Educação & Fronteiras

DOI:Sob responsabilidade da E&F

TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ATÉ A EDUCAÇÃO SUPERIOR

TRAYECTORIA ESCOLAR DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD HASTA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

SCHOOL TRAJECTORY OF PEOPLE WITH DEFICIENCY UP TO HIGHER EDUCATION

Tauane Andrade de SOUZA[1]
ORCID 0000-0002-7887-8601

RelmaUrel Carbone CARNEIRO[2]
ORCID: 0000-0002-8961-3617

Eliane Aparecida Piza CANDIDO[3]
ORCID: 0000-0001-6502-3834

Luiz Ricardo CERVONI[4]
ORCID: 0000-0002-5772-577X

RESUMO:O presente estudo teve como questão de pesquisa a trajetória escolar de pessoas com deficiência e os fatores que as levaram a chegar à educação superior, considerando as relações familiares e escolares. O objetivo desta pesquisa foi compreender as particularidades da trajetória acadêmica de pessoas com deficiência que frequentaram o ensino superior. A metodologia utilizada foi a história oral de vida, a fim de dar voz aos sujeitos entrevistados. Para a coleta de dados, elaborou-se uma entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa quatro indivíduos: dois adultos com cegueira, ambos do sexo masculino, e dois adultos com surdez, sendo uma do sexo feminino e outro do sexo masculino. A partir da organização dos dados, foi possível compor os seguintes eixos para a análise das entrevistas: Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e Educação Superior. Este estudo evidenciou a importância da família no processo de escolarização de pessoas com deficiência, mas também elucidou o empenho dos próprios sujeitos, visto que, muitas vezes, a instituição escolar deixou a desejar no processo de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoas com deficiência.Trajetórias escolares. Família.

RESUMEN: El presente estudio tuvo como objetivo investigar la trayectoria escolar de personas con discapacidad y los factores que las llevaron a acceder a la educación superior, considerando las relaciones familiares y escolares. El objetivo fue comprender las particularidades del recorrido académico de personas con discapacidad que asistieron a instituciones de educación superior. La metodología utilizada fue la historia oral de vida, con el fin de dar voz a los sujetos entrevistados. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas. Participaron en la investigación cuatro personas: dos hombres adultos con ceguera y dos personas adultas sordas, una mujer y un hombre. A partir de la organización de los datos, se definieron los siguientes ejes para el análisis de las entrevistas: Educación Básica (educación infantil, educación primaria y

[1] Atua como Coordenadora Pedagógica responsável pelo Ensino Fundamental I.

[2] Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Araraquara).

[3] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP-Araraquara)

[4] Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP-Araraquara).

(cc) BY-NC-SA

secundaria) y Educación Superior. El estudio evidenció la importancia del papel de la familia en el proceso de escolarización de personas con discapacidad, así como el esfuerzo de los propios sujetos, dado que, en muchas ocasiones, las instituciones escolares no ofrecieron un entorno verdaderamente inclusivo.

PALABRAS CLAVE: Personas con discapacidad. Trayectorias escolares. Familia.

ABSTRACT: This study aimed to investigate the educational trajectory of people with disabilities and the factors that led them to access higher education, considering both family and school-related aspects. The objective was to understand the specific characteristics of the academic paths of individuals with disabilities who attended higher education institutions. The methodology used was life history oral narratives, in order to give voice to the participants. Data collection was conducted through semi-structured interviews. Four individuals participated in the research: two blind adult males and two deaf adults—one female and one male. Based on the organization of the data, the following axes were established for the analysis of the interviews: Basic Education (early childhood education, elementary, and high school) and Higher Education. The study highlighted the significant role of the family in the schooling process of people with disabilities, while also revealing the strong personal commitment of the individuals themselves, given that the school institutions often failed to provide an inclusive environment.

KEYWORDS: People with disabilities. School trajectories. Family.

Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência na educação tem sido historicamente marcada por desafios, tensões e concepções excludentes. Em diferentes períodos, prevaleceram práticas baseadas em concepções capacitistas, nas quais as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes. Nesse contexto, o acesso à escolarização frequentemente se deu em ambientes segregados, por meio de classes especiais, organizadas à parte das turmas regulares e, em muitos casos, localizadas em instituições específicas. Essas classes assumiam, muitas vezes, um caráter mais voltado à habilitação e reabilitação do que ao desenvolvimento pedagógico, refletindo uma compreensão limitada das potencialidades desses sujeitos. Tais práticas partiam da ideia de que a deficiência deveria ser compensada ou corrigida, desconsiderando-a como parte constitutiva da identidade do indivíduo.

