormente se denominou universidades. "Um grupo de indivíduos dotados de características comuns que lhes conferem uma certa unidade e considerados por isso mesmo como um conjunto tanto em sua ação própria quanto em sua atitude para com o que é exterior ao grupo" — consciência de grupo que se afirma na ação e na oposição (Le Goff, 1992, p.56)



No que se refere ao percurso histórico, a universidade teve seus primeiros passos na Idade Média. A escolástica<sup>42</sup>, corrente teológica e filosófica das novas ordens medicantes ou religiosas, em especial dos dominicanos e franciscanos, deu-se como forma de ensino medieval. Nesse contexto, segundo Coêlho (2016, p. 88), “[...] o texto torna-se mestre no pensamento e na ação” e a “aula então se faz *lectio*, leitura comentada” na qual o próprio ensino visa “percorrer as trilhas do livro, seguir suas pegadas, seus termos, seus conceitos, sua lógica e argumentos”. O autor considera, ainda, que da *lectio* surge a *quaestio*, *quaestio disputata*, como uma forma de ensino. Acontece como a própria essência da universidade medieval, espaço de construção e preservação dos saberes dando ao mundo medieval uma nova característica pelo pensamento escolástico, que alcançava sua plenitude no interior desta instituição. E, segundo Nascimento (2003, p. 11), “tudo se discute na universidade”, espaço cultural que integrava o debate e a reflexão.

Na universidade nascente é revelado o respeito do mestre por seus discípulos reconhecendo seus saberes e valorizando suas experiências, tendo a linguagem como elemento mediador enquanto signo, ressaltando a possibilidade de que o ser homem possa ser autônomo e livre como condição para que se forme humano. A possibilidade de o estudante ir da potência ao ato no uso de sua razão e a compreensão da incompletude como uma característica do ser humano revela a complexidade do trabalho intelectual entre professor e estudante. A formação passa por uma permanente busca de liberdade e realização coletiva.

Portanto, a universidade “emerge no mundo da educação e não da economia, da arquitetura, do poder ou da religião” (Coêlho, 2016, p.91) e nessa proposta de trabalho consideramos necessário interrogar a função que a universidade assumiu na atualidade e no mundo moderno. Passou a ser uma organização voltada à lógica empresarial, da eficiência, dos interesses do mercado voltado ao capital, do treino, do fazer. E, desse modo, a universidade deixa de ser *instituição* que, segundo Coêlho (2016, p.92), tem uma “relação intrínseca com a sociedade, a cultura e a humanidade, seu sentido, razão de ser e identidade” perdendo sua práxis instituinte e humanizadora.

Nesse contexto, o processo de formação humana entra como eixo relevante para se refletir sobre a educação como objeto de formação de seres humanos que, segundo Coêlho e Guimarães (2012, p. 328), se dá “por meio de complexas relações sociopolíticas, culturais e

---

<sup>42</sup> Abbagnano (2012, p. 401) “E. significa filosofia da escola (...) O problema fundamental da E. é levar o homem a compreender a verdade revelada. A E. é o exercício da atividade racional (...) Forma de ensino medieval, primeiramente na escola do convento ou da catedral e depois nas Universidades, que consistia na atividade literária em forma de *Comentários* ou de coletâneas de questões [...]”

educativas” tendo como parte do trabalho educativo a “emancipação humana, de superação dos preconceitos, do senso comum, da banalização e da superficialidade dos saberes pretensamente críticos e de tudo o que é estreito, limitado e reducionista [...]” (idem). Coêlho (2016, p. 99) interroga a universidade reduzida “a técnicas de intervenção no mundo dos homens”, fundada em teorias e saberes acabados.

Segundo Peixoto (2009, p. 226), a universidade é uma instituição social em uma dimensão que possui o “desafio de lançar ideias à frente; é lócus privilegiado do debate, da crítica e da criação do novo”; é uma instituição que se organiza não como atividade mercantil de relação produtores/consumidores, mas de espaço de ensino, pesquisa e que tenha a humanidade como referência, ou seja, a formação do homem em busca de sua autonomia<sup>43</sup>.

Educar, e em especial formar, é tornar concretamente possível, trabalhar para realizar o movimento instituinte de criação de autonomia, da liberdade, da humanidade, da sociedade, das instituições, dos grupos e indivíduos autônomos, livres e justos...Nesse sentido, a razão de ser da escola não é transmitir o saber, reduzido à conteúdo, a algo pronto e acabado, a ser servido, degustado e digerido... não é informar, instrumentalizar crianças, jovens e adultos para a vida, a sociedade tecnológica, adequando-a para aí se inserirem com tranquilidade e eficiência... ao contrário é formar crianças, jovens e adultos de todas as idades ajudando-os a realizarem, a confirmarem sua humanidade, contribuindo para sua efetiva humanização [...] (Coêlho, 2009, p. 21).

Nessa concepção a universidade como espaço de formação de pessoas que saibam pensar “o mundo natural e humano, a vida coletiva, a ação e as ideias e a prática” (Coêlho, 2016, p. 95) dá lugar a uma universidade que privilegia o preparo para o trabalho, fragmentação do currículo e, assim, a universidade “simplifica e banaliza a vida, a morte, a guerra, a sexualidade, o mal, o saber, o ensinar, o aprender e a formação” (Coêlho, 2016, p.95).

Segundo Santos (2011, p. 112), a universidade do século XXI é ameaçada “pelo seu elitismo e corporativismo e paralisada pela incapacidade de se autointerrogar”. Esse autor corrobora com os demais autores nesta seção promovendo questionamentos sobre o sentido da universidade que se sobrepõe à formação humana, ao pensamento crítico e produção de conhecimento.

---

<sup>43</sup> Coêlho (2016, p. 99) define autonomia por: “o desenvolvimento da autonomia é, então, a realidade visada, seu exercício é aquilo pelo qual o desenvolvimento é visado, de modo que o agente se transforma em movimento mesmo da ação que modifica a realidade existente”.

Na próxima seção apresentamos a acessibilidade<sup>44</sup> prevista em documentos oficiais, através da criação do NIAAF/UEG, contemplando os avanços da democratização da educação no Brasil, mais especificamente na UEG em Goiás. Buscamos também, por meio das percepções dos próprios participantes, desvelar a “práxis humana” (Freire, 1980, p. 26) no espaço acadêmico delimitado, dando relevância à compreensão da experiência humana.

---

<sup>44</sup> Relevante considerar que a denominação “acessibilidade” encontra maior ressonância nessa pesquisa ecoando os teóricos escolhidos como eixo de estudo. Piccolo (2023) em seu texto intitulado *Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva*, desvela a ideia de inclusão, analisando historicamente tal proposta fazendo uma proposição aos estudos atuais no enfoque do que seja acessibilidade: “Evidente que a ideia de inclusão exerceu impacto indiscutível na ampliação das paisagens pelas quais pensamos a diferença em sociedade ao colocar como imaginário possível a incorporação do estranho, o que era inédito até então. Contudo, em nosso entender, cumpriu o papel histórico que lhe fora proposto, por isso a necessidade de pensarmos um conceito mais operativo no campo da prática e que dialogue com as novas demandas que atualmente encontramos. O conceito que oferece maior possibilidade, nesse sentido, é sem dúvida o de acessibilidade, pois congrega, para além da mudança dos corpos, a radical e necessária transformação do ambiente de forma atender a todos” (Piccolo, 2023, p.12).

## **5 EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CURSO DE PEDAGOGIA, UNIDADES UNIVERSITÁRIAS DE GOIANÉSIA E JARAGUÁ, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: ENTRE A AÇÃO E A REFLEXÃO**

Professores e alunos são cada vez mais impedidos de deixar rastros. E como recuperar a capacidade de deixar rastros? Ou seja, de deixar marcas? Ou ainda, serem autores? Como ver em cada qual, adulto ou criança, sua história? (Kramer e Souza, 2003, p.16).

A epígrafe acima fala da possibilidade de deixar rastros, marcas de autoria através das experiências compartilhadas que, segundo Larrosa (2021), resgata não a ação, mas a paixão. Segundo esse autor, “o sujeito da experiência não é, em primeiro lugar um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto” (Larrosa, 2021, p.41). No que se referem às entrevistas, levamos em consideração a relação dinâmica - participante e mundo -, no sentido de que um constitui o outro em reciprocidade.

Assim, por meio da pesquisa buscamos compreender a experiência humana de aprendizagem em suas especificidades. Em conformidade com Larrosa (2021, p. 38) é necessário reivindicar a “experiência, dar-lhe certa dignidade, certa legitimidade. Porque como vocês sabem a experiência foi menosprezada tanto pela racionalidade clássica quanto pela racionalidade moderna, tanto na filosofia quanto na ciência”.

Nesse sentido, retomamos a importância que teve para essa pesquisa as singularidades das falas dos participantes das entrevistas que, em consonância com a perspectiva fenomenológica, considera a compreensão do percebido pelo sujeito via linguagem como dado a ser interpretado. É importante retomar a ideia de que tivemos como proposta para a interpretação de dados a hermenêutica dialética de Minayo (2002; 2014; 2016), que busca na perspectiva hermenêutica a práxis interpretativa levando em consideração “as coisas e os textos ‘neles mesmos’ distinguindo o saber hermenêutico do saber técnico” (Minayo, 2002, p. 99). Sendo assim, os textos, as ideias expostas, são as falas dos participantes, de modo especial das educandas com deficiência intelectual.

De acordo com essa autora:

[...] o investigador não deve buscar nos textos uma verdade essencialista, mas o sentido que quis expressar quem os emitiu. Assim, o investigador só estará em condições de compreender o conteúdo significativo de qualquer documento (termo usado aqui no sentido mais amplo) se fizer o movimento de tornar presente, na interpretação, as razões do autor (Minayo, 2002, p.98).

Em relação à orientação dialética para a interpretação, Minayo (2002, p. 101) considera como um exercício crítico das ideias expostas nos produtos sociais “historicamente dinâmicos, antagônicos e contraditórios entre classes, grupos e cultura”. Para tanto, sistematizamos na seção 3 dessa dissertação a construção do modelo social de deficiência para que pudéssemos exercer de forma crítica as interpretações das falas dos participantes. Perpassamos, na seção 4, pela compreensão sobre os processos de educação humanizada transpondo a teoria freiriana para o foco da pesquisa: as percepções dos educandos com deficiência intelectual sobre os processos de educação humanizada, em especial na universidade.

Ao longo do estudo, buscamos os aspectos relacionados às experiências dos participantes da pesquisa reveladas por suas percepções quanto aos processos de educação humanizada, especialmente na universidade, nos espaços acadêmicos delimitados. Tivemos, a priori, no projeto de pesquisa, 3 (três) categorias a serem interpretadas; sendo elas: “acesso”, “participação” e “acompanhamento”; e, da fala dos participantes emergiu uma nova categoria, a de “atitudes sociais” no sentido de contribuir com as reflexões sobre a práxis educacional.

Nos ocupamos, nessa seção, inicialmente em apresentar o NIAAF/UEG, em um breve histórico, bem como os desafios que esta IES vem enfrentando quando temos como foco a acessibilidade, em especial a participação do educando com deficiência intelectual no espaço acadêmico. Através de entrevista semiestruturada o participante/diretor contribuiu sobremaneira para essa etapa da pesquisa e para as interpretações possíveis a partir de suas falas.

É importante evidenciar que a escolha da pesquisa no curso de Pedagogia não se deu ao acaso e sim na intenção de que a aproximação do objeto se dê no *locus* de formação de professores, no qual a ação educativa seja intencional. Interpretar as percepções nesse espaço é, também, objeto de nossas reflexões.

Dessa forma, apresentamos as falas a seguir, na intenção de que as experiências relatadas componham um conjunto significativo de material com rigor característico da produção de conhecimento, ora trazendo sentido à teoria ora um contraponto à mesma. Portanto, aparecem falas transcritas em aspas, seguindo a normatização da UEG, com a autoria do entrevistado, podendo ser Aninha, Luiza ou Liz, pseudônimos escolhidos pelas próprias educandas, ou ainda PD – participante/diretor.

## **5.1 Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Goiás (NIAAF/UEG): historicidade, dados e informações**

Ao falarmos sobre o acesso de educandos com deficiência intelectual às universidades, consideramos necessário nos remetermos às memórias já consideradas nas subseções anteriores. Os marcos históricos mundiais e seus desdobramentos legais e epistemológicos nos trouxeram até aqui, nesse caminho percorrido não apenas por essa pesquisa, mas por uma nova forma de pensar a educação.

Santos (2021) contribui conosco quando em sua dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação Territórios e Expressões Culturais do Cerrado – TECCER, da Universidade Estadual de Goiás, apresenta em uma seção o tema - A UEG e a interiorização e democratização do ensino superior público:

[...] as ações afirmativas começaram a despontar com maior intensidade no ensino superior brasileiro por volta dos anos 2000, com a grande repercussão que a adoção das cotas para negros teve na UERJ. Dessa maneira, enquanto a UEG era constituída e ganhava forças enquanto instituição, os debates sobre aplicação das ações afirmativas já estavam em voga (Santos, 2021, p. 108).

Esse autor considera que, para atender a população, além de aliar cursos de interesse da sociedade e cuidar da localização das unidades, a UEG cuidou de políticas de ações afirmativas desde o início dessas discussões no Brasil. Segundo Moehlecke (2002, p. 198) as ações afirmativas se referem às propostas que surgiram como resposta aos dados de discriminação e desigualdades, “processo recente e permeado por diversas lacunas não resolvidas”. As ações afirmativas foram propostas diante da presença de características não mutáveis inerentes a um indivíduo, a influir na definição das oportunidades como o ingresso no mercado de trabalho, desempenho educacional, acesso ao ensino superior, participação na vida política e outros.

