



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE EDUCAÇÃO, HUMANIDADES E SAÚDE
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Velder Costa Lima

Esboço de autoanálise – possibilidades e desafios de inclusão para um estudante
PCD no ensino superior

Tocantinópolis/TO

2025

Velder Costa Lima

Esboço de autoanálise – possibilidades e desafios de inclusão para um estudante
PCD no ensino superior

Monografia apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Educação, Humanidades e Saúde, para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dra Paula Marcela Ferreira França

Coorientadora: Profa. Dra. Gracieda dos Santos Araújo

Tocantinópolis/TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C838e Costa Lima, Velder .

Esboço de autoanálise- Possibilidades e desafios de inclusão para um estudante PCD no ensino superior / Velder Costa Lima. - Centro de Educação, Humanidades e Saúde - CEHS, TO, 2025.

39 f.

Monografia Graduação (Graduação - em Ciências Sociais) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Paula Marcela Ferreira França.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a Gracieda dos Santos Araújo.

1. Pessoa com deficiência. 2. Autoanálise . 3. Estigmas.

CDD 300

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.


Velder Costa Lima

Esboço de autoanálise – possibilidades e desafios de inclusão para um
estudante PCD no ensino superior


Monografia apresentada à UFNT –
Universidade Federal do Norte do
Tocantins – Centro de Educação,
Humanidades e Saúde, Curso de
Licenciatura em Ciências Sociais, foi
avaliado para a obtenção do título de
Licenciado em Ciências Sociais e
aprovado em sua forma final pela
orientadora, pela coorientadora e
pela banca examinadora.

Data de aprovação: 18 / 08 / 2025


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 PAULA MARCELA FERREIRA FRANCA
Data: 25/08/2025 17:35:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra Paula Marcela Ferreira França – Orientadora (Licenciatura em
Ciências Sociais – CEHS/UFNT)

Documento assinado digitalmente
 GRACIEDA DOS SANTOS ARAUJO
Data: 27/08/2025 17:39:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Gracieda dos Santos Araújo – Coorientadora e arguidora
(Licenciatura em Ciências Sociais – CEHS/UFNT)

Documento assinado digitalmente
 MILENA PEDRO DE MORAIS
Data: 27/08/2025 15:57:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a Dra. Milena Pedro de Moraes (Licenciatura em Educação Física –
CEHS/UFNT)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelas oportunidades que me permitiram ingressar na universidade e alcançar a tão sonhada formação. Agradeço à minha mãe, Helena Conceição Costa, peça fundamental para que eu pudesse deixar minha cidade natal, Luzinópolis, juntamente com minha avó, Rosa da Conceição, que me deram todo o apoio, a força e a ajuda financeira necessárias para que eu me mudasse para Tocantinópolis e tivesse acesso ao ensino superior. Sinto-me honrado por ser o primeiro da minha família, da casa dessas mulheres, a conquistar a formação em nível superior. Meu agradecimento especial à minha amiga Natália Lima Melo, que esteve ao meu lado durante todo o percurso de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, oferecendo apoio e incentivo constantes. Registro também minha gratidão ao Grupo Concrivi (Grupo de Pesquisas em Violência, Conflito e Criminalidade), que foi essencial para que eu pudesse finalizar esta etapa da minha vida. Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Paula Marcela (Concrivi), e à minha coorientadora, Professora Doutora Gracieda dos Santos Araújo, pelo apoio, paciência e incentivo durante o processo de escrita. Agradeço ainda às monitoras ligadas à DAEP/UFNT (Diretoria de Acessibilidade, Equidade e Políticas Afirmativas), que me auxiliaram na escrita e no desenvolvimento deste trabalho, acompanhando-me no Nasp/UFNT (Núcleo de Apoio Sócio pedagógico), com a orientação da professora Milena Pedro de Moraes. Por fim, minha gratidão às amigas Handressa e Giovana, que contribuíram para minha trajetória acadêmica e tornaram esse caminho mais leve.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise autobiográfica da vivência de uma pessoa com deficiência intelectual no ambiente universitário, explorando os desafios de acesso, permanência e reconhecimento no ensino superior. Essa tarefa é realizada à medida que é desenvolvido o objetivo geral de pesquisa do autor, que observa como ao longo da história de vida acadêmica, em estratégias de defesa e afirmação pessoal, como ele ocultou ou mobilizou a deficiência intelectual. A ferramenta metodológica utilizada é a autoanálise biográfica (Bourdieu). A narrativa em primeira pessoa é articulada com conceitos teóricos como encobrimento (Goffman), capital cultural e *habitus* (Bourdieu), permitindo compreender como as barreiras acadêmicas vão além das questões físicas, alcançando dimensões simbólicas e sociais. A reflexão propõe repensar as práticas e políticas institucionais, defendendo uma inclusão que seja efetiva e respeite as singularidades de cada estudante. A escrita assume também um caráter político e de autoafirmação, buscando inspirar e sensibilizar para a construção de uma universidade verdadeiramente plural e acessível.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Inclusão; Encobrimento; Autoanálise; Permanência Acadêmica.