Com o tempo, diante das limitações observadas nas propostas integracionistas — que, embora representassem um avanço frente à segregação, ainda condicionavam o acesso à escola comum à adaptação do aluno aos padrões existentes — passou-se a discutir um novo paradigma. O debate contemporâneo sobre a inclusão aponta para uma perspectiva na qual não é a deficiência, em si, que impede a participação plena, mas sim as barreiras sociais, atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas que a sociedade impõe. Assim, a transição para o paradigma inclusivo propõe a ampliação do entendimento sobre diversidade, reconhecendo que as pessoas com deficiência têm direito à escolarização em ambientes comuns e que cabe à

(cc) BY-NC-SA

sociedade e às instituições educacionais promoverem as condições necessárias para garantir a equidade no processo educativo.

O presente estudo teve como foco compreender o papel da família e da escola no desenvolvimento global de estudantes com deficiência, analisando como essas influências impactam sua trajetória educacional. A pesquisa partiu da questão sobre quais fatores contribuíram para que essas pessoas alcançassem o ensino superior. Nesse sentido, buscou-se investigar as especificidades das experiências acadêmicas vividas por indivíduos com deficiência que concluíram a educação superior, tomando suas trajetórias escolares como objeto de análise.

Método

A investigação das trajetórias escolares de pessoas com deficiência que acessaram o ensino superior foi metodologicamente ancorada na História Oral de Vida, conforme preconizado por Meihy (2005) e Verena Alberti (2005). Essa abordagem qualitativa, caracterizada pela entrevista gravada, revelou-se potente por sua capacidade de dar voz a experiências historicamente silenciadas, trazendo à tona narrativas que dificilmente seriam capturadas por documentos tradicionais (Alberti, 2005, p. 18). Ao reconhecer as pessoas com deficiência como protagonistas de suas próprias histórias, o método permitiu a escuta ativa de percursos marcados por superações, barreiras e aprendizagens singulares.

O processo de coleta de dados, que incluiu entrevistas semiestruturadas, seguiu as etapas clássicas da história oral: planejamento, contato, gravação, transcrição, textualização, validação pelos participantes e análise. Esse cuidado metodológico, validado pelos referenciais de Meihy e Alberti, não se limitou à mera coleta de informações, ele estabeleceu um espaço ético de escuta e reconstrução de memórias, onde o pesquisador atuou como observador-participante (Meihy & Holanda, 2007). A pesquisa, aprovada pela Plataforma Brasil (Parecer 1.973.261 e CAAE 64980417.8.0000.5400), garantiu a conformidade com os princípios éticos, com todos os participantes assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A opção pela História Oral de Vida foi crucial para desvendar as complexidades dessas trajetórias, permitindo que os participantes narrassem e ressignificassem suas vivências e, assim, contribuíssem ativamente para a construção do conhecimento (Caiado, 2003).

(cc) BY-NC-SA

Mesmo diante dos desafios na localização de sujeitos, o interesse social e científico dessa metodologia foi amplamente reconhecido, possibilitando a compreensão profunda de como indivíduos e suas famílias enfrentaram barreiras e preconceitos para conquistar seus espaços na educação formal.

Resultados e Discussão

Inicialmente será apresentado a caracterização dos sujeitos, seguidos dos dados coletados durante as entrevistas, que foram organizados a partir dos diferentes eixos investigados, a saber, Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior.

Sujeito 1 (S1)**:** Homem, 30 anos, cego desde a infância devido a retinoblastoma e complicações cirúrgicas. Formou-se em Ciências Sociais (2011), possui mestrado (2016) e doutorado (2020). Destaca a importância do apoio familiar e de adaptações personalizadas, apesar das lacunas na acessibilidade institucional, que o levaram a participar ativamente da implementação de trilhas táteis na universidade onde se formou.

Sujeito 2 (S2): Homem, 36 anos, surdo congênito (rubéola gestacional). Graduado em Sistema de Informação (2008) e pós-graduado em LIBRAS. Sua trajetória escolar inicial não contou com adaptações nem Libras, dependendo do apoio de amigos e da própria iniciativa. Ressalta sua autodeterminação na busca pelo ensino superior e o desafio de se comunicar com familiares sem LIBRAS.