Moehlecke (2002) ressalta que essas ações tiveram início nos anos de 1960, quando os norte-americanos viviam um movimento negro atuante com lideranças nacionais e, dessa forma, exigiam que o Estado assumisse uma postura de melhoria para essa população, com igualdade de oportunidade para todos.

Em decorrência desses movimentos foram implementadas políticas de ações afirmativas na agenda brasileira, sobretudo após o ano 2000, visando favorecer o ingresso de educandos nas IES, seja por normativas internas ou por força de leis. Diante disso, a UEG buscou “estabelecer direitos a grupos sociais minorizados e para garantir o acesso desses ao ensino superior” (Santos, 2021, p. 20). O termo minorizados, usado pelo pesquisador, vai ao encontro

do que nos diz Luana Genot<sup>45</sup> (2022) em relação ao termo minoria e minorizado em uma entrevista concedida à mídia digital intitulada coletiva.net<sup>46</sup>. Para essa ativista, minorizados não representa sinônimo de minorias (sob o aspecto quantitativo) mas sim no sentido de exclusão simbólica, uma evolução narrativa que se dirige a grupos que sofrem de vivências relacionadas aos preconceitos e estereótipos de poder vigentes (Genot, 2022).

Nesse sentido, apresentamos o Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Goiás (NIAAF) que passou a existir com a aprovação da resolução de criação dele no ano de 2021. É importante destacar que o NIAAF é o resultado de ações estabelecidas pela UEG desde a promulgação a Lei 14.832, de 14 de julho de 2004, a qual preconiza:

Art. 1º: As instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior destinarão, para o ingresso nos seus cursos de graduação oferecidos de forma regular, cotas específicas para os seguintes estudantes concluintes do ensino médio e classificados em processo seletivo:  
 I - oriundos da rede pública de educação básica;  
 II - negros;  
 III - indígenas;  
 IV - portadores de deficiências, nos termos do regulamento (GOIÁS, 2004, p.01).

Essa mesma lei determina em seu Art. 2º inciso III, que 5% das vagas oferecidas nos processos seletivos do Sistema Estadual de Educação Superior sejam reservadas para as pessoas com deficiência ou indígenas. Sob os pressupostos desse documento, e com a demanda estabelecida, foi criado, através das Resoluções nº 020/2013 e nº 050/2013, o Núcleo de Acessibilidade Aprender Sem Limites (NAASLU) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação.

No final do ano de 2014, com a criação da Coordenação de Direitos Humanos e Diversidade, o NAASLU passou a integrar esta coordenação. Em maio de 2021, diante de uma reestruturação da UEG, foi implementado o NIAAF<sup>47</sup> em substituição ao NAASLU com vistas

---

<sup>45</sup> Luana Genot, publicitária, mãe, é diretora executiva do Instituto Identidades do Brasil (ID\_br), que é uma organização sem fins lucrativos, pioneira no Brasil e 100% comprometida com a aceleração da promoção da igualdade racial.

<sup>46</sup> Acesso pelo link: <https://coletiva.net/artigos-home/nao-chame-de-minoria-os-que-sao-minorizados.421609.jhtml>

<sup>47</sup> O NIAAF, atendendo às suas atribuições, apresenta um manual, que possui a finalidade de expandir o conhecimento da legislação relacionada à política de inclusão. Além disso, o manual pretende dar visibilidade às informações sobre a acessibilidade e a efetiva inclusão dos discentes com deficiência na UEG, apresentando orientações aos servidores de como agir em alguns tipos de deficiência mais presentes na universidade. Acesso ao manual pelo link: <https://www.ueg.br/referencia/12113>

a gerir a Política de Direitos Humanos, a Política de Acessibilidade e a Política de Ações Afirmativas da UEG. Esse movimento mostra o desafio que a universidade enfrenta quando se transforma a cada espaço de tempo na tentativa de atender a demanda dos educandos e da legislação.

Para compreender o ponto de vista histórico em relação aos avanços legais e ao mesmo tempo de construção simbólica de preconceitos e estigmas, apresentamos a fala do participante/diretor quanto aos avanços e desafios enfrentados pelo NIAAF:

[...] nos últimos anos tem crescido uma maior consciência dos direitos da pessoa com deficiência, desde a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência no Brasil. Tem que se reconhecer que são políticas progressistas e de direitos humanos conquistadas nos governos Dilma a Lula. Tanto nos 2 primeiros governos do presidente Luiz Inácio e da presidenta Dilma, foi onde essas políticas de direitos humanos sobretudo das pessoas com deficiência avançaram. Começaram ali no governo Fernando Henrique, mas consolidou-se nos outros dois governos. Então é importante pontuar isso porque isso vem ocasionando e como é lei, e aquilo que é transformado em lei, a sociedade é muito legalista, se é lei eles cumprem e se não se torna lei a sociedade não liga. Ainda assim há muito que avançar [...] (PD, 02/03/2023).

O participante/diretor aponta para o desafio da articulação de ações coletivas e, ao mesmo tempo, particulares, quando interrogado sobre quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelo NIAAF/UEG com relação aos educandos com deficiência intelectual.

Com relação aos dados fornecidos pelo NIAAF, tivemos acesso ao número de educandos matriculados em 2023/1 em cursos de graduação na modalidade presencial em todos os cursos da UEG pelo sistema de cotas: oriundos de rede-pública, negros, indígenas, com deficiência; sistema universal com laudo ou auto declarante. Esses educandos não necessariamente são ingressantes de vestibular e primeira matrícula; são educandos matriculados em toda universidade e de diversos períodos e cursos.

Identificamos um total de 3.012 educandos matriculados em março de 2023 pelo sistema de cotas na UEG, sendo que desses, 45 apresentam a característica de serem educandos com deficiência intelectual. Uma proporção de 1,49% de educandos contemplados pelas ações afirmativas e acompanhados pelo NIAAF estão na condição de educandos com deficiência intelectual. Esse dado colabora com os estudos quantitativos da pesquisa de que além de minorizados no espaço acadêmico, no sentido de sofrerem preconceitos e estigmas, são minorias dentre os educandos na especificidade de deficiência na universidade.

Apresentamos a seguir as categorias de interpretação de dados da pesquisa e as percepções das educandas participantes em uma proposta de que todos os envolvidos, segundo



Freire (1980) experienciem atos de humanização, conhecendo de maneira crítica a práxis a ponto de recriá-la.

## 5.2 O que as educandas participantes revelam: entre a ação e a reflexão

Nessa subseção apresentamos a interpretação a partir do que as educandas revelaram. Esta etapa da pesquisa é caracterizada pela produção e o tempo dedicado a delimitar o objeto e desenvolvê-lo teórica e metodologicamente como também a fase em que consiste em “dialogar com a realidade” (Minayo, 2016, p.25), com documentos e ou discursos.

Ao iniciarmos a pesquisa tivemos algumas expectativas que nos moveram para a elaboração do trabalho, das entrevistas e dos aportes teóricos. Nossos participantes responderam as entrevistas semiestruturadas o que nos permitiu elaborar novas possibilidades de interrogações contribuindo para o desenvolvimento da dissertação. O instituído passa a ser possível de ser instituinte e, dessa forma, o caminho não pensado inicialmente foi se revelando em reflexões e diálogos a partir de novas investigações teóricas e das falas dos participantes.

Para a interpretação do material coletado, os elencamos em quatro categorias, conforme podemos visualizar no quadro a seguir e que apresentamos nos próximos tópicos deste estudo. É necessário apontar que três dessas categorias tinham sido pensadas previamente, sendo elas: acesso, participação e acompanhamento, tendo sido temas das entrevistas semiestruturadas propostas; e, uma quarta categoria emergiu das falas dos entrevistados (educandas participantes e participante/diretor, estando presente em todos eles): atitudes sociais.

**Quadro 06** – Categorias de interpretação dos dados

<b>Categorias</b>	<b>Aspectos Interpretados</b>
Acesso	Matrículas efetuadas Educandas participantes silenciadas Desafios do processo e política educacional
Participação	Dimensão ontológica freiriana Conscientização Relação dialógica Pertencimento Práxis Humanizadora
Acompanhamento	Acolhida Professor de apoio
Atitudes sociais	Barreiras ambientais Estigma Alteridade Humildade Amorosidade

\* Quadro elaborado pelas pesquisadoras (2023).

No que se referem às entrevistas semiestruturadas, levamos em consideração a relação dinâmica - participante e mundo - no sentido de que um constitui o outro em reciprocidade. Assim, buscamos por uma compreensão em relação à experiência humana em suas especificidades. A pesquisa tem como premissa refletir sobre a práxis experienciada na Educação Superior voltada às pessoas com deficiência intelectual, com a participação dos próprios educandos, como possibilidade de que eles avancem em aprendizagem, autonomia e participação no grupo a que pertencem.

Consideramos como foco da pesquisa os aspectos relacionados às suas experiências educacionais, evidenciando como acontece a acessibilidade no campo investigado. Caminhamos na perspectiva humanizante no que Paulo Freire (2022, p. 96) considera como “uma experiência especificamente humana” e uma “forma de intervenção no mundo”. Sendo assim, abordamos a seguir a análise das categorias, estabelecendo relações para enfim refletir a partir da pergunta da pesquisa.

### **5.2.1 Acesso: matrículas efetuadas, desafios e silenciamento**

A categoria de “acesso” foi pensada inicialmente para que nos aproximássemos dos desafios da entrada do educando com deficiência intelectual na universidade. De um modo mais específico, nesta pesquisa, esse acesso diz respeito às matrículas efetuadas. Um trabalho de memórias da construção social da deficiência no Brasil se fez necessário, tendo em vista o objeto da pesquisa, assim como uma análise minuciosa com busca de dados no INEP para que esses dados pudessem ser compreendidos.

Os dados estatísticos levantados na seção dois desse trabalho apontam para um esvaziamento desses educandos na Educação Superior. O acesso apresenta uma perspectiva de crescimento que fica evidente no Gráfico 01<sup>48</sup> – Comparativo de educandos com deficiência matriculados no Ensino Médio e Educação Superior, de 2018 a 2021 – Brasil, quando analisamos quantitativamente o acesso de educandos em situação de deficiência que concluem o Ensino Médio e aqueles que dão sequência à sua escolarização e entram na Educação Superior.

Verificamos que, mesmo em um gráfico que aponta para o crescimento do número de educandos matriculados nos dois níveis de formação educacional, ainda fica uma lacuna considerável entre os educandos em situação de deficiência que concluem o Ensino Médio e

---

<sup>48</sup> Gráfico 01 apresentado na subseção 3.3 página 58 desta dissertação.

aqueles que acessam a Educação Superior, lembrando que acesso em nossa pesquisa é matrícula efetuada, a saber: em 2018 apenas 17,32% desses educandos tiveram acesso à universidade; em 2019 esse número foi para 18,86%; em 2020 foi de 19,47%; e, em 2021 apenas 20,59% obtiveram esse acesso. Esses dados mostram uma presença maior desses educandos ano a ano; porém, ainda há um esvaziamento de espaço de escolarização acadêmica para esses educandos.

E, embora seja possível afirmar que houve avanços no que diz respeito à participação social e, mais especificamente acadêmica da pessoa em situação de deficiência, conforme já historicizamos, esses dados nos mostram que ainda são necessárias pesquisas e políticas públicas que contribuam para o processo acadêmico do educando com deficiência. É preciso pensar em formas para que, de fato, o espaço acadêmico seja de acolhimento aos educandos em suas especificidades. Torna-se um desafio pensar sobre as políticas públicas, em especial a Lei Brasileira da Inclusão (LBI), como resultado de um tratado internacional do qual Brasil foi signatário e que para fins legais preconiza a participação de todas as pessoas em todas as esferas da sociedade.

Avançando em nossos estudos estatísticos, ainda utilizando o INEP, apontamos no Gráfico 02<sup>49</sup> – comparativo de estudantes com deficiência e com deficiência intelectual matriculados na Educação Superior, de 2018 a 2021 (dados atualizados em 08/11/2022) – Brasil, que dentre todas as deficiências, a deficiência intelectual apresenta uma minoria do total de matrículas. Vale ressaltar que uma pesquisa mais aprofundada nestes aspectos estatísticos pode ser uma proposta no sentido de fazer buscas nos documentos oficiais de quantitativos de pessoas com deficiência no Brasil, por deficiência, por nível de escolaridade nos últimos anos desde a Lei Brasileira da Inclusão (2015).

Diante desses dados levantamos uma questão: Por que estes educandos não estão chegando à Educação Superior? Qual é a dificuldade que eles enfrentam nesse caminho? Estariam os educandos com deficiência intelectual buscando outros espaços de formação os quais se sentem mais acolhidos e estejam mais preparados para esse desafio ou de fato encerram suas buscas de formação pois não encontram espaços nesse sentido? Essa resposta não teremos na presente pesquisa, mas consideramos a possibilidade de deixar os questionamentos para futuras problematizações e pesquisadores.

Para problematizarmos o acesso do educando com deficiência intelectual no Ensino Superior no Estado de Goiás, consideramos necessário retomar o comparativo<sup>50</sup> de estudantes com deficiência intelectual matriculados na Educação Superior, no estado de Goiás, por

---

<sup>49</sup> Gráfico 02 apresentado na subseção 3.3 página 59 desta dissertação.

<sup>50</sup> Quadro 05 apresentado na subseção 3.3

categorias administrativas. Por meio desse quantitativo pontuamos que, no Estado de Goiás, a UEG está em segundo lugar no que se refere ao número de ingressantes de estudantes com deficiência, perdendo para as universidades particulares e ficando à frente da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Verificamos que o vestibular como processo seletivo através do sistema de cotas tem sido uma via possível de acesso para as pessoas com deficiência intelectual na UEG, mesmo diante de um esvaziamento da chegada desses estudantes na Educação Superior após saírem do Ensino Médio. Após a análise dos dados, a partir de documentos oficiais citados, adentramos a seguir nas percepções dos entrevistados e participantes da pesquisa de campo a fim de tecer interpretações sobre a categoria “acesso” na pesquisa.