ABSTRACT

This work presents an autobiographical analysis of the experience of a person with intellectual disability in the university environment, exploring the challenges of access, retention, and recognition in higher education. The first-person narrative is connected with theoretical concepts such as passing (Goffman) and cultural capital and habitus (Bourdieu), revealing how academic barriers go beyond physical aspects, extending into symbolic and social dimensions. The reflection calls for a rethinking of institutional practices and policies, advocating for an effective inclusion that respects the uniqueness of each student. The writing also takes on a political and self-affirming stance, aiming to inspire and raise awareness toward building a truly diverse and accessible university.

Keywords: Intellectual disability; Inclusion; University; Passing; Cultural capital; Self-analysis; Academic retention.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| RESUMO | 6 |
| ABSTRACT | 7 |
| SUMÁRIO | 8 |
| Introdução | 9 |
| CAPÍTULO 1: ENTRE O ENCOBRIMENTO E A REVELAÇÃO: FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UMA AUTOANÁLISE SOCIOLÓGICA DE UM ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | |
| 1.1 Uma breve apresentação biográfica | 12 |
| 1.2 A deficiência invisível: realidades e desafios | 12 |
| 1.3 O encobrimento como forma de defesa | 13 |
| 1.4 Revelação como resistência e afirmação | 14 |
| 1.5 A autoanálise como ferramenta metodológica | 14 |
| 1.6 A universidade e seus limites de inclusão | 15 |
| 1.7 O estigma e o medo de não ser aceito | 15 |
| 1.8 O <i>habitus</i> e o peso das origens | 15 |
| 1.9 O capital cultural e a luta por reconhecimento | 16 |
| 1.10 Os direitos existem, mas ainda são pouco acessados | 16 |
| CAPÍTULO 2 - INTRODUÇÃO ONTOLÓGICA: QUEM SOU EU? DE ONDE VENHO? PARA ONDE VOU? | |
| 2.1 Minha experiência na escola | 20 |
| 2.2 Minha experiência na universidade | 22 |
| 2.3 Desafios relacionados à minha deficiência e demandas universitárias | 23 |
| 2.4 Acesso a apoios institucionais | 24 |
| 2.5 Um balanço | 25 |
| 2.6 Conclusão | 26 |
| CAPÍTULO 3: A PRESENÇA É SÓ O COMEÇO: PERMANÊNCIA, ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO | |
| 3.1. Por quê a inclusão e a acessibilidade no ensino superior são tão importantes pra mim | 28 |
| 3.2 O que as leis garantem e o que ainda falta | 29 |
| 3.3 Como a UFNT tem buscado fazer a sua parte | 33 |
| 3.4 O apoio que faz diferença no caminho | 33 |
| Conclusão | 36 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 37 |
| APÊNDICE | 39 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como ponto de partida a minha própria trajetória acadêmica, marcada por desafios, descobertas e, sobretudo, superações. Trata-se de uma reflexão pessoal e teórica sobre a presença da pessoa com deficiência intelectual na universidade, um espaço que, historicamente, foi restrito a determinados perfis e modos de ser. O acesso de pessoas com deficiência à educação superior tem se ampliado nos últimos anos, mas a permanência e a participação efetiva ainda enfrentam inúmeros entraves, muitos deles invisíveis e silenciosos.