Sujeito 3 (S3): Homem, 26 anos, cego de nascença devido a glaucoma congênito. Formado em Educação Física (2013). Superou a falta de aceitação em escolas e dominou o Braille em casa. Atleta de natação competitivo, destaca como o esporte o motivou e a importância do apoio de amigos e professores no ensino superior, nunca se sentindo excluído.

Sujeito 4 (S4): Mulher, 34 anos, surda. Graduada em Administração (2008) e pós-graduada em Libras. Frequentou escolas regulares e específicas para surdos (com foco em oralização). Enfrentou grandes desafios na educação superior, sendo a primeira surda em seu curso e tendo dificuldades com a língua portuguesa, o que exigiu intervenção legal. Atualmente trabalha no ramo de restaurantes.

Educação Infantil

Rev. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 15, n. 01, e024044, 2025. e-ISSN:2237-258X

(cc) BY-NC-SA

Segundo a LDB a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e deve buscar desenvolver os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e mentais das crianças. Carneiro (2012) nos traz a reflexão de que a educação infantil nos últimos anos está vislumbrando novas perspectivas acerca do seu papel de educar, superando ações baseadas apenas no cuidar.

A seguir temos algumas falas dos sujeitos entrevistados que se referem à educação infantil.

> Acredito que iniciei com 5 anos. Não tinha cegueira total, tinha baixa visão. Depois fiz mais 1 ano de prézinho, entrei na 1ª série com 7 anos. No prézinho e parquinho não lembro de nada, tudo era muito natural, escola do interior, pequena, morava em Santa Cruz das Palmeiras, escola do bairro.(S1)
>
> Quando eu comecei a estudar tinha ouvintes e eles não conseguiam entender, com a idade eu comecei a aprender. (S2)
>
> A educação infantil foi bem legal na época era jardim ainda, e foi bem bacana porque na época eu não me ligava ainda que eu tinha uma deficiência. Então eu tinha uma abertura bem legal para brincar com os outros amigos, eu corria, corria muito, assim de um jeito que hoje eu não faria. E a gente brincava muito de pega-pega, esconde-esconde. [...]Então foi bem bacana foi uma época muito mais de brincadeira do que responsabilidade. (S3)
>
> Quando eu era pequena eu estudava em duas escolas, uma escola normal, regular onde eu brincava, a professora ensinava bem, tratava bem, eu tinha amigos.(S4)

Na fala de S3 “na época eu não me ligava ainda que eu tinha uma deficiência” nos faz refletir porque antes de ir para a escola ele não se considerava deficiente e, ele “se descobriu” na escola. Isso se dá principalmente pela interação com outras crianças com uma certa idade, onde o sujeito começou a se comparar e participar de situações que até então ele não havia vivenciado, fazendo assim que ele tomasse consciência das suas limitações em comparação com os colegas. Logo após o mesmo sujeito diz que ele “corria muito, assim de um jeito que hoje eu não faria”. Porque ele não faria? Porque se descobriu deficiente? Porque começou a ter receio de que lhe acontecesse algo? Ou apenas por ter tomado consciência de suas limitações?

A escolarização básica dos participantes ocorreu em um período de transição da educação especial segregada para uma perspectiva mais inclusiva, impulsionada pela

Rev. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 15, n. 01, e024044, 2025. e-ISSN:2237-258X
(cc) BY-NC-SA

Constituição Federal (CF) de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Contudo, a efetividade das políticas de inclusão, especialmente em termos de adaptações e apoio especializado, ainda estava em processo de construção e variou significativamente entre as instituições e os níveis de ensino. As narrativas revelam que, muitas vezes, o suporte vinha da família, de professores engajados, ou até mesmo da própria autonomia e rede de apoio dos colegas, preenchendo as lacunas deixadas pelas políticas públicas e estruturas institucionais da época.

Ensino Fundamental

A fase do Ensino Fundamental para os participantes revela um cenário educacional em transição, onde as práticas nem sempre acompanhavam o ideal de inclusão, mesmo com o avanço legislativo. As experiências de S1 e S3, ambos cegos, e as de S2 e S4, surdos, ilustram as lacunas e as iniciativas isoladas que marcaram essa época.

No seguinte trecho S1 relata sobre seu primeiro ano na escola.