Para pensar sobre a universidade enquanto de espaço de formação, apresentamos a fala do participante/diretor que, em sua entrevista, narrou os desafios e as possibilidades de sua função no NIAAF/UEG e suas concepções sobre o tema dessa pesquisa, haja vista que atua desde 2014 neste setor da Universidade Estadual de Goiás. Conforme esse participante da pesquisa:

[...] o deficiente intelectual fica numa condição, num vazio (...) vai chegando à vida adulta e não tem espaço de escolarização para eles e para elas (...) uma outra preocupação. Eu estava em um grupo representado a universidade de uma parceria da SEDUC<sup>51</sup> com as APAES<sup>52</sup>. Tem uma proposta das APAES que chama Educação ao Longo da Vida, de atender esse grupo de pessoas, não só de DI mas quase que majoritariamente eles, Eles não vão ter condições pelos diferentes limites e déficits cognitivos de fazer um curso na graduação, mas já terminaram aquilo que oferece até o EM. Então o que hoje nós temos na sociedade e nas estruturas de escola para esse público? Então é um projeto muito interessante chamado Educação ao Longo da Vida para poder responder essa demanda de centenas de jovens e adultos que não vão chegar na universidade, mas já fizeram toda formação que o Ensino Fundamental e Médio possibilitou. O cuidado e uma política que a gente pode pensar juntos. E sua pesquisa pode problematizar isso [...] (PD, 02/03/2023).

Essa narrativa contribui com nossa reflexão e vem ao encontro do que Santos (2011) evidencia sobre a universidade elitista, dotada de corporativismo e paralisada pela incapacidade de se auto interrogar estando acima de outras possibilidades que podem se abrir quando o foco é a pessoa com deficiência intelectual.

---

<sup>51</sup> SEDUC – denominação usada pelo próprio participante e que é a abreviatura de Secretaria Estadual de Educação.

<sup>52</sup> APAES - denominação usada pelo próprio participante e que é a abreviatura de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Coêlho (2016, p. 96) contribui para o entendimento desse contexto quando problematiza a universidade e a formação que, desde a Grécia Antiga à Idade Moderna, vem perdendo o “sentido da existência humana, social e individual não tendo como princípio o exercício do pensamento, à interrogação do sentido das ideias, das teorias e da realidade física e humana, em especial da vida coletiva, da vida pública”. As percepções do autor estão em consonância com nossas interpretações no sentido de que “a universidade em geral tem *negado a muitos o direito* à formação” (Coêlho, 2016, p. 97), quando reduz o indivíduo a ser bem-sucedido nos negócios, cliente e consumidor cativo, que estabelece a formação de pessoas eficientes ao mercado capitalista. Nessa discussão, o acesso à universidade pelas pessoas com deficiência intelectual talvez perderia o sentido.

Tendo em vista o foco nas percepções dos estudantes participantes, abordamos outro aspecto importante sobre o acesso que foi desvelado quando questionamos a educanda/participante Aninha (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04) sobre como foi seu acesso, como chegou ou entrou na universidade. A estudante não soube responder, como se não lembrasse ou não soubesse a resposta, mesmo tendo sido explicado de outras formas o que havia sido perguntado. Um silêncio se fez por um período até que nova pergunta fosse feita. Em resposta à mesma pergunta, a educanda/participante Luiza (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04) afirmou que “Fiz vestibular e passei”. E, em conversa com a educanda, quando fizemos o convite para que participasse da pesquisa, ela disse que tem transtorno de déficit de atenção (TDAH) e por isso tem dificuldades para aprender na escola, lembrando que a educanda apresentou o laudo de F70.1 (pessoa com deficiência intelectual leve) junto à universidade.

Ainda em relação ao acesso, Liz (UnU Goianésia, 2023, 05/04) respondeu que entrou pelo vestibular e, quando questionada se foi pelo sistema de cotas respondeu - “Não me lembro [...]”. A partir desses relatos, evidenciamos a ausência de diálogo com outras pessoas sobre elas mesmas. Retomamos as considerações de Freire (1983) no que se refere ao diálogo como condição entre os homens e o que o autor chamou de “pedagogia humanizante” (Freire, 1980, p. 86) como um instrumento que estabelece uma relação de diálogo. Pensamos o silenciamento a partir da falta de conhecimento dessas estudantes sobre si mesmas, suas vidas e suas identidades. Fernández (1991) considera que o:

[...] perigo de conhecer (...) o saber é perigoso a partir da fantasmática inconsciente de todo ser humano. As respostas ante esta periculosidade diferem em algumas circunstâncias familiares que atualizam o perigo a partir de determinados acontecimentos e significações que (...) marcam o perigo (Fernández, 1991, p. 39).

Diante dessa percepção sobre o não conhecimento das estudantes sobre elas mesmas, consideramos o aporte teórico de Fernández (1991, p. 40) sobre os movimentos diante dos segredos como possibilidade de “evitar conhecer, inibir o conhecer, transformar o conhecimento, ocultar o conhecimento, *atrapar* a inteligência”. O ambiente, suas famílias e a escola não fizeram o papel do outro diante do conhecimento? Fica essa interrogação acerca desse aporte teórico.

Para Pain (1991), dois polos constituem o conhecimento, de um lado a instância daquele que sabe, isto é, o outro do conhecimento, e o segundo polo pela instância daquele que se torna sujeito justamente por essa transmissão. Fizemos uma correlação com essa reflexão e com o que Freire (1983, p. 92) considera sobre o silêncio: “não é no silêncio<sup>53</sup> que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão”. Diante desse entendimento do autor, diríamos que as educandas com deficiência intelectual que fizeram parte desta pesquisa estariam sendo silenciadas pela própria perspectiva estigmatizante a que foram submetidas ao longo de suas vidas. Por um atributo altamente depreciativo não puderam dialogar sobre si mesmas nem com as próprias famílias, tampouco em ambientes educativos.

Ainda em relação a esse aspecto, adicionamos a fala do participante/diretor (PD, 02/03/2023) quando perguntado sobre o acesso, ingresso, dos estudantes com deficiência na UEG. Em sua resposta, destacou que:

Praticamente é única forma é pelo vestibular. Pelo vestibular regular pelo sistema universal. A UEG ainda tem vestibular, então eles entram na UEG pelo vestibular só que a gente tem uma conquista, uma política boa que são as cotas para as pessoas com deficiência então mediante a lei estadual a gente tem a garantia que as pessoas com deficiência, meninas e meninos, possam estar na nossa universidade por causa da política de cotas (PD, 02/03/2023).

Das três estudantes participantes entrevistadas todas desconhecem sobre o sistema de cotas. Apenas uma delas coloca em palavras durante a entrevista sua especificidade de pessoa com deficiência intelectual. O participante/diretor (PD, 02/03/2023) contribui com nossa pesquisa quando perguntado sobre a situação daqueles estudantes que entram pelo vestibular sem o sistema de cotas e como são identificados e atendidos posteriormente:

Tem aqueles que entram na universidade, são aprovados no vestibular, tem alguma deficiência, mas não querem ser reconhecidos, não se autodeclaram, uns porque a família não quer, outro é o próprio jovem temeroso, eu entendo,

---

<sup>53</sup> Nota de rodapé do autor: Não nos referimos, obviamente, ao silêncio das meditações profundas em que os homens, numa forma só aparente de sair do mundo, dele “afastando-se” para “admirá-lo” em sua globalidade, com ele, por isso, continuam.

de sofrer alguma discriminação, e não se identificam. Outros são identificados no decorrer do processo, porque vão ter dificuldades no processo de ensino aprendizagem, os professores mais sensíveis descobrem, pontuam e fazem o contato com os responsáveis, normalmente o assessor pedagógico ou coordenador pedagógico das unidades e campos (PD, 02/03/2023).

Consideramos que estes educandos estão chegando e se matriculando na Educação Superior com números crescentes, ano a ano - dados a partir das análises do Gráfico 01<sup>54</sup> – Comparativo de educandos com deficiência matriculados no Ensino Médio e Educação Superior, de 2018 a 2021 – Brasil. E, nesse sentido, esses dados apontam que de 2018 a 2021 as matrículas no Ensino Médio de educandos em situação de deficiência aumentaram em 22,20% e na Educação Superior, no mesmo período, as matrículas aumentaram em 45,31%. Sendo assim, problematizar sobre sua “participação” na universidade se faz necessário.

Esses dados não são suficientes para que os educandos, na especificidade da pesquisa, tenham a acessibilidade prevista e necessária para que as barreiras sejam eliminadas e, nesse caso, avançamos da categoria de “acesso” para a de “participação” para que novas interpretações possam emergir das entrevistas semiestruturadas. Desta forma, no próximo tópico procedemos com a interpretação de dados com essa categoria.

### **5.2.2 Participação: dimensão ontológica freiriana, conscientização, relação dialógica, pertencimento e práxis humanizadora**

Ao propormos a categoria “participação” como um dos elementos a ser desvelado através das percepções dos educandos, retomamos o que Freire (2020) considera como não apenas estar no mundo, mas com o mundo sob uma perspectiva dialógica, como sujeito de ação. Aludimos também à dimensão ontológica e conscientização freiriana considerando a educação como condição necessária para o homem que se transforma, por sua ação reflexiva, e que quer vir a ser mais. Outros fundamentos freirianos emergiram das falas dos participantes e, desse modo, os interpretamos dentro do eixo da categoria participação, sendo eles pertencimento e práxis humanizadora.

Por meio das entrevistas semiestruturadas nos aproximamos da busca do entendimento em relação ao que seja a dimensão ontológica do ser humano e a relação dialógica enquanto uma ;çpráxis humanizadora, além da necessidade de conscientização. A fala do participante/diretor (PD,02/03/2023) colabora com essa compreensão quando perguntamos

---

<sup>54</sup> Gráfico 01 apresentado na subseção 3.3 página 58 desta dissertação.

sobre a participação dos educandos com deficiência intelectual em seus processos de aprendizagem na vida acadêmica na UEG. Esse participante aponta que:

Acho mesmo que é ruim. Na experiência minha e na forma que a gente tem conduzido, embora o slogan dessas pessoas seja “nada de nós sem nós”, ainda assim na UEG, nós os escutamos pouco. A gente ainda não criou um espaço de escuta com eles. A gente faz essa escuta indireta através dos professores, tanto os professores de apoio, que são hoje mais de 70, e alguns professores titulares coordenadores de curso e gestores. O diálogo é indireto e trazem a demanda que eles percebem. Mas não sei quando é que trazem a demanda a partir de uma escuta. Tinha uma aluna surda que trazia essa interlocução (...) mas dos estudantes nossos com deficiência intelectual não me recordo de ninguém e acho que tem um vazio aí na nossa política (PD,02/03/2023).

Mesmo reconhecendo esse vazio na política da universidade, o participante/diretor toma “posse da realidade” (Freire, 1980, p. 29), reflete sobre a situação concreta e, plenamente consciente e comprometido, revela a deficiência da universidade e a necessidade de intervir no sentido de mudança. Diante da exigência do exercício contínuo de consciência-mundo e alteridade, revela as situações-limite nas quais - a escuta, o diálogo, as partilhas, a resistência, a articulação, a contínua desconstrução e flexibilidade - apontam possibilidades entre as partes que se conflitam nos pensamentos, ações e sentimentos. Emerge aí a categoria de conscientização freiriana como o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, um compromisso dos sujeitos que fazem o mundo. Esse é um elemento essencial para se promover movimentos de transformação da realidade, segundo Paulo Freire.

O participante/diretor (PD, 02/03/2023), como apresentamos anteriormente, considera que a universidade os escuta pouco; além disso, diz que a participação deles é ruim pela não criação ainda de um espaço de escuta com eles. Complementando sua fala quanto aos encaminhamentos feitos pelos professores e coordenadores, o participante destaca que: “O diálogo é indireto e trazem a demanda que eles percebem. Mas não sei quando é que trazem a demanda a partir de uma escuta”.

O entrevistado fala da dinâmica de escuta indireta “através dos professores, tanto os professores de apoio, que são hoje mais de 70, e alguns professores titulares coordenadores de curso e gestores” (PD, 02/03/2023). E, complementa sua fala evidenciando que não sabe se essa demanda é a partir de uma escuta. Desta fala emerge uma deficiência da universidade que pode ser problematizada a fim de criar alguma estratégia para a escuta desses estudantes, como por exemplo através da criação de representantes e espaços de diálogo sistemático entre os próprios estudantes e entre os representantes e os professores e gestores, como também as famílias.



As educandas participantes revelam que a universidade, na especificidade da pesquisa: as Unidades Universitárias de Goianésia e Jaraguá nos cursos de Pedagogia da UEG, apresentam deficiências no que se refere à participação delas em seus processos de formação. Essas narrativas apontam para uma necessidade de menos assistencialismo e mais formação humana de todos envolvidos na universidade, para além das leis que favorecem e permitem os educandos com deficiência intelectual nesse espaço educativo.

Nesse sentido, inserimos a fala da educanda participante Aninha (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04) quanto à convivência com seu grupo de colegas de sala de aula e sua participação no espaço acadêmico: “Eu cheguei aqui nem fiz amizade aqui. É porque as meninas são novas na sala. Na outra sala eu bater papo (...) eu tinha amigos só na outra sala, eu não tenho amigos nessa sala (...) estou nessa sala toda vez e não sei por que [...]”. Aninha diz respeito a estar sempre na sala dos colegas que ingressam no curso, apesar de ter tido acesso e matrícula desde 2019/1. Aninha fala de deficiências nas práticas educativas não pautadas na perspectiva humanizadora e na concepção de acessibilidade. A fala dessa educanda mostra que é como se ela não tivesse aprendido nada nesses 6 períodos de participação acadêmica.