Minha intenção, ao relatar essa caminhada, é lançar luz sobre vivências que nem sempre são percebidas ou compreendidas dentro do ambiente acadêmico. Mais do que contar uma história individual, este texto propõe uma análise crítica sobre o modo como a deficiência é percebida, tratada e, por vezes, encoberta na universidade. Faço isso à medida que desenvolvo o objetivo geral de pesquisa: observar como ao longo da minha história de vida acadêmica, numa dinâmica que esteve ou não em diálogo com os recursos institucionais de apoio, em diversas situações minha deficiência intelectual foi por mim mobilizada ou ocultada no contexto universitário.

Através do conceito de encobrimento, sistematizado por Erving Goffman, busco refletir sobre como muitas pessoas com deficiência aprendem, desde cedo, a esconder ou minimizar suas limitações para tentar se encaixar em um padrão considerado “normal”. Esse processo, embora muitas vezes inconsciente, carrega efeitos profundos na autoestima, na identidade e na forma como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor.

Ao mesmo tempo, a contribuição de Pierre Bourdieu permite compreender como o meu percurso educacional foi atravessado por desigualdades de acesso ao capital cultural, por choques de *habitus* e pela necessidade constante de me adaptar a um espaço onde os códigos, as linguagens e as práticas nem sempre dialogavam com a minha realidade. A universidade, apesar de ser um espaço de conhecimento e crescimento, também pode reforçar exclusões quando não reconhece as diversidades que compõem seu corpo discente. Ademais, procuro trabalhar metodologicamente a autoanálise como ferramenta de pesquisa, a exemplo de Bourdieu.

Este trabalho, portanto, é uma tentativa de articular o vivido e o pensado, o pessoal e o social, a emoção e a crítica. Ao escrever em primeira pessoa, busco valorizar minha experiência como fonte legítima de conhecimento, entendendo que a autoanálise não é um exercício de vaidade, mas sim de resistência e construção de sentido. Escrever sobre mim mesmo é, ao mesmo tempo, um ato de coragem e uma forma de romper com o silêncio que ainda cerca muitas trajetórias como a minha.

Ao longo deste relato, acredito que a universidade pode e deve ser um espaço de inclusão verdadeira, onde cada sujeito tenha condições de aprender, ensinar, crescer e existir com dignidade. E é a partir deste debate que este texto se desenvolve.

No primeiro capítulo apresento uma breve contextualização do tema, abordando a deficiência invisível, os desafios enfrentados no cotidiano, o encobrimento como forma de defesa, a revelação como resistência e afirmação, a autoanálise como ferramenta metodológica e os limites da universidade na inclusão, destacando o estigma e o medo de não ser aceito. Discuto os referenciais teóricos de Goffman e Bourdieu, além de analisar a inclusão e a acessibilidade no ensino superior, considerando as leis que asseguram o direito das pessoas com deficiência à educação. No segundo capítulo faço uma narrativa autobiográfica, na qual descrevo minha trajetória acadêmica e pessoal, evidenciando as dificuldades e estratégias utilizadas para lidar com uma deficiência invisível. No terceiro capítulo faço uma reflexão sobre a acessibilidade no ensino superior, sobre as políticas de acessibilidade na UFNT e sobre a importância do apoio institucional.

Então este trabalho busca compreender, a partir de uma perspectiva teórica e autobiográfica, minha experiência como pessoa com deficiência invisível no ensino superior, analiso os mecanismos de encobrimento e revelação como estratégias sociais diante do estigma, articulando as contribuições de Goffman e Bourdieu. A partir daí adoto alguns objetivos específicos: a) discutir as políticas e leis de inclusão, evidenciando avanços e limitações no acesso e na permanência; b) analisar sobre minha condição pessoal de inserção acadêmica, considerando as leis que tratam da inclusão de pessoa com deficiência no ensino superior; c) ao narrar minha trajetória acadêmica, procurar refletir sobre os desafios e as possibilidades de construção de um ambiente universitário verdadeiramente inclusivo; d) identificar discursivamente

sobre minhas expectativas, enquanto estudante com deficiência intelectual, em relação ao serviço de assistência da universidade.