> No final do primeiro ano minha acuidade visual caiu bastante, eu já escrevia em caderno com pauta ampliada, Lápis 6B, caneta esferográfica. E no final do primeiro ano a professora julgou, não sei informar como, porque criança não entende, que não ia ser suficiente eu acompanhar a turma na sala eu precisava de uma atenção especial. E aí é um ponto interessante: foi um divisor de águas, e o meu segundo ano eu fiz na casa da professora, com la.(S1)

Essa experiência individual de S1, de educação fora do ambiente escolar regular, reflete a mentalidade vigente na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. A LDB/61 permitia a inserção de alunos com deficiência na rede regular "quando possível" (Brasil, 1961), uma brecha legal que justificava práticas integracionistas. Nesses casos, a educação em "serviços especiais" ou fora da escola era frequentemente considerada o local mais adequado para o desenvolvimento individual, mesmo que isso implicasse na ausência de convívio social. Como aponta Januzzi (2004), a premissa era preparar o indivíduo para a sociedade, mas muitas vezes de forma separada.

A ausência de interação com os pares, evidenciada pelo relato de S1 que tinha aulas apenas 2 a 3 vezes por semana e passava o restante do tempo assistindo a desenhos em casa, é prejudicial ao processo de aprendizagem. Arroyo (1998, p. 41) ressalta que:

(cc) BY-NC-SA

> [...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

A vivência de S1, portanto, não é apenas um relato pessoal, mas um exemplo concreto das implicações das políticas educacionais da época, que, ao priorizar uma "atenção especial" separada, comprometiam o desenvolvimento integral e a socialização dos alunos.

S3 relata a dificuldade de conseguir uma escola para cursar o ensino fundamental.

> Quando eu sai do Jardim que eu comecei a ir para o pré a gente teve muita dificuldade para conseguir escola, as escolas não queriam aceitar, eles diziam que eles não tinham capacidade, não tinham condição.Tinha gente por exemplo que dizia "minha escola tem muita escada, não vai dar para ele."Então as desculpas mais ridículas possíveis.(S3)

Depois de muito insistir, S3 conseguiu uma bolsa de estudo em uma escola particular, escola que cursou toda a sua educação básica.

> As públicas não aceitaram, particulares também não. Aí eu consegui uma bolsa no Objetivo. Então eu estudei no objetivo a vida toda, particular. Eles me deram uma bolsa, fizeram uma rifa para eu comprar uma máquina Braille, então foi um super apoio que eles deram. Eu me sentia bem lá, acolhido desde o começo.(S3)

A experiência de S3 com a organização de uma rifa pela escola para adquirir uma máquina Braille é um exemplo marcante de uma época em que o cenário da inclusão era bem diferente do atual. Hoje, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015) é clara em seu Art. 28º VII ao instituir que as escolas devem oferecer o "Sistema Braille [...] de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação." Ou seja, é dever da instituição de ensino disponibilizar os recursos adequados aos seus alunos.

No entanto, considerando o período em que S3 foi escolarizado, a inclusão não contava com leis tão robustas para se respaldar. Naquele tempo, uma prática muito comum era o assistencialismo, em que grupos de pessoas se organizavam para prestar assistência a indivíduos com diversas necessidades, fossem elas financeiras ou relacionadas a deficiências. Nesse contexto, a rifa para a máquina Braille, embora demonstrasse a empatia e a iniciativa dos profissionais da educação, revelava também a falta de políticas públicas e recursos

(cc) BY-NC-SA

sistemáticos. A atitude desses educadores, ao buscar soluções por conta própria, destaca um esforço humano e compassivo para suprir lacunas que hoje são responsabilidades institucionais

O cenário de escolarização de S1 e S3 contrasta drasticamente com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que atualmente proíbe a negativa de matrícula e a cobrança de valores adicionais, caracterizando tal conduta como crime (Brasil, 2015). A atitude da escola de S3 hoje seria considerada uma obrigação legal, conforme o Art. 28º, VII da LBI, que institui o dever das escolas em oferecer recursos como o Sistema Braille para promover a autonomia e participação dos estudantes. O "assistencialismo", comum no período em que S3 foi escolarizado, refletia a ausência de um arcabouço legal consistente que garantisse direitos e recursos adequados, deixando a inclusão à mercê da boa vontade ou da caridade.