Diante desse contexto, é importante refletir sobre o eixo - práxis humanizadora -, questionando se a universidade tem se empenhado em uma educação no sentido de garantir a busca pela vocação ontológica do ser humano, sendo contrária à visão bancária, que minimiza o homem, sendo nessa perspectiva uma práxis por meio do diálogo, participação, reconhecendo a potência de todos os homens.

Segundo Mantoan (2017) incluir envolve pertencimento e trazemos a reflexão de que, Aninha estar sempre no mesmo período da graduação, não acompanhando os colegas que seguem fazendo outras disciplinas, vivendo outras experiências acadêmicas junto ao grupo de colegas, faz com que ela não vivencie o sentimento de pertença.

A educanda participante fala de diferenças e de uma impossibilidade de construir laços sociais e afetivos, além de nos levar a pensar sobre a negação da integração<sup>55</sup> pelo espaço acadêmico, levando em consideração essa categoria em Paulo Freire (2020). O fato de Aninha evidenciar tais percepções mostra que ela vem encontrando barreiras para uma maior interação social e nos leva a pensar que, segundo a CIF (2022), esses fatores ambientais impactam sua participação no ambiente acadêmico.

---

<sup>55</sup> A categoria de integração em Paulo Freire se difere das perspectivas de outros autores. A saber: “A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não simples adaptação, acomodação ou ajustamento [...]” (Freire, 2020, p. 58)

A educanda participante Luiza (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04) quando perguntada por que escolheu o curso de Pedagogia, responde “eu queria trabalhar com criança”. Nesta pesquisa pergunta, Aninha (UnU, Jaraguá, 2023, 03/04), responde que, “porque eu quero ser professora, é meu sonho”; e, Liz (UnU, Goianésia, 2023, dia 05/04) diz que “eu na minha família tenho minha tia que ela é formada em Letras (...) aí eu observava ela, elaborando provas planejando aulas e eu achava aquilo incrível, eu sabia que não era fácil (...) mas pra mim eu achava ela uma heroína”. Essas educandas revelam a dimensão ontológica humana quando almejam esse *ser mais* ao buscarem participação na universidade, um espaço de aprender coisas novas demonstrando consciência do ser inacabado que é.

As educandas participantes falam de “consciência de quem está diante de algo que as desafia” (Freire, 2020, p. 56). E, ainda diante da pergunta de qual o maior desafio que enfrentam na universidade, Aninha (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04/) considera que é aprender muita coisa que não sabe; Liz (UnU Goianésia, 2023, dia 05/04) diz que fazer os estágios é o grande desafio dentro da universidade; Luiza (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04) considera que seu maior desafio é apresentar trabalhos decorados, porque não pode ser lido, além de não desistir do curso. As falas de Luiza nos remetem ao que Freire (1983) chama de educação bancária (o conhecimento apenas depositado no aluno). A consideração da participante nos leva a pensar que a universidade está pautada em uma concepção de educação dos que tudo sabem e dos que nada sabem, dando mais importância à reprodução e menos à participação, aprendizagem e compreensão. De acordo com Freire (2020, p. 122) há “necessidade de uma educação corajosa que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação”. Uma educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”.

[...] em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”(...) de teoria na verdade precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Nesse sentido teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto de comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes (Freire, 2020, p. 123).

Para corporificar essa reflexão, apresentamos parte do relato da educanda participante Luiza (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04/) para quem o maior desafio na universidade é “decorar o que o professor pede pra apresentar”. Essa participante considera que a apresentação dos seminários é seu maior enfrentamento e ainda justifica destacando que é “porque se eu decorasse tudinho pra chegar na hora e lembrar tudinho, é um desafio muito bom”. Essa fala de

Luiza nos remete ao que Piccolo (2022b) e Skliar (2013) interpretam como ideia da normalização imperando na práxis educativa.

Estamos propondo memórias de uma historicidade da Educação Especial sabendo que se trata de uma trajetória em que podemos identificar transformações importantes tanto na concepção do que seja deficiência quanto no que diz respeito às políticas públicas voltadas à educação. Diante do que Luiza nos apresenta caberia pensar se estamos tão distantes assim desse tempo que não é cronológico. E, nesse cenário de ‘decorar’, pensamos se estaria o espaço acadêmico ainda exercendo uma pressão metafísica sobre estes educandos, forçando-os a superar a deficiência e serem iguais aos demais? Ficam aqui alguns questionamentos que não necessariamente tenham respostas, mas sim possibilidades de abertura para reflexões.

Inserimos a fala da estudante participante Aninha (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04), quando questionada sobre o que mais gostaria de dizer ao final da entrevista semiestruturada: - “Eu quero chamar o pessoal pra ir pra feira. A gente faz a feira”. Ao perguntarmos sobre o que faz na feira e se os colegas sabem, ela diz que trabalha com os pais e que os colegas não sabem, apenas C<sup>56</sup> sabe. A estudante participante revela que fazem - “pamonha na chapa, crepe, tapioca, ah e churros” e que “fala com ela e ela nem vai”, se referindo à professora de apoio. Perguntamos, ainda, se alguma coisa que a estudante participante aprende na universidade usa na feira e responde - “Comer, bater papo e andar um pouquinho” (Aninha Jaraguá, 2023, dia 03/04). Essa fala nos leva a refletir quanto a essa concepção freiriana de homem cuja “marca é da liberdade” e “não um ser meramente ajustado” (Freire, 2020, p. 59). E, dessa forma, podemos pensar sobre o ambiente social, especificamente o ambiente acadêmico como possibilidade de “descoberta do universo”, “sentido existencial” e “conteúdo emocional” (Freire, 1980, p. 42).

A participante Aninha fala de uma realidade dinâmica, na qual vive, se coloca como agente no ambiente social fora da UEG e não de mera espectadora, mostrando sua potência no sentido humano, revela a busca de sair de uma posição passiva de objeto para uma postura de ser responsável por sua própria existência, tem uma vida exterior à universidade.

Mais uma vez somos convidados a pensar sobre o pertencimento como condição humana e como condição de estar com o mundo. A participante Aninha (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04) ao se colocar em uma posição de presença no mundo - mesmo que fale, nesse momento, do mundo social externo à UEG - busca explicá-lo como resultado de situações que não são alheias à sua presença e que não se fazem com seu isolamento. “É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (Freire, 2022, p. 53). Dessa

---

<sup>56</sup> Professora de apoio de Aninha.

forma, ao perceber e assumir sua posição em relação a si, aos outros e com o mundo o homem está exercendo sua vocação ontológica a participar ativamente, a intervir junto ao mundo. Uma posição ativa, de busca constante, de quem luta como sujeito e não se deixa apenas conduzir como um objeto.

A fala da participante Aninha (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04) nos remete ao que Paulo Freire chamou de leitura de mundo, palavra de mundo<sup>57</sup> e que antecede a leitura da palavra. Essa estudante participante tem diagnóstico médico registrado na secretaria da UEG como G80.9, associado a déficit cognitivo, sendo G80.9 a designação para “transtorno não especificado da fala” (CID), apresentando muita dificuldade em articular os sons da fala, o que é perceptível durante a entrevista. Fica uma pergunta: Como Aninha, a partir de suas percepções narradas, pode contribuir com nossa pesquisa e com a universidade para pensarmos sobre a potência de todos os homens e como a educação pode contribuir para que a potência humana chegue ao ato de humanizar-se?

A fala da participante Luiza nos remete a essa percepção de encontro entre os homens como práxis humanizadora, encontro no qual ambos são agentes participantes em uma dialógica de construção do mundo e, desta forma, do ambiente acadêmico. Ao ser questionada sobre qual sua participação na universidade e se contribui em alguma coisa, Luiza (UnU Jaraguá, 2023, 03/04) responde: “Eu participo dos exercícios”. Fazer exercícios, fazer tarefas é considerado por ela a única forma de participação na universidade.

O diálogo como a pronúncia no mundo, encontro dos homens, segundo Freire (1983, p. 95), requer o que o autor chamou de “fé nos homens”. O homem dialógico constitui-se no encontro com outros homens e a fala da participante Liz (Goianésia, 2023, dia 05/04) corrobora com essa proposta de análise quando perguntada sobre sua comunicação com os professores e/ou coordenadores, responde: “Eu falo muitas coisas que eu sei que não devia ter falado”.

Para analisarmos as considerações desta participante, destacamos as contribuições de Goffman (2022, p. 19) que considera que a pessoa estigmatizada tem predisposição à “vitimização”, ou seja, a sua exposição estigmatizada a leva a tentar corrigir a base objetiva de seus “defeitos” com “autoexigências”, “auto-ódio” e “autodepreciação” (Goffman, 2022, p. 17). A participante desvela uma categoria que nas rotinas de relação social dela ao longo da vida a fizeram incorporar, a estigmatizando: pessoa que fala coisas inadequadas, sendo considerado por ela um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem.

---

<sup>57</sup> Fiori (1983, p.07) [condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra].

Nessa linha de reflexão nos reportamos também à fala da participante Aninha (UnU Jaraguá, 2023, 03/04) diante da mesma pergunta sobre qual sua participação na universidade: “Só estudar mesmo. A gente pode fazer curso (...) não sei o nome (...) a gente vai ali pra ouvir o curso lá”. Freire (1983) define como acomodação ou adaptação o comportamento da esfera limitada aos contatos sendo tomado pelo autor como sintoma de desumanização. A marca da integração se dá pela liberdade que se faz pelos atos de criação, recriação e decisão, humanizando a realidade.

Refletir sobre a percepção de como participam do ambiente acadêmico nos conduz a pensar que não estamos tão distantes do que Freire (1983) chamou de educação bancária, mesmo após todos os avanços nas políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. Luiza é uma estudante recém matriculada e cursa o primeiro período do curso de Pedagogia. Ao ser perguntada se já conversou com coordenadores ou professores sobre suas aprendizagens dando ideias, sugestões ou sendo ouvida, responde: “Não. Eu comecei agora esses dias” (Luiza, UnU, Jaraguá, 2023, 03/04). A percepção dessa participante nos leva a refletir sobre como a universidade se organiza para essa acolhida. Essa fala coincide com as considerações do participante/diretor quando considera que na UEG esses estudantes são ainda pouco escutados e não foi criado um espaço de escuta para eles, configurando mais uma vez a ausência de diálogo.

O participante/diretor quando perguntado sobre qual é o sentido da educação para ele, levando em consideração todos os estudantes, mas de forma especial, nesse contexto, os estudantes com deficiência intelectual, responde que:

Para mim o sentido da educação para todos e para esse público em especial é em primeiro lugar a educação como um direito. A educação é um direito que faz um bem enorme em diversas dimensões da vida. Primeiro os processos de socialização, mas a aquisição e o prazer do conhecimento podem ser dados a todos indistintamente, todo mundo aprende. A educação é para todos. Primeiro como direito e depois como um espaço de trocas. Como Paulo Freire fala, ninguém sabe mais ou menos, as pessoas sabem e cada uma na sua medida vai trocar conhecimento vai trocar saberes. Isso é muito importante onde cada um vem com o que sabe e tudo se constrói conjuntamente e a frase das pessoas com deficiência complementa Paulo Freire: NADA DE NÓS SEM NÓS. Todos contribuem. Tem uma horizontalidade na educação onde todos trazem sua voz no mesmo nível, no mesmo lugar de fala (PD 02/03/2023).

O participante/diretor interroga a própria universidade e como diretor das políticas de acessibilidade e inclusão da UEG abre espaço para que movimentos aconteçam no sentido do avanço da práxis humanizadora. Abrir espaço é condição para a transformação e, segundo

Freire (1980), quanto mais os homens refletirem de maneira crítica sobre a realidade mais poderão atuar sobre ela.

Quando perguntada sobre seu maior desafio na universidade, a educanda Aninha (UnU Jaraguá, 03/03/2023) responde que é “Aprender muita coisa que eu não sei, aprender o que as pessoas me ensina”. Aninha revela um movimento para aprendizagem, um desejo como propulsor de algo que pode vir a ser, a estudante quer saber mais. Aqui encontramos o que Paulo Freire chama de dimensão ontológica do ser e da possibilidade de que todos sejam autores em níveis cada vez mais complexos construídos no diálogo consigo mesmo e com o mundo em complexificação.

### **5.2.3 Acompanhamento: professor de apoio e acolhida**

O “acompanhamento” aos educandos com deficiência intelectual na universidade, como categoria de interpretação da pesquisa, esteve presente em todas as falas dos entrevistados como um elemento fundamental e necessário. Esse acompanhamento, inicialmente, teve como aspecto a ser interpretado a presença e ação do professor de apoio<sup>58</sup>. A UEG, através da Nota Técnica nº: 1/2023, denomina de professor de apoio os docentes de apoio para campus e unidades da UEG, além de orientar os procedimentos para contratação desses docentes.

Duas educandas participantes já possuem esse acompanhamento e, a terceira delas, que entrou esse ano na UEG (2023), a UnU já havia feito a solicitação do docente de apoio e estava aguardando a chegada desse professor. Em suas falas, as educandas participantes clamam por esse apoio da universidade e consideramos necessário realçar a importância dada por elas a esse acompanhamento.

Ao ser perguntada se tem professor de apoio Luiza (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04) responde: “Tenho. Só que não apareceu ainda”. E, ao questionarmos sobre o motivo pelo qual gostaria de ter esse acompanhamento, ela responde: “Gostaria (...) porque se eu tivesse alguma dúvida, responder alguma questão que eu não der conta (...) ajuda a gente assim ler melhor, né, não errar, falar algumas coisas assim errada, ajuda me avaliando [...]”. Diante da mesma pergunta, a educanda participante Aninha (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04) evidencia que: “Sim, ela me ajuda um pouquinho. Ela manda mensagem pra mim, os textos (...). Eu falo com ela, só com ela mesmo porque ninguém me ajuda não só ela, ninguém pode me ajudar porque eles tem muita coisa pra fazer”. E, a educanda Liz (UnU Goianésia, 2023, dia 05/04) considera: “Me

---

<sup>58</sup> Denominação de “professor de apoio” se deu por seguirmos a Nota Técnica nº: 1/2023 – UEG. Orienta os procedimentos para contratação dos docentes de apoio para campus e unidades da UEG.

acompanha em tudo, me lembra de todas as atividades (...). Os trabalhos ele fica do meu lado pra ver se eu estou entendendo, tira minhas dúvidas, me acompanha em tudo”.