No próximo trecho será relatado a trajetória do S2 no ensino fundamental, e em seguida a trajetória de S4.

> Com 12 anos, ensino fundamental, fui começando a aprender as palavras, português. Tive essa maturidade para compreender a língua portuguesa. Quando pequena os ouvintes me ajudavam, o único surdo era eu. As professoras eram legais, ajudavam. Mas eu sentia dificuldade sim. Tive problema para entender a matemática. Português melhor, matemática mais difícil. O ouvinte era amigo e explicava, eu oralizava, sinalizava.(S2)

> Da primeira à quinta série eu estudei na mesma escola, não queria intérprete,não aceitava a intérprete, só leitura labial. Ditado era muito chato, eu não gosto de ditado. Professor ficava ditando, aí colocava junto com ouvinte para copiar. (S4)

No trecho acima S2 fala que utilizava o método de oralismo, enquanto S4 fala de leitura labial, ambos “baseiam-se em técnicas de articulação para o desenvolvimento da linguagem oral” (Rosseto, 2009). Essa era uma técnica muito utilizada nas escolas na época que S2 e S4 foram alfabetizados. Scheneider nos traz uma reflexão acerca do assunto:

> [...] durante o II Congresso Mundial de Educação de Surdos realizado na Itália em 1880, o “oralismo” foi considerado o método mais adequado para a integração dos surdos na sociedade em geral. Todavia, o que se viu praticamente durante todo o século XX foi a imposição de uma metodologia que visava a uma “pretensa integração” por meio de sistemas segregados de ensino [...] escolas e classes especiais”(Schneider, 2006, p.140).

Atualmente sabemos que esse método era uma forma de tentar normalizar a pessoa

Rev. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 15, n. 01, e024044, 2025. e-ISSN:2237-258X
(cc) BY-NC-SA

com surdez, tentando deixá-la mais parecida com as pessoas sem deficiência, determinando, assim, um padrão.

> Um tempo escrevi em caderno em relevo com cola, então escrevia por uma questão...tão sei..talvez pedagógica, não sei mas não tinha sentido. Eu não ia ler o que eu estava escrevendo, mas no caderno minha mãe passava cola nas linhas e criava o alto relevo. E ainda esse ano foi o ano que eu fiz a reabilitação, fui aprender o Braille, aprender a andar com a Bengala e o soroban. E as professoras da escola demonstraram interesse, mas não aprenderam muito profundamente. O Braille e tal era mais uma questão de ditado, eu lia o que eu escrevi a elas não. Só na quarta série que tinha uma professora, e teve mais condições de desempenhar isso e ela realmente aprender o Braille, e ela lia o que eu escrevi mas foi a única professora que lia o que eu escrevia.(S1)

Um trecho muito relevante na fala de S1 é quando ele relata que escrevia em relevo. Apesar de ele não ler o que escrevia, a mãe preparava o caderno com cola para criar alto relevo. Essa é uma técnica usada para indivíduos com baixa visão ou visão subnormal, o que significa uma redução na sua capacidade visual que interfere ou limita seu desempenho.

As pessoas com baixa visão podem ter baixa acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido e problemas na visão de contraste, entre outros (Laplane; Batista, 2008). Por não ter perda total da visão, tanto a escrita em alto relevo como em pauta ampliada podem ser os recursos necessários para um indivíduo com baixa visão. No entanto, ele não é válido para uma pessoa cega, pois o sujeito não tem nenhum resquício óptico. Segundo Conde (2018), define-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille, pois não consegue "ler", e como de visão subnormal aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos.

Logo em seguida, S1 relata que aprendeu o Braille, mas na escola a maioria das professoras não sabia ler o que ele escrevia em Braille, pois apenas ele dominava o sistema de ensino. Esse é um dos motivos que pode acarretar o desinteresse do aluno com deficiência na escola, visto que mesmo que ele escrevesse algo errado as professoras nunca iriam saber, pois não dominavam o sistema de ensino necessário para a sua escolarização.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) hoje visa garantir o direito à informação acessível, seja em Braille ou Libras, buscando assegurar que as barreiras de comunicação e de acesso ao conteúdo sejam superadas, o que não era uma realidade consolidada na época da escolarização fundamental dos participantes.

(cc) BY-NC-SA

Ensino Médio

A seguir temos os relatos dos estudantes em relação ao ensino médio.

> Alguns professores tinham empenho muito grande, você via a preocupaçãodeles de passar o conteúdo. Só que eles não tinham preocupação de fazer o material (adaptado), que interessava para eles eram os conteúdos. E aí tinhamos professores que nem entendiam a questão, por exemplo, minha professora de inglês. (S1)

> Então, no ensino médio foi mais complicado. Realmente foi bem difícil,principalmente química, física e matemática. Por que é muito abstrato, é muito fora, é difícil você colocar numa questão de entendimento aquilo que ele está falando. Por exemplo, geometria eu fui dispensado, porque não tinha como, não tinha a menor condição.(S3)

> Elas (professoras) ajudavam em relação as palavras, matemática, ajudavam um pouquinho só, não sabia muito LIBRAS, tinha problema de comunicação, me sentia sozinho. Era sempre errado, não tinha sucesso na matemática.(S2)

A maioria dos sujeitos entrevistados considerou o ensino médio uma etapa difícil devido ao alto nível de abstração que se deve ter para com a maioria das disciplinas. Em relação à desmotivação, S3 ressalta: Me desmotivou bastante, porque essa foi uma época que eu passei a dormir bastante na escola eu dormia muito mesmo, muito nessas aulas. Português, história e geografia eu não dormia. (S3)

No sentido de entender se houve adaptações no processo de ensino aprendizagem, foi perguntado sobre adaptações curriculares.

> Tinha adaptação?

> Vinha em CD-ROM para mim e em PDF. Foi difícil, foram vários pedidos, mas veio, veio em PDF também, aí eu lia no computador.(S1)

No relato, S1 cita o fato de que alguns professores se propunham a adaptar o material, e outros não. Isso se deve também ao fato do tempo histórico que este sujeito realizou o ensino médio, por não haver leis e políticas que regulamentassem a educação especial, alguns professores não se sentiam no dever de adaptar aulas para alunos com deficiência.

A seguir será abordado as adaptações de S3.

> Mas em algumas coisas meu irmão ajudou muito, meu irmão é formado em

Rev. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 15, n. 01, e024044, 2025. e-ISSN:2237-258X

(cc) BY-NC-SA

> física, então ele fez mestrado, doutorado e pós- doutorado. Ele me ajudava bastante. A gente usava alguns artifícios que tínhamos em casa. Por exemplo, era para trabalhar conjuntos, ele pegava o Lego aí ele montava os conjuntos para mim, conjunto A, B, C. Isso foi mais em casa do que na escola. Nós compramos aquele plano paralelo do eixo X e Y, era uma lousa imantada e íamos fazendo. Mas assim, era muito difícil. E eu não gostava então era mais difícil ainda. Eu tenho a minha parcela de culpa nisso também, porque eu também não gostava muito, e aí os professores já não ajudavam tanto. A parte de humanas era mais tranquilo, história, geografia, literatura eu adorava.(S3)

Além do fato do tempo histórico que cada um realizou a educação básica é necessário se atentar para o fato da formação de professores. Será que esses professores não queriam adaptar suas aulas, ou não sabiam como fazê-lo? É muito importante a adaptação curricular para todos os alunos.

Em relação a formação inicial Ghedin et al (2008, p.24) afirmam que:

> Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão de um modo geral, estruturados curricularmente e sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas[...] necessita-se pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino aprendizagem, dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente.

Segundo a autora Macedo (2011) os professores iniciantes têm domínio sobre a matéria a ser lecionada, porém não dominam aspectos pedagógicos como estratégias diferenciadas/dinâmicas de trabalhar os conteúdos, gestão da sala e disciplina, avaliação dos alunos, planejamento do trabalho pedagógico, entre outros.

Essas experiências reforçam a necessidade premente de uma formação docente que abranja o desenho universal, conforme preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). A LBI, em seu Artigo 28, Inciso X, impõe ao poder público a responsabilidade de "adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado". Essa exigência legal busca justamente superar as lacunas vivenciadas pelos participantes, garantindo que os docentes estejam preparados para planejar atividades que abordem as competências de todos os alunos, sem a necessidade de adaptações posteriores ou de improvisações.

Portanto, é dever do Estado assegurar e incentivar a formação continuada para

Rev. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 15, n. 01, e024044, 2025. e-ISSN:2237-258X
(cc) BY-NC-SA

desenvolvermos uma educação inclusiva de qualidade e os alunos com deficiência não sofrerem por falta de preparação por parte de seus professores.