As educandas reforçam o sentimento de estarem sozinhas na universidade e o quanto o professor de apoio tem relevância para que participem das aulas e propostas pedagógicas. O participante/diretor da pesquisa também considera esse acompanhamento algo relevante e fala do processo desde a solicitação desse profissional:

Tem aqueles que entram na universidade, são aprovados no vestibular, tem alguma deficiência, mas não querem ser reconhecidos (...). Outros são identificados no decorrer no processo (...) E aí ao procurar ajuda nos aciona, ao NIAAF, a equipe técnica para providenciar tanto um diálogo com os professores deste estudante quanto a necessidade, se houver e a lei permitir, que ele tenha um profissional de apoio que a gente chama de professor de apoio. Que vai ser dos três grandes casos: intérprete de libras para os estudantes surdos, leitor/escrevente para os deficientes visuais, higienizador/cuidador para aqueles com deficiência física ou cuidador/apoiador quando tem deficiência intelectual, dependendo da deficiência que esse aluno traz ele tem direito de ter esse professor apoio, claro que tem algumas deficiências intelectuais que a lei não garante. As vezes ele fica sem o apoio desse profissional, professor de apoio, mas conta, ao ser detectada a situação, do apoio da assessoria pedagógica e dos professores que são avisados do caso dele observando os princípios razoabilidade, os cuidados com aquela deficiência, as adaptações necessárias para o melhor desenvolvimento desse estudante. Então há essas diferentes situações (PD, 02/03/2023).

A especificidade de deficiência intelectual, narrada pelo participante/diretor, à qual a lei não garante o acompanhamento do professor de apoio, poderia ser dos casos em que haja a falta de um laudo médico, apesar das dificuldades apontarem para essa necessidade. Mais uma vez, observamos o predomínio do modelo médico dentro do ambiente educacional. Desse modo, é importante questionar, inclusive do ponto de vista das políticas públicas, qual o limite do modelo médico, até que ponto a exigência de um laudo pode prejudicar pessoas que têm deficiência e que, por motivos diversos, não conseguiram um laudo que ateste suas necessidades.

Elegemos a “acolhida” como um aspecto a ser também interpretado e problematizado a partir das entrevistas semiestruturadas. Desse modo, apresentamos a fala da educanda participante Luiza (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04/), que acaba de entrar na universidade, com laudo na secretaria de F70.1 (deficiência intelectual leve), conforme apresentado no quadro<sup>59</sup> que caracteriza todas as educandas participantes. Ao ser perguntada se já conversou com coordenadores ou professores responde que não. Levantamos a problematização sobre como a

---

<sup>59</sup> Quadro 04 apresentado na subseção 3.3 página 57 desta dissertação.

universidade tem se organizado para essa acolhida e, mais uma vez, pontuamos a fala do participante/diretor quando considera que na UEG estes estudantes ainda são pouco escutados e não foi criado um espaço de escuta para eles.

Ao ser indagada se havia mais alguma coisa que ela gostaria de falar sobre ela, quais as expectativas para sua vida, a educanda participante Aninha (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04) responde: “Eu quero aprender muitas coisas (...) qualquer coisa. Eu quero que o pessoal me ajuda, eu tô sozinha na sala sem fazer nada. Aí chegou a professora de apoio, aí ela tá me ensinando”. A deficiência, nesse sentido, pode ser pensada a partir da acessibilidade de Aninha e nos ciclos de segregação sofridos, tendo nas barreiras atitudinais e sociais seus maiores entraves. Segundo Santos e Reis (2015):

[...] para que a inclusão escolar aconteça de forma efetiva, dentre outros fatores, é preciso que o professor esteja apto para planejar estratégias e ações que viabilizem o aprimoramento das habilidades de todos os alunos. Para tal, a formação do professor deve contemplar a valorização da diversidade, a construção de uma nova visão de educação, a flexibilização das práticas pedagógicas, a competência para trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais e a habilidade de reconhecer as necessidades educativas de cada aluno (Santos; Reis, 2015, p.08).

A educanda participante Aninha solicita o acompanhamento e, embora tenha tido acesso à universidade e tenha professor de apoio, cabe a reflexão quanto à responsabilidade única e exclusiva do professor de apoio dentro de sala de aula. E, a par disso, levantamos a problematização quanto ao trabalho colaborativo que as autoras Santos e Reis (2015) destacam como necessário quando se trata de acessibilidade ou, nesse caso, educação para todos.

#### **5.2.4 Atitudes sociais: barreiras ambientais, estigma, alteridade, humildade, amorosidade**

Apontamos para uma questão que emergiu da pesquisa: as “atitudes sociais” como barreiras desveladas por todos os participantes da pesquisa. Essa categoria de interpretação emergiu das falas e participação dos entrevistados. As três educandas participantes e o participante/diretor narraram situações nas quais as atitudes sociais são barreiras enfrentadas por esses educandos na universidade.

Propusemos na seção três dessa dissertação as memórias da construção social da deficiência no Brasil e chegamos até a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015a) como uma política nacional que “preconiza o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”. Após



8 anos de sua implementação estamos diante de relatos que traduzem que muito ainda temos a avançar para eliminar barreiras que, na maioria das vezes, estão intrínsecas às práticas educacionais arraigadas a modelos fragmentados e empobrecidos do saber socialmente produzido que possibilita “a transformação do ambiente para atender a todos” (Piccolo, 2023, p. 12).

Ao refletirmos sobre o espaço acadêmico, esse espaço em ação, evidenciamos uma perspectiva em que consideramos que as atitudes sociais, que também compõem esse espaço, além da dimensão física e das diretrizes dos órgãos responsáveis, faz desse um espaço extremamente complexo, impregnado de valores e de muitos sentimentos contraditórios quanto ao que seja a formação e a educação.

A CIF (2022) define atitudes sociais como:

Opiniões e crenças gerais ou específicas mantidas em geral pelas pessoas de uma cultura, sociedade, grupo subcultural ou outro grupo social sobre outros indivíduos ou sobre outras questões sociais, políticas e econômicas que influenciam o comportamento e as ações do indivíduo e do grupo (CIF, 2022, p. 232).

O documento supracitado considera as atitudes sociais como um dos fatores ambientais que indica os facilitadores ou as barreiras do ambiente para se pensar a funcionalidade e incapacidade humana. Omote (2018, p.21) considera que houve avanços no que se referem às abordagens sociais desde a Declaração de Salamanca, em 1994; e, ao mesmo tempo sugere que as “atitudes sociais em relação à inclusão podem ser modificadas por meio de atividades programadas com esse propósito”. O autor mostra a importância de uma cultura inclusiva que envolva toda comunidade, nesse caso específico a comunidade escolar a qual envolve os educandos, os professores, gestores e famílias que compõem o espaço acadêmico.

O participante/diretor destaca que, dentre todas as deficiências, a deficiência intelectual é a que mais sofre preconceito dentro da universidade, dizendo: “o autista é mais bem acolhido e não sei por que em diferentes cursos, para além das licenciaturas” (PD, 02/03/2023). Quando perguntamos se os educandos com deficiência intelectual seriam os que mais sofrem preconceito, o participante/diretor diz: “Sim (...) tem resistências (...) mesmo, principalmente com os alunos com deficiência intelectual, o preconceito, sobretudo as barreiras atitudinais (...) com o trato com o estudante com deficiência intelectual e isso volta para o corpo docente muito” (PD, 02/03/2023). O participante/diretor fala de preconceitos dos próprios professores e, ao mesmo tempo, quanto à permanência deles na universidade, considera que:

Eles permanecem, mas isso tem relação com esses dois apoios: apoio da família e apoio e cumplicidade dos professores. Depende do curso onde os professores são mais sensibilizados, o coordenador do curso situa esse aluno, sabe quem ele é. Então não dá para tratar o aluno como os demais junto numa leva de dezenas de alunos: eu não tenho tempo para olhar para esse! Não tem como garantir a permanência do aluno com deficiência intelectual se não tiver uma sensibilidade por parte do corpo docente junto com seus coordenadores. Porque é assim que garante a permanência e isso é evidente quando a gente conta quem permanece e onde permanece. É o apoio, é o apoio mesmo. Isso é insubstituível, mas claro que há desistências também (PD, 02/03/2023).

O participante/diretor revela suas percepções quanto à presença do educando com deficiência intelectual na universidade em geral, dando ênfase no apoio que este educando necessita para permanecer no espaço acadêmico e denuncia as barreiras atitudinais que eles enfrentam em forma de estigmas. Nos fundamentamos na concepção freiriana de não estarmos apenas no mundo, mas com ele e compreendemos essa fala do participante/diretor no sentido de anunciar a não presença, de fato, de muitos desses educandos na universidade.

Quando perguntada se já conversou com coordenadores ou professores sobre suas aprendizagens dando ideias, sugestões ou sendo ouvida, a participante Liz (UnU Goianésia, 2023, dia 05/04) responde que “uma professora no final de todo semestre fazia uma autoavaliação e pedia pra gente escrever o que precisava melhorar (...) a UEG tem esse que você responde umas perguntas”. Segundo Liz, essa era uma prática da professora que também foi escolhida por ela como uma lembrança de um bom professor na universidade: “tem uma professora aqui da UEG que é a recordista (...) você pode perguntar pra qualquer (...) a forma de ensinar dela é diferente, a forma com que ela conversa com as pessoas”. Liz considera a forma como a professora dialoga com os educandos uma prática que favorece a aprendizagem e, portanto, a atitude social se presentifica nesse contexto.

Em consonância com essa fala de Liz, as respostas das outras educandas participantes, para a mesma questão, confirmam que a atitude social do professor diante do estudante é relevante para elas. Luiza (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04/) considera uma professora que teve no Ensino Fundamental e “que ela era uma pessoa muito carinhosa, educada e explicava muito bem”. A participante Aninha (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04/) considera um bom professor o que teve no Ensino Fundamental e que “[...] o jeito dele era de boa, brincalhão, era sorrizeiro, que gosta de brincar, abraçar, ensinar [...]”. Notamos que a alteridade se faz presente como pilar dessa práxis, não podendo os homens se promoverem e pronunciarem o mundo em detrimento uns dos outros. Estamos, nesse caso, diante de um papel a ser desempenhado por todos.

O encontro entre homens que pronunciam é um ato de criação e, a partir de Freire (1983, p. 93), podemos inferir que na fala das educandas participantes, essa ação-reflexão, chamada

pelo autor de “existência existencial” pode se dar no diálogo reflexivo endereçado à práxis a ser transformada e humanizada; mas, para isso é necessário que elas possam falar e serem ouvidas. Essa relação horizontal que revela que esses atores consideram a diferença do outro não como sinônimo de inferioridade ou superioridade, não superestimando nem subestimando nenhum deles, não aparece nas falas das educandas.

Mesmo sabendo que houve avanços sociais, epistemológicos e filosóficos, ao nos remetermos às barreiras atitudinais, identificamos, a partir da percepção da educanda participante Liz (UnU Goianésia, 2023) sobre como o ambiente social ainda gera comportamentos excludentes. Ao ser perguntada, na entrevista: como você se sente em sala de aula com relação aos colegas?

[...] o grupo inteiro se eu chegar e falar assim... posso fazer o trabalho com vocês? Eles dizem pode! Agora eu chegar falar assim eu posso fazer parte do grupo de vocês, sem ter trabalho nem nada (...). Eles vão me ignorar! Isso é o que eu sinto! Sempre senti assim, na escola, em todos os lugares (...) nunca me senti incluída, eu sentia no sentido das atividades pela mediação professor, na turma em si eu não me sinto incluída... não sei se é porque a deficiência intelectual acaba não demonstrando muito... eu acho que eles pensam ... ah ela consegue arrumar outro grupo (...) não é fácil assim [...] (Liz, Goianésia, 2023, dia 05/04).

Consideramos necessário evidenciar as percepções de Merleau-Ponty (2018, p. 03) que revela se tratar de “tudo aquilo que eu sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” enfatizando a relação sensível entre o mundo e as pessoas. O que Liz sente, suas percepções, é que fazem nessa pesquisa ser o fenômeno a ser desvelado não necessariamente o fato acontecido objetivamente.

Essa participante fala de um sentimento de exclusão por parte dos colegas de turma e, assim, de barreiras sociais, atos de discriminação, estigmas que impedem e dificultam sua participação na vida acadêmica, e, portanto, da acessibilidade à universidade. Mais uma vez, aparecem percepções de ausência de pertença e, ao retomarmos Freire (2020), não basta estar no mundo, mas com o mundo - dando ideia de movimento, relação e reciprocidade.

Diante disso, vale ressaltar a fala do participante/diretor ao ser abordado sobre os avanços da democratização da educação no Brasil, como um processo normal no sentido de conquistas: “Tem muito preconceito principalmente com relação ao estudante com deficiência intelectual. Preconceito arraigado pelos gestores e professores que não acreditam nas possibilidades e potencial deles [...]” (PD, 02/03/2023).

Estamos diante de uma ação-reflexão, de uma consciência-mundo em que, ao relatar, desvelar aspectos de sua prática e vivência profissional, o participante/diretor também se coloca como sujeito que assume sua posição utópica<sup>60</sup> frente ao mundo e à realidade. “A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo” (Freire, 1980, p.27). E, nesse sentido, a utopia cria um compromisso com a história, com o mundo, como um ato de conhecimento. O participante/diretor mostra-se diante da pesquisa como anunciador e denunciador tomando posse da realidade e, ao mesmo tempo, diante dessa realidade, como tal indicada na crítica, não se esgota em seu processo de conscientização como algo que não possa ser tocado.