Educação Superior

Neste eixo será tratado o processo seletivo dos sujeitos na educação superior.

> O vestibular eu fiz na época que estava sendo mais forte as provas adaptadas. Então você mandava um laudo médico e pedia o que você queria para a prova e geralmente eles davam opção: Ledor, Braille...o meu foi em Braille e ledor. Porque apesar deles fornecerem a prova em Braile, ele tem um problema de método que é o gabarito, então ele te dá a prova em Braile, mas você tem que preencher o gabarito. Porque a correção é eletrônica, então eu fazia e a pessoa passava para o gabarito.(S1)

S1 relata que realizou o vestibular em Braille e solicitou um ledor para passar as respostas para o gabarito, pois o mesmo era igual para todos os alunos.

> Não, normal, não tinha intérprete.
>
> Fui em Araraquara na Química prestar vestibular, lá tinha, mas não podia dar a resposta, era só para explicar, mas eu reprovei, não passei, queria química lá. (UNESP Araraquara) Como eu não passei em química eu tentei na faculdade em Anhanguera em Matão. (S2)

S2 realizou o primeiro vestibular pela UNESP de Araraquara e contou com a ajuda de um intérprete, mas não conseguiu passar no curso. Após esse episódio, ele fez sua faculdade em uma instituição privada em sua cidade natal. Nesse ponto, ele não explicou se houve ou não vestibular para o curso. A comunicação ficou um pouco falha devido à falta de vocabulário do sujeito. Mesmo com o intérprete de LIBRAS durante a entrevista, S2 dava respostas superficiais, não adentrando mais profundamente no assunto.

> O vestibular foi super tranquilo, porque eu fiz aquele processo seletivo. Como eram testes, a gente pegou um quadradinho de papel, uma pessoa ia lendo para mim e eu escrevi a letra no papel e dava para ela. (S3)
>
> A prova era igual, foi tudo igual. Não tinha intérprete. (S4)

De todos os sujeitos entrevistados, S4 foi o único que relatou que não houve nenhum tipo de adaptação em seu processo seletivo. Atualmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência regulamenta esse aspecto do processo seletivo.

(cc) BY-NC-SA

> Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:
>
> I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
>
> II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
>
> III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
>
> IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
>
> V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
>
> VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
>
> VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (Brasil,2015)

Portanto, nos dias atuais, todas as pessoas com deficiência têm em forma de lei garantido o processo seletivo adaptado de acordo com sua deficiência. Além do processo seletivo, os mesmos têm a garantia de permanência com adaptações curriculares, de acordo com cada necessidade.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou compreender as particularidades da trajetória acadêmica de pessoas com deficiência até o ensino superior, utilizando o método da História Oral de Vida para dar voz e protagonismo aos sujeitos entrevistados. As narrativas revelaram um panorama complexo, marcado pela resiliência individual e pelo suporte familiar, em contraponto às lacunas de um sistema educacional em processo de transformação.

As análises evidenciaram a centralidade do apoio familiar como pilar fundamental no

Rev. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 15, n. 01, e024044, 2025. e-ISSN:2237-258X
(cc) BY-NC-SA

percurso educacional dos participantes. Mesmo diante das dificuldades impostas pela recusa de matrículas em escolas comuns – uma prática comum na época da escolarização básica dos sujeitos, mas hoje coibida por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) – as famílias persistiram na busca pelo direito à educação de seus filhos, atuando como a principal base de suporte onde o Estado falhava em suas funções.

Adicionalmente, a força de vontade e a autonomia de cada participante foram aspectos cruciais. Mesmo com a falta de suporte acadêmico e a escassez de materiais adaptados – deficiências notáveis em um período onde a educação especial não possuía o respaldo legal e estrutural que hoje se busca –, os sujeitos não se abateram. A fala de S2, que perseguiu o ensino superior "por mim, pesquisando no computador me deu vontade de fazer essa faculdade, eu achei interessante, gosto de estudar", ilustra a autodeterminação e os desejos inerentes às pessoas com deficiência, reafirmando que suas aspirações são tão válidas e potentes quanto as de qualquer outro indivíduo.