Um ponto importante a ser observado é que o participante/diretor considera que os colegas são muito mais acolhedores e as educandas que participaram da pesquisa revelam o estigma e preconceito sofridos em ambiente acadêmico de uma maneira geral, em especial pelos próprios pares. Segundo o participante/diretor é necessária a “superação das barreiras atitudinais. Mudar a visão das pessoas sobretudo da comunidade acadêmica em relação a eles. Eu tenho certeza de que os colegas de turma são muito mais acolhedores do que os professores, técnicos e gestores” (PD, 02/03/2023).

Diante da pergunta sobre como realizam as atividades em sala de aula, todas as educandas participantes relataram o preconceito que sofrem dos próprios colegas e como os professores regem suas práticas, muitas vezes, sem observar a dinâmica do grupo diante das educandas participantes da pesquisa.

Luiza (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04/) diz que: “A gente tá fazendo agora só de grupo, ainda individual não tá fazendo (...) participo, mas alguns assim que eu der conta mas eu participo”. Ao perguntarmos como formam o grupo, Luiza responde que “o professor fala que é de quatro pessoa e aí a gente dentro da sala que escolhe quem que quer participar do grupo”. Diante dessa explicação, questionamos como escolhem o grupo, Luiza responde “As pessoas que me escolhe”. Nesse diálogo Luiza diz que é escolhida, mas “só porque tem vez assim igual eu não dou conta de muita coisa e os alunos acha ruim que eu não dou conta (...) a gente fica assim mais um pouco pra lá [...]”.

Acerca dessa mesma pergunta, Aninha (UnU Jaraguá, 2023, dia 03/04/) relata: “Eu sempre faço com professor mesmo, nenhum grupo não”. Esse professor que ela menciona é seu

---

<sup>60</sup> Freire (1980, p. 27) “Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar a anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão a utopia é também um compromisso histórico”.

professor de apoio e, portanto, a educanda fica fora dos grupos formados em sala de aula. A educanda participante Liz relata:

Aí eles fazem os grupos lá e eu sobro no grupo que tem menos pessoas... eu sou sempre assim. Eu sei que é uma coisa minha, porque eu não me sinto à vontade no grupo, mas quando eu tento fazer parte do grupo pra poder me sentir assim parte daquela aula, eu percebo que... eu não sei se é da minha sala, que eles não ficam muito felizes com minha presença no grupo. Já tentei vários grupos mas no grupo todo eu não consegui. É sempre um outro que conversa comigo (...). Não me sinto incluída [...] (Liz, UnU Goianésia, 2023, dia 05/04).

As educandas participantes falam de experiências de exclusão, de atitudes sociais carregadas de estigmas e preconceitos tanto dos próprios colegas como dos professores regentes, tendo em vista que não há uma organização de momentos coletivos ou em pequenos grupos que envolvam todos os educandos incentivando experiências de amorosidade para com as diferenças.

## 6 REFLEXÕES EM CURSO

Quanto a mim, eu estou convencida de que o papel essencial do mundo educativo em seu conjunto é o de permitir, por meio de uma verdadeira presença, a **emergência** em todos os parceiros da situação de aprendizagem, de seu **próprio questionamento**, aquele que abre espaço interior para uma capacidade matricial, aquele que põe em movimento os atores, a pessoa em formação e aqueles que a acompanham, em direção a um lugar onde lhes é possível ser e vir a ser, para um amanhã a ser construído (Trocmé-Fabre, 2004, p. 59).

Essa epígrafe coroa nossa pesquisa no sentido de que possamos, como atores no mundo educativo: educandos, professores, gestores, diretores, pesquisadores, legisladores e todos os homens, compreender a relevância da verdadeira presença na formação daqueles que buscam na educação possibilidades de vir a ser; de sermos todos protagonistas dessa ação e não meros espectadores.

Buscamos por meio da pesquisa uma compreensão de todo o contexto sócio histórico do grupo social em questão, que envolveu a construção social da deficiência e os documentos e estatísticas que apontam para a realidade atual tendo em vista as políticas de inclusão no período delimitado pelas pesquisadoras. A categorização de deficiência foi a partir do modelo social, os dados das pessoas com deficiência intelectual e educação no Brasil e em Goiás, a educação humanizadora e suas unidades de sentido: dimensão ontológica do ser humano, dialogismo, alteridade e conscientização, além de refletir sobre a universidade e formação nessa perspectiva. É importante destacar que o processo de educação humanizada foi uma categoria que perpassou toda a pesquisa chegando até as reflexões que finalizaram essa dissertação.

A questão que dirigiu todo o percurso da pesquisa, desde sua fase inicial até as análises de dados, foi: como as percepções de educandos com deficiência intelectual do curso de Pedagogia da UEG, Unidades Universitárias de Goianésia e Jaraguá podem contribuir com as reflexões sobre os processos de educação humanizada e a práxis educacional na Educação Superior? Como objetivo geral: Desvelar as percepções de educandos com deficiência intelectual e as contribuições sobre os processos de educação humanizada na Educação Superior.

Ressaltamos que as educandas com deficiência intelectual puderam, através de suas percepções, revelar a ausência de pertencimento sentida na universidade; e, por outro lado, o vazio e deficiência do espaço acadêmico e de um movimento social genuinamente favorável

através das atitudes sociais. As educandas participantes desvelam e clamam, por meio de suas falas e de seus silêncios, por atitudes menos preconceituosas e de algum modo não se sentem incluídas no ambiente acadêmico que se mostra classificatório e excludente.

Nos aproximamos de um movimento permeado de muitos desafios que vão desde a democratização do acesso desses estudantes à universidade, ausência de estratégias de acolhimento e diálogo com esse educando e dele com os professores e gestores até a presença de barreiras atitudinais dentro de toda comunidade acadêmica, desde os colegas até os professores e gestores.

Questionar as práticas universitárias com relação a esses estudantes é uma tarefa urgente para que eles se formem dando sentido ao que procuram. Cuidar para que esse ser humano não seja reduzido a ser bem-sucedido nos negócios, ter acesso às mercadorias e, portanto, pronto para produção e o consumo. Esses estudantes participantes não revelaram esse propósito, mas sim o desejo de aprender o que ainda não sabem, o que é constitutivo do humano, querer ser cada vez mais. O que essa universidade que prepara para o trabalho e fragmenta o currículo pode de fato fazer para formar esses estudantes?

Compreendemos a relação dialógica enquanto práxis humanizadora, encontro entre os homens na perspectiva freiriana, a partir das interpretações minuciosas dos textos (entrevistas) como uma necessidade de ser refletida com toda universidade. No caso da pesquisa o recorte feito no curso de Pedagogia das Unidades Universitárias coparticipantes da pesquisa teve como intenção ser uma amostragem para ser levada para uma discussão mais ampla em toda UEG e as pessoas que compõem o ambiente acadêmico, em especial os professores, coordenadores e gestores, além dos estudantes de um modo geral. Ficou evidenciado que mesmo em um espaço destinado especificamente à formação de professores não foi relevante para que atitudes estigmatizantes e preconceituosas não estivessem presentes. Aqueles educandos e colegas das participantes serão os futuros pedagogos e enfrentarão as diferenças em suas práxis.

A pesquisa com foco na UEG aponta para a necessidade de que essa instituição precisa promover alguma estratégia por meio da qual possa ouvir esses educandos e suas famílias tanto pelo NIAAF como diretamente pelos docentes responsáveis pelas disciplinas ofertadas. Aponta também para o estigma que esses educandos sofrem vindo dos próprios colegas e que se torna importante dialogar na universidade sobre a deficiência, em seu modelo social carregado de estereótipos, diálogo que possa ter esse educando como interlocutor.

Acreditamos que os aspectos relacionados às experiências dos participantes da pesquisa, reveladas por suas percepções quanto aos processos de educação humanizada, especialmente na UEG, sejam como o despertar de problematizações de toda comunidade acadêmica.

Sinalizamos que como limite da pesquisa fica evidenciado que apenas duas Unidades Universitárias foram coparticipantes e, portanto, não há como falar em nome de toda UEG. Assim como tivemos três educandas participantes do curso de Pedagogia não podemos generalizar falando em nome de todos os educandos com deficiência intelectual dessa universidade. Consideramos que esses limites são provocações para que mais pesquisas aconteçam em outros cursos e consideramos um incentivo para que outros pesquisadores sigam escutando o próprio educando com deficiência intelectual para que espaços sejam abertos nesse sentido.

Pensar a partir da perspectiva da diferença também possibilita que a universidade possa contemplar esses educandos em situação de deficiência, em especial os educandos com deficiência intelectual, no sentido de que sejam ofertados espaços de formação para a vida adulta destas pessoas. A universidade como espaço de formação humana precisa refletir sobre a intencionalidade de suas ações e se tem se organizado para atividades programadas com o propósito de que as barreiras atitudinais sejam trabalhadas no ambiente acadêmico.

Assim sendo, o elitismo que impera na academia possa dar lugar a um espaço em que o cuidado ao homem e sua condição de inacabamento sejam reconhecidos independente das diferenças puramente humanas. Ficaram algumas questões pois não tivemos a pretensão de responder e considerar finalizadas as problematizações.

Dentre algumas reflexões ainda em curso estão tais questões: Refletir sobre o modelo de universidade que temos hoje e se tal modelo está preparado para receber esses educandos com deficiência intelectual, especificidade dessa pesquisa. Estaria esse espaço construindo possibilidades de reflexão, criação e acolhimento de todas as pessoas que o escolhem para seguir sua formação? Poderia a universidade como espaço de diálogo e pesquisa contribuir com outros espaços de formação destes educandos em sua vida adulta, em uma permanente aprendizagem ao longo da vida? O reconhecimento desses limites, na concepção freiriana, entra como possibilidade de que a universidade vá em busca de uma unidade dialética entre o pensar e o agir intencionando a transformação de todos os seres em busca de um mundo mais humano.

Como resposta à nossa questão direcionadora, podemos inferir que as percepções das educandas contribuíram com as reflexões sobre os processos de educação humanizada e a práxis educacional na Educação Superior possibilitando-nos tecer saberes sobre o ambiente acadêmico e pensarmos na possibilidade de que esse ambiente seja permeado por uma práxis dialógica que envolva esses educandos, suas famílias e toda comunidade escolar.

Os resultados apontaram para a necessidade de dialogar na universidade sobre a deficiência, em especial sobre a pessoa com deficiência intelectual, sobre seu modelo social



carregado de estereótipos, diálogo que possa ter esse educando como interlocutor, considerando que as atitudes sociais também compõem esse espaço, além da dimensão física e das diretrizes dos órgãos responsáveis.

Assim, chegamos na etapa da dissertação que por um limite objetivo precisamos oficialmente concluí-la, mas na certeza de que a caminhada não termina por aqui e por esse motivo denominamos essa seção de “Reflexões em Curso”. Segundo o poema de Rinardo Mesquita:

[...] Peço agora licença, na estrada vou partir  
Os escritos estão no caminho é só preciso sentir;  
O saber tá na estrada, é de todos a Educação  
Vou voltar pra minha lida em busca de Libertação.  
De rima não sou bom  
Não sou poeta popular  
Não nasci fazendo versos  
Sou aprendiz de rimar  
A história não termina aqui  
Tem muita coisa a escrever  
Nas aulas do meu estágio  
Sei que é importante ler  
Ler o mundo e as palavras  
Isso sim é Educação  
Vivências que aprendi com o amigo João  
(Mesquita, 2020, p. 45)

Da mesma forma que Rinardo Mesquita (2020), reconhecemos que a história não se encerrou e que através desse movimento de registrar as percepções de Aninha, Liz e Luiza nos fizemos melhores e, para além disso, buscamos incentivar pesquisas e criação de espaços para que esses educandos possam falar e serem ouvidos. Eles querem aprender o que não sabem e não necessariamente o que a universidade considera que devam aprender. Finalizamos essa etapa da pesquisa com a compreensão de que o maior desafio na Educação Superior, desvelado pelas educandas participantes, é o reconhecimento da possibilidade de *ser mais* que cada participante deposita no espaço acadêmico, além da reflexão sobre a práxis considerando a dialética sujeito-mundo que envolve nossas atividades profissionais e atitudinais.

Fica aqui o nosso convite e a nossa sensibilização para que, nós professores, “aqueles que põem em movimento os atores, a pessoa em formação e aqueles que a acompanham, em direção a um lugar onde lhes é possível ser e vir a ser, para um amanhã a ser construído” (Trocmé-Fabre, 2004, p.59) sejamos a verdadeira presença e possibilitemos a acessibilidade dos educandos com deficiência intelectual e que façamos da universidade esse espaço da capacidade matricial de questionamento a favor de todos.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. de Alfredo Bossi. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ALMEIDA, Mariléa de. bell hooks. In: **Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia**. V. 7, N. 2, 2021, p. 21-33.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. 13 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

BENEVIDES, Maria V. Educação em direitos humanos: do que se trata? **Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9\\_benevides.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf) Acesso em: 17 de março de 2023.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; LOBATO, Huber Kline Guedes. Alteridade e diálogo em Paulo Freire - Entrevista com Reinaldo Matias Fleuri. ISSN:1984-9540. **Periferia**, v. 12, n. 1, p. 248-270, jan./abr. 2020 Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/48449>. Acesso em: 17 de março de 2023.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa Qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 10/04/2023. Acesso em 10 de abril de 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 15/10/2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192) Acesso em 10 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192) . Acesso em 17/02/2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 5. tir. atual. Brasília: MEC/SEDH, 2009.

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.

Brasília, DF: Presidência da República, 30 ago. 2012. 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: 13 dezembro 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Brasileira da Inclusão**, 2015a. 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: 17 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015b**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) Acesso em 10/04/2023

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Manual de Preenchimento do Censo da Educação Superior**, 2016. Disponível em: [https://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/modulo\\_ies\\_2016.pdf](https://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/modulo_ies_2016.pdf) Acesso em 19/03/2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **NOTA TÉCNICA 060/2022/CGIAE/DAENT/SVS/MS** Disponível em: <http://plataforma.saude.gov.br/cta-br/fic/nota-tecnica-60-2022.pdf> Acesso em 28/05/2023.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm) Acesso em: 18 dezembro 2023.

CARDOSO, Liliane Barros de Almeida. **Educação e Direitos humanos**: Pensando sua relação como possibilidade de emancipação. Revista Fragmentos de Cultura, Goiânia, v27, n.2, p.234-243, abr./jun. 2017.

CARDOSO, Liliane Barros de Almeida. **Jean-Paul Sartre**: a imaginação como modo de existir e de educar. (Tese); Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CID-10. **CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO**: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas – Coord. Organiz. Mund. Da Saúde; trad. Dorgival Caetano. – Porto Alegre: Artmed, 1993.

CIF. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. São Paulo, Edusp, 2022.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org) **Educação, Cultura e Formação**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012a.

COÊLHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. **Educação, escola e formação**. Inter-Ação, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Universidade e Ensino: treino ou formação? In: COÊLHO, Ildeu Moreira; FURTADO Rita Márcia Magalhães (orgs) **Universidade, Cultura, Saber e Formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia?** 32ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

DENARI, Fátima Elizabeth. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DENARI, Fátima Elizabeth. **Educação especial: reflexões entre o dizer e o fazer**. São Carlos: Pedro e João editores, 2019. 302p.

DENARI, Fátima Elizabeth; COSTA, Vanderlei Balbino da. Formação docente: reflexões sobre a escolarização dos estudantes com deficiência na escola comum. **Coleção Inclusão - Livro 2 - Educação Especial e Inclusão**. 2024. p.74 a 79. Disponível em: [https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao\\_inclusao/livros/2/cap09.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/2/cap09.html) Acesso em: 01 fev. 2024

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DSM V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM 5** [recurso eletrônico] / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... *et al* ]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al]. – 5.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2015. Disponível em: [https://www.google.com.br/books/edition/DSM\\_5/QL4rDAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/DSM_5/QL4rDAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover) Acesso em 26/05/2023.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Inteligência Aprisionada**; tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, outubro, 1969, p. 123-132. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/1127/FPF\\_OPF\\_01\\_0003.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/1127/FPF_OPF_01_0003.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martins. 36 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria de Araújo. **À Sombra dessa Mangueira**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

GENOT, Luana. Coletiva.net. Não Chame de Minoria os que são Minorizados. Entrevista concedida a Patrícia Carneiro. **Revista Digital em especial Diversidade e Comunicação**. Rio Grande do Sul. Novembro, 2022. Disponível em: <https://coletiva.net/artigos-home/nao-chame-de-minoria-os-que-sao-minorizados,421609.jhtml>

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

GOIÁS. **Lei nº 14.832, de 12 de julho de 2004**. Governo do Estado de Goiás. Gabinete Civil da Governadoria. Superintendência de Legislação. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/80767/pdf#:~:text=LEI%20N%C2%B0%2014.832%2C%20DE,Superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 21 de agosto de 2023.

GUIMARÃES, Ged. O Sentido do Trabalho na Universidade. **Rev. Educativa**. Goiânia, v. 23, p. 1-14, 2020.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Sociologia da deficiência**: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. 2012. Dissertação. 200. f. (Centro de Educação e Ciências humanas – Programa de Pós-graduação em Educação Especial – Universidade de São Carlos).

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elizabeth. Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 180–196, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i1.6560. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6560>. Acesso em: 22 out. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim e (orgs). **História de Professores**: Leitura, Escrita e Pesquisa em Educação. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.: il. 28X24 cm.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1. ed.; 5. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LBI, Guia digital Mara Gabrilli Relatora da Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: <https://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf> Acesso em 10/05/2023.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. P. 477.

MÃE, Valter Hugo. **A desumanização**. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332586019\\_Inclusao\\_diferenca\\_e\\_deficiencia\\_sentidos\\_deslocamentos\\_proposicoes](https://www.researchgate.net/publication/332586019_Inclusao_diferenca_e_deficiencia_sentidos_deslocamentos_proposicoes). Acesso em: 24/06/2023.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da Humanização** – A pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MESQUITA, José Rinardo Alves. Experiências pedagógicas dialógicas no estágio supervisionado. In: FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; SILVA, Maria Eleni Henrique da; SANTOS, Narlélio José Marques dos; OLIVEIRA, Renata Lopes de (orgs). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire IV**: Por uma pedagogia amorosamente política. Livro – Curitiba: CRV, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Caminhos do Pensamento**: epistemologia e método. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (orgs). **Hermenêutica-Dialética como Caminho do Pensamento Social**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002. Disponível em: [http://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/fcc\\_artigo\\_2002\\_SMoehlecke.pdf](http://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/fcc_artigo_2002_SMoehlecke.pdf). Acesso em 20/07/2023

MONFERRARI, Lucila Menezes Guedes; SILVEIRA, Allice Toledo Lima da; CARVALHAES, Wesley Luis. As designações para deficiência intelectual no Brasil, desde as últimas décadas do século XIX : um olhar bakhtiniano. **Muiraquitã**: Revista De Letras e Humanidades, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Todo preconceito tem como matéria prima as diferenças**, 2023 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6O78cb6-C3g>. Acesso em 20/07/2023.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade. **Hannah Arendt e Paulo Freire: A Educação e o Compromisso com a Conservação e a Transformação do Mundo**. 2015. 226. f. Tese (Doutorado em Educação)

NASCIMENTO, Carlos Arthur R. Santo Tomás de Aquino. **O Boi Mudo da Sicília**. 2ª ed. São Paulo: Educ, 2003.

NEPOMUCENO, Maristela Ferro. **Apropriação no Brasil dos estudos sobre deficiência: uma análise sobre o modelo social**. 2019. 156. f. Tese (Doutorado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais)

OMOTE, Sadao. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação a inclusão: Notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2005, 11(1), 33-47.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, 2018, p.21-32.

PAIN, Sara. **A Função da Ignorância - a Gênese do Inconsciente**. Vol. 2, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PEIXOTO, Adão José. Universidade, formação e autonomia. In: COELHO, Ildeu Moreira (org) **Educação, Cultura e Formação: o olhar da filosofia**. – Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

PICCOLO, Gustavo Martins; MOSCADINO, Saulo Fantato; COSTA, Vanderlei Balbino da. Implicações teóricas e práticas advindas do conceito social de deficiência. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.71-83, jul./dez. 2009

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Contribuições a um Pensar Sociológico sobre a Deficiência**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013

PICCOLO, Gustavo Martins. **A diferença tornada desigualdade: ensaios sobre o preconceito**. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2019.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar**. EDUR • Educação em Revista. 2022a; 38:e36926.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O Lugar da Pessoa com Deficiência na História: a narrativa ao avesso da lógica ordinária**. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2022b.

PINTO, Jessica Hilário. **A Escuta Sensível como proposta metodológica no processo de inclusão escolar de um educando autista**: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Damolândia – GO. 2023. 123 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Goiás) – UEG, Inhumas, 2023.

Procurando Nemo [DVD]. **Pixar Animation Studios**, 2003. (100 min.), son., cor, legendado.

QUEIROZ, Arryanne. Resenha. **O que é deficiência**. Diniz D. São Paulo: Editora Brasiliense; 2007. 96 pp. (Coleção Primeiros Passos, 324). ISBN: 978-85-11-00107-5 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/zJfGKFn48ys6nNYmFNPmY8M/> Acesso em: 20 de junho de 2023.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente**: uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Alteridade. In: **Dicionário [livro eletrônico]**: rumo à civilização da religião e ao bem viver/ Rosamaria Arnt, Paula scherre (orgs.). - Fortaleza, CE: Editora UECE, 2021.

RICOEUR, P. **História e verdade**. Trad. de F. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.

RICOEUR, Paul. **Memória, a história e o esquecimento**. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 9ª. Editora da Unicamp, 2020.

ROMÃO, José Eustáquio. Ontologia (Freiriana). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. v. 92 [https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo\\_R.\\_Streck\\_Dicion\\_rio\\_Paulo\\_Freirez-lib.org\\_.epub\\_.pdf](https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf) Acesso em 16/07/2023.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Grande Sertão: Veredas. Livraria José Olympio Editora, 15ª. Ed., Rio de Janeiro, 1982.

ROSA, Fernanda Duarte; DENARI, Fátima Elizabeth; Trabalho, educação e família: perspectivas para a pessoa com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial** | v. 26 | n. 45, | p. 73-90| jan./abr. 2013, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4842/pdf> Acesso em 15/11/2023.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. v. 325 [https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo\\_R.\\_Streck\\_Dicion\\_rio\\_Paulo\\_Freirez-lib.org\\_.epub\\_.pdf](https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf) Acesso em 16/07/2023

SANTOS, Júlio César Xaveiro. **Ação afirmativa para imigrantes em universidades públicas**: o ingresso de refugiados e portadores de visto humanitário na Universidade Estadual de Goiás. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais e Humanidades), UEG, Anápolis, 2021.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade do Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipadora da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade do Século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em 14/03/2023.

SANTOS, Boaventura S. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n.2, p.10-18, jun. 2009. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos\\_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf). Acesso em: 14/03/2023.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. VI ENDIPE. **Educação inclusiva e formação docente**: algumas considerações. 2015. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/viedipe/PDF/GT9%20Did%20Prat%20Estagio%20pdf/GT9%20Thiffanne%20dos%20Santos%20+%20marlene%20reis.pdf> Acesso em 25/06/2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Deficiência mental ou deficiência intelectual. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, p.9-10, mar./abr. 2005.

SILVA, Jefferson da; NAHUR Marcius Tadeu Maciel. A força transformadora da narrativa em Paul Ricoeur: enfrentamento do “analfabetismo” existencial-cultural. **Kínesis**, Vol. XII, nº 31, julho 2020, p.55-76.

SEIXAS, Raul. **Metamorfose ambulante**. In: SEIXAS, R. Krig-ha, Bandolo! Philips Records, 1973. 1 LP.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, 24(1), jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. - 7. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de. **A educação especial no ensino superior**: o Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual De Goiás. (Dissertação), Universidade Estadual De Goiás, Anápolis, 2019.

TORGA, Miguel. **Diário IV**, 1948.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2019.

TROMBETTA, Sérgio. Aletridade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. v. 34 [https://territoriosinsurgentes.com/wpcontent/uploads/2021/03/Danilo\\_R.\\_Streck\\_Dicionario\\_Paulo\\_Freirez-lib.org\\_.epub\\_.pdf](https://territoriosinsurgentes.com/wpcontent/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicionario_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf) Acesso em 16/07/2023.

TROCMÉ-FABRE, Hélène. **A árvore do saber-aprender**: rumo a um referencial cognitivo. Marly Segreto (trad.). São Paulo: Trion. 2004.

UEG. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. 2022. UEG. Disponível em [https://cdn.ueg.edu.br/source/cear\\_109/conteudo/12074/PPC\\_Pedagogia.pdf](https://cdn.ueg.edu.br/source/cear_109/conteudo/12074/PPC_Pedagogia.pdf) Acesso em 10/04/2023

UEG. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. INSTITUTOS ACADÊMICOS. Nota Técnica nº: 1/2023 - UEG/IA-UEG-20334. **Orienta os procedimentos para contratação dos docentes de apoio para campus e unidades da UEG.** 2023. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1CE9Av5tArQsLtCld1PAnCSC5XduHDX /view](https://drive.google.com/file/d/1CE9Av5tArQsLtCld1PAnCSC5XduHDX/view) Acesso em 25/06/2023.

UEG. **Manual de apresentação de trabalhos acadêmicos/ Universidade Estadual de Goiás/Sistema Integrado De Bibliotecas Regionais.** Disponível em: [https://cdn.ueg.edu.br/source/universidade estadual de goias 306/noticias/58963/Resolucao \\_CG 03 2022 Anexo Versao Final.pdf](https://cdn.ueg.edu.br/source/universidade%20estadual%20de%20goias%20306/noticias/58963/Resolucao_CG%2003%202022_Anexo_Versao_Final.pdf)

UNESCO. **Plano de Ação Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos:** Primeira Fase. Nova York, Genebra, 2006. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000217350\\_por&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_2cb68ca4-4648-4f90-8875-333fb29e94a4%3F%20217350por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000217350\\_por/PDF/217350por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A77%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000217350_por&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_2cb68ca4-4648-4f90-8875-333fb29e94a4%3F%20217350por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000217350_por/PDF/217350por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A77%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D) Acesso em 17/03/2023.

VIANA, Cláudio Pires. Intencionalidade da consciência e conscientização em Paulo Freire: por uma fenomenologia da libertação. In: VIANA, Cláudio Pires; CARVALHO, Renata Ramos da Silva; OLIVEIRA, Valdirene Alves (Orgs). **Universidade, Direitos Sociais e Formação Humana:** contextos e desafios. Editora UEG. 2020.

XAVIER, Donizete José (Org.). **Paul Ricoeur de A a Z:** uma contribuição de estudantes para estudantes. 1. Ed. São Paulo: Distribuidora Loyola, 2019.