A escolarização dos participantes ocorreu em um tempo em que o mero acesso da pessoa com deficiência à escola já era considerado um avanço, um reflexo das políticas incipientes da época. Contudo, as trajetórias demonstram que a educação inclusiva vai além do acesso, demandando garantia de permanência e, sobretudo, condições reais de aprendizagem. Embora a legislação atual, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, fomente o direito à escolarização, ainda há um longo caminho para o aperfeiçoamento das práticas e a garantia de uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, em âmbito estadual, normativas como o Decreto nº 67.635, de 2023, e a Resolução da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) n° 21, de 2023, , buscam detalhar e organizar a oferta da Educação Especial na rede de ensino, abordando desde o Atendimento Educacional Especializado (AEE) até a formação de profissionais e a alocação de recursos, evidenciando a contínua necessidade de regulamentação para que os princípios inclusivos se efetivem na realidade escolar.

As constatações de que familiares adaptavam materiais ou que os alunos precisavam de um esforço sobre-humano devido à carência de recursos evidenciam que a responsabilidade pela inclusão não pode recair apenas sobre o indivíduo ou sua família. É imperativo que o Estado e o sistema educacional sejam mais efetivamente cobrados para prover as condições necessárias. Isso inclui a formação continuada de professores – para que estejam preparados para aplicar o desenho universal e estratégias pedagógicas inclusivas – e a

(cc) BY-NC-SA

disponibilização de recursos e tecnologias assistivas para cada tipo de necessidade.

Somente com uma mudança sistêmica e estrutural na educação será possível que mais pessoas com deficiência alcancem o ensino superior e, consequentemente, se insiram no mercado de trabalho, concretizando seus sonhos e construindo vidas plenas.

O processo de coleta de dados, através da história oral, não apenas resgatou memórias, mas também reforçou a percepção de que, embora cada trajetória seja singular, o objetivo comum de superação e realização pessoal é universal. Dar voz aos participantes foi um exercício ético de valorização do protagonismo, que revelou a complexidade e a riqueza da experiência humana na busca por uma educação equitativa.

Este estudo abre caminhos para futuras investigações sobre a implementação das políticas de inclusão no ensino superior e seus impactos a longo prazo na vida profissional de pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral.** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961- 353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 30 de ago. de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 de jun. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 de ago. de 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais**. Trad. Raquel Mendes. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. São Paulo: Autores Associados, 2003.

(cc) BY-NC-SA

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

CONDE, Antônio João Menescal. **Deficiência visual**: a cegueira e a baixa visão. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/cegueira-e-baixa-visao. Acesso em: 20 de maio de 2018.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LAPLANE, Adriana; BATISTA, Cláudio. **Educação inclusiva**: um olhar sobre a deficiência visual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

MACEDO, Valcinete Pepino de. **Formação de professores do contexto das mudanças educativas**. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação, 2011. São Paulo: ANPAE, 2011.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. Comunicação eEnvolvimento: Possibilidades de Interconexões entre família-escola? **Paidéia.** v. 22, Nº. 51, 91-99. 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

ROSSETO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior**: vozes e significados. Porto Alegre, 2009. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 67.635, de 6 de abril de 2023. Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, SP, 7 abr. 2023. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2023/decreto-67635-06.04.2023.html. Acesso em 10 de jul. de 2025

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC – 21, de 21 de junho de 2023. Regulamenta a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e o Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, SP, 22 jun. 2023. Disponível em: https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=6&ano=2023. Acesso em 10 de jul. de 2025.

SCHNEIDER, Roseléia. **Educação de surdos**: inclusão no ensino regular. Passo Fundo: Ed. UPF, 2006.

(cc) BY-NC-SA

Submetido em: 10/07/2025 Aprovado em: 03/11/2025

TAUANE ANDRADE DE SOUZA
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP-Araraquara). Pós-Graduação Lato Sensu Psicopedagogia e Neurociências pela UNIP. Atua como Coordenadora Pedagógica responsável pelo Ensino Fundamental I.
E-mail:tauaneandrade3@hotmail.com

RELMAUREL CARBONE CARNEIRO
Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Araraquara). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva (GEPEEI).
E-mail:relma.urel@unesp.br

ELIANE APARECIDA PIZA CANDIDO
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP-Araraquara).
E-mail:pizaeliane@hotmail.com

LUIZ RICARDO CERVONI
Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP-Araraquara)
E-mail: ricardocervoni@hotmail.com

(cc) BY-NC-SA