## APÊNDICE A

**TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)**

Pelo presente instrumento, de um lado, Marlene Barbosa de Freitas Reis, inscrito no CPF sob o n. 427.049.441-72, integrante do corpo docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e, de outro lado, Lucila Menezes Guedes Monferrari, inscrito no CPF sob o n. 589.603.171-87, integrante do corpo discente da mesma Universidade, matriculado no curso de Mestrado Acadêmico em Educação, sediado na UEG Câmpus Metropolitano /Unidade Universitária de Inhumas, no âmbito do projeto de pesquisa intitulado **“EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA: acesso e participação de estudantes com deficiência intelectual no curso de Pedagogia, das Unidades Universitárias de Goianésia, Jaraguá e Inhumas, na Universidade Estadual de Goiás”**, **COMPROMETEM-SE** com a utilização dos dados contidos no banco de dados de acesso restrito para fins exclusivamente acadêmicos, de modo a manter a confidencialidade do seu conteúdo e a privacidade dos indivíduos que terão seus dados acessados, sendo vedado o repasse integral ou parcial das informações a pessoas não envolvidas na equipe de pesquisa, em observância à Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD), bem como à Resolução CsU n. 1047, de 18 de maio de 2022 (Política Geral de Proteção de Dados Pessoais da UEG).

Esclarecemos que o mencionado projeto de pesquisa se refere a pensar sobre o processo de formação de estudantes com deficiência intelectual matriculados no curso de Pedagogia, especificamente das Unidades Universitárias de Jaraguá, Goianésia e Inhumas, da Universidade Estadual de Goiás., no período de março de 2023 a março de 2024, fazendo-se necessária a utilização dos seguintes dados pessoais: nome, idade, sexo/gênero, curso, sistema de cota de inscrição, sistema de cota de matrícula, tipo de deficiência, campus/unidade de matrícula, modalidade, desempenho e/ou frequência escolar.

Por fim, comprometemo-nos com a guarda, cuidado e utilização das informações pessoais apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa, sendo necessária nova submissão/análise para outros usos. E, na medida do possível, a depender da metodologia empregada, os indivíduos investigados/pesquisados serão informados antes e durante todo o processo de pesquisa sobre as reais intenções, finalidades e procedimentos de pesquisa.

Inhumas, 21 de março de 2023

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Docente/orientador

Lucila Menezes Guedes Monferrari

Discente/orientando

**APÊNCIDE B**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE UEG/INHUMAS)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada - Percepções de Estudantes com Deficiência Intelectual na Educação Superior: possibilidade de (re)pensar o ensino em uma perspectiva humanizadora. Meu nome é Lucila Menezes Guedes Monferrari, sou mestranda pelo PPGE UEG/Inhumas, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Caso aceite participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail [img.monferrari@yahoo.com](mailto:img.monferrari@yahoo.com), endereço Alameda das Gardêneas Qd 13 Lt 17 – Jardins Viena – Aparecida de Goiânia/GO e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 981539648. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: [cep@ueg.br](mailto:cep@ueg.br). O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que, por sua vez, é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são: Lucila Menezes Guedes Monferrari e Marlene Barbosa de Freitas Reis.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 08 (oito) minutos e a sua participação na pesquisa em média 40 (quarenta) minutos.

**Justificativa, objetivos e procedimentos:**

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a necessidade emergente de estudos e pesquisas que abarquem os desafios da Educação Especial na Educação Superior, tratando especificamente dos estudantes com deficiência intelectual. Destacamos que essa temática tem sido um grande desafio para a comunidade acadêmica. Dessa forma, torna-se necessário e importante discutir o tema mesmo após quatorze anos de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), haja vista, que ainda temos dificuldades com as práticas inclusivas nessa etapa da educação. A Educação Especial, no Brasil, tem uma história marcada pela imposição das políticas, mas, também, pela segregação

dos sujeitos do seu próprio processo de aprender. Nessa perspectiva, refletir a dialética sujeito-mundo das práticas educativas propõe (re)pensar os conceitos de humanização e educação, na Educação Superior, voltadas a esses estudantes em suas especificidades. Portanto a presente pesquisa busca refletir sobre as práticas a partir dos próprios sujeitos e assim contribuir para pensar melhores formas de envolvê-los em seu próprio processo de conhecer e aprender.

O objetivo desta pesquisa é desvelar as percepções do estudante com deficiência intelectual sobre os processos de ensino e aprendizagem na Educação Superior em uma perspectiva de educação humanizadora.

Os procedimentos de coleta de dados serão realizadas de forma presencial, na Unidade Acadêmica e turno em que o participante estuda, a depender da disponibilidade e interesse do mesmo, sempre respeitando medidas de segurança e distanciamento indicados pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A reunião deve ocorrer em um tempo estimado de, em média, 40 (quarenta) minutos, com previsão de apenas um encontro para realização das entrevistas de forma individualizada.

Diante disso, assinale rubricando dentro dos parênteses as opções abaixo autorizando, ou não, gravações e divulgações da sua imagem:

- (        ) Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
- (        ) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

- (        ) Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.
- (        ) Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

### **Riscos e formas de minimizá-los:**

A presente pesquisa oferece risco mínimo aos participantes envolvidos – em âmbitos psicológicos, intelectuais, emocionais e físicos – pela probabilidade de estresse e cansaço ao relatar sua experiência acadêmica. O pesquisador cuidará para que o estudante se sinta seguro e confortável em contribuir com a pesquisa, em seu tempo. Fica garantido e assegurado seu anonimato e a não obrigatoriedade em responder à entrevista sobre suas vivências acadêmicas, bem como serão esclarecidas todas as questões que porventura o participante tenha, podendo, se assim decidir, deixar de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar ou sentir necessidade. Não haverá qualquer prejuízo ao participante, portanto, garantimos a participação voluntária sem requerer questões financeiras.

A fase empírica e exploratória, na qual contará com os participantes, acontecerá de forma presencial, na Unidade Acadêmica em que estuda, em etapa única e, levando em consideração o momento delicado pós pandemia, serão observadas todas as normas dos órgãos governamentais oficiais responsáveis (como o Ministério da Saúde, a Secretaria da Saúde e normativas da instituição de ensino) sendo feitos com os devidos cuidados como uso de máscaras, álcool 70 graus e distanciamento em locais fechados. Estas medidas de segurança elencadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para assegurar a saúde e integridade de todos os envolvidos na pesquisa serão rigorosamente observadas tais como vacinação e completude do período de imunização. Caso sejam necessárias a utilização de ambientes virtuais, para garantia de segurança dos envolvidos, por determinação de órgãos competentes, serão feitos encontros por meio de plataformas como o *Google Meet* pelo endereço eletrônico com possibilidade de reuniões gravadas na medida de autorização dos participantes. Essas gravações poderão ficar arquivadas por um período de 5 anos e posteriormente descartadas.

Serão observados, cumpridos e garantidos todos os preceitos éticos e as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, conforme RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016. Toda e qualquer etapa da pesquisa só será desenvolvida após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e decorrente liberação de execução.

#### **Assistência:**

Se você sentir qualquer desconforto é assegurada a assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação narrativa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

#### **Benefícios:**

Esta pesquisa não terá nenhum fim lucrativo assim como nenhum participante que nela se inserir receberá qualquer tipo de remuneração ou gratificação. Consideramos que, ao partirmos da perspectiva de que os estudantes com deficiência intelectual são pessoas de possibilidades no mundo, e de que os professores são agentes transformadores em suas práticas, estima-se que quanto mais conhecemos criticamente as condições concretas dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, com relação às práticas educativas experienciadas pelos próprios estudantes, mais será possível favorecer a superação das barreiras e dificuldades sobre os processos de ensino e aprendizagem em sua escolarização.

#### **Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:**

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados sob nossa responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado.

### **Indenização:**

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo (como por exemplo, transporte, alimentação, dados móveis de internet) este será ressarcido por mim, pesquisador responsável. Lembrando que o ressarcimento dos gastos decorrentes da pesquisa será válido não somente a você, participante, mas também para aqueles que o acompanham.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Após análise das entrevistas e elaboração da dissertação, você também poderá ter acesso aos resultados da pesquisa com devolutiva virtual através do E-mail disponibilizado ou encontro agendado.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento. Para isso, nós disponibilizaremos contato pelo telefone (62) 981539648, pelo qual poderá ser agendada visita à Universidade Estadual de Goiás Unu Inhumas, na AV. Araguaia, n. 400, Vila Lucimar, Inhumas/GO, CEP: 75403-577, onde serão disponibilizados os materiais para consulta e nos colocaremos à disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas.

### **Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável**

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, à assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido à sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido, bem como de seu acompanhante, se necessário; e, em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

### **Declaração do(a) Participante**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, esclareci à pesquisadora Lucila Menezes Guedes Monferrari sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo - Percepções de Estudantes com Deficiência Intelectual na Educação Superior: possibilidade de (re) pensar o ensino em uma perspectiva humanizadora. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de



## APÊNDICE C

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE UEG/INHUMAS)**

### **ENTREVISTA ESTUDANTE PARTICIPANTE**

Bom dia/boa tarde/boa noite. Você está participando de forma voluntária da pesquisa intitulada - EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA: percepções de estudantes com deficiência intelectual no curso de Pedagogia, das Unidades Universitárias de Goianésia e Jaraguá, na Universidade Estadual de Goiás - da pesquisadora Lucila Menezes Guedes Monferrari, sob orientação da professora Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis. Caso você tenha autorizado esta reunião será gravada. Mas se não houver dado autorização, esta não será gravada e somente a pesquisadora irá anotar o que será falado/narrado.

Você, participante, responderá as perguntas feitas e poderá falar das suas experiências, conforme sente e percebe, não será interrompido. Desde já agradeço imensamente a participação nesta pesquisa. Seu nome: (esta informação não será divulgada na pesquisa, será identificado como Participante/Estudante e uso de pseudônimo).

Podemos iniciar? E novamente deixo claro que não há a necessidade de responder caso não se sinta confortável e que a qualquer momento a pesquisa poderá ser interrompida/encerrada sem qualquer prejuízo para você participante.

1. Qual nome você gostaria de se dar no texto que será escrito? Invente seu nome. Pode ser nome flor, de cor, de pessoas ou lugares... Assim manteremos o sigilo que conversamos.
2. Como você entrou na UEG?
3. Por que escolheu Pedagogia?
4. Qual período você está cursando neste momento?
5. Qual a maior dificuldade que você enfrentou quando iniciou o curso? E agora, qual sua maior dificuldade?
6. Quais as memórias que você tem de um bom professor na universidade, ou o que espera de um bom professor na universidade?
7. Você tem alguma dificuldade de se comunicar com os professores e ou coordenadores?
8. Como você se sente em sala de aula com relação aos professores e colegas?
9. Você tem professor de apoio?
  - 9.1 Se sim, esse professor te acompanha quando? Como?
  - 9.2 Se não, você gostaria de ter? Por quê?
  - 9.3 Esse professor te ajuda em suas aprendizagens? Ou te ajudaria?
10. As coisas que você aprende aqui na universidade te ajudam na sua vida, no seu dia a dia? Conte um pouco sobre isso.
11. Você faz as atividades e trabalhos acadêmicos sozinho? Precisa de pouca ou muita ajuda?
12. Você já conversou com coordenadores ou professores sobre suas aprendizagens dando ideias, sugestões ou sendo ouvida?
13. Qual sua participação da universidade? Você contribui em alguma coisa? É chamado?

14. Pense em algo que seja um desafio muito grande para você. O que você acha que é necessário para que você supere essa situação? Isso te faz ser diferente do que era antes...A Universidade pode contribuir? Como?
15. Tem mais alguma coisa que queira falar sobre você? Quais expectativas para sua vida?

UEG/Unidade Universitária de Inhumas Av. Araguaia, n.400. Vila Lucimar, Inhumas-Go. CEP 75403-577 -Contatos: (62) 3514-3122 - www.ppge.ueg.br - E-mail: ppge@ueg

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE UEG/INHUMAS)**

**ENTREVISTA PARTICIPANTE DIRETOR**

Bom dia/boa tarde/boa noite. Esta entrevista faz parte da pesquisa intitulada - **Educação em uma perspectiva humanizadora: acesso e participação de estudantes com deficiência intelectual no curso de Pedagogia, do campus Goianésia, Sylvania, Jaraguá e Inhumas, na Universidade Estadual de Goiás** - da pesquisadora Lucila Menezes Guedes Monferrari, sob orientação da professora Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis.

Desde já agradeço imensamente sua anuência e participação nesta pesquisa. Seu nome: (esta informação não será divulgada na pesquisa, será identificado como PD \* PD - (Participante/Diretor).

1. Há quanto tempo você atua na coordenação e acompanhamento das pessoas com deficiência na UEG?
2. Como se dá o **acesso**, ingresso, dos estudantes com deficiência na UEG?
3. Há alguma discrepância entre esses estudantes ingressantes e aqueles que efetivamente se matriculam nos cursos de graduação da UEG? Se sim, você atribui a quais questões?
4. Caso o estudante com **deficiência intelectual** entre pelo vestibular regular, como se dá o processo de acolhida e acompanhamento de seu processo de ensino e aprendizagem?
5. Os estudantes com deficiência intelectual permanecem em sua formação na Universidade? Sim ou não, qual maior dificultador para que **participem** da vida acadêmica?
6. Como é a **participação** dos estudantes com deficiência intelectual em seus processos de aprendizagem na vida acadêmica na UEG? Participação das aulas, trabalhos acadêmicos, planejamentos, eventos formativos e comemorativos etc.
7. Como se dá o acompanhamento destes estudantes para que **participem** do processo de ensino e aprendizagem e do grupo do qual fazem parte? Algum instrumento ou prática de diálogo, comunicação?
8. Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelo NIAAF/UEG com relação aos estudantes com deficiência intelectual?
9. Qual é o **sentido da Educação**, levando em consideração todos os estudantes, mas de forma especial nesse contexto os estudantes com deficiência intelectual?
10. Há atualmente algum projeto na UEG para que a comunidade acadêmica (família, docentes, discentes) compreenda o **sentido da Educação**?

UEG/Unidade Universitária de Inhumas Av. Araguaia, n.400. Vila Lucimar, Inhumas-Go. CEP 75403-577 -Contatos: (62) 3514-3122 - [www.ppge.ueg.br](http://www.ppge.ueg.br) - E-mail: [ppge@ueg](mailto:ppge@ueg)