CAPÍTULO 1: ENTRE O ENCOBRIMENTO E A REVELAÇÃO: FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UMA AUTOANÁLISE SOCIOLÓGICA DE UM ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

1.1 Uma breve apresentação biográfica

Meu nome é Velder Costa Lima, sou estudante do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), campus de Tocantinópolis. Escrevo este trabalho com o intuito de realizar uma autoanálise da minha trajetória acadêmica, refletindo sobre como a deficiência intelectual, enquanto marca invisível, molda minhas vivências no ambiente universitário. Falo a partir da minha experiência, do meu corpo, da minha subjetividade. Não busco centralizar a atenção em mim, mas tornar visível uma realidade que, por vezes, é silenciada: a presença e os desafios enfrentados por estudantes com deficiências invisíveis.

Minha deficiência intelectual não é perceptível ao primeiro olhar. Ela não se expressa em traços físicos, mas se manifesta na forma como compreendo, aprendo e me relaciono com o conhecimento. Essa invisibilidade me coloca em situações ambíguas. Por um lado, posso transitar sem sofrer imediatamente com olhares de compaixão ou exclusão. Por outro, essa ausência de visibilidade faz com que minhas dificuldades muitas vezes sejam desacreditadas. Já ouvi que eu buscava “facilidade” ou que eu estava “inventando”. Tais experiências produzem um silenciamento interno e nos levam, frequentemente, a esconder nossa condição, por receio da incompreensão.

Nesse contexto, me vi diante de escolhas complexas: deveria me apresentar como pessoa com deficiência (PCD) ou ocultar essa condição? Revelar ou encobrir? Essas decisões não foram pontuais, mas se desdobraram em diversos momentos ao longo da trajetória universitária, sempre permeadas por riscos e emoções.

1.2 A deficiência invisível: realidade e desafios

As deficiências invisíveis são aquelas que não se manifestam fisicamente, como é o caso da deficiência intelectual. Não utilizo cadeira de rodas, não tenho

próteses, não possuo um acompanhante. No entanto, enfrento barreiras cotidianas nos textos de difícil compreensão, nas explicações apressadas dos docentes, nas provas extensas e nas tarefas que exigem elevada capacidade de organização.

A deficiência intelectual, muitas vezes, é confundida com incapacidade total de entendimento. Tal estereótipo é profundamente reducionista e revela uma lógica capacitista. Pessoas com deficiência intelectual compreendem o mundo, mas em um ritmo próprio, com modos distintos de apreensão. Como destacam Caregnato, Miorando e Baldasso (2022), a socialização acadêmica é atravessada por desigualdades estruturais, sobretudo aquelas relacionadas ao capital cultural. Portanto, o apoio institucional, o tempo estendido e o acolhimento não são privilégios, mas direitos legalmente garantidos e condições mínimas para a equidade no ensino superior.

Em diversas situações, precisei solicitar ajuda a colegas ou reler materiais inúmeras vezes para compreendê-los. Em certos momentos, cogitei desistir do curso. Contudo, criei estratégias de enfrentamento: respirei fundo, tentei novamente, pedi auxílio. Ainda assim, questiono: por que tive que enfrentar tudo isso sozinho?

1.3 O encobrimento como forma de defesa

O conceito de encobrimento, trabalhado por Erving Goffman (1980), refere-se à ação de ocultar características que podem ser estigmatizadas socialmente. Em minha experiência, encobrir a deficiência intelectual foi, em vários momentos, uma estratégia de autopreservação. Eu optava por não revelar minha condição para não ser julgado como incapaz, infantilizado ou excluído das atividades acadêmicas.

Encobrir é como vestir uma armadura: protege, mas também pesa. Como afirma Gastaldo (2008), os indivíduos estigmatizados desenvolvem performances sociais como forma de lidar com as expectativas e pressões do convívio. Fingir que tudo está bem exige esforço constante. Recordo uma atividade extremamente complexa proposta por uma professora, repleta de textos acadêmicos difíceis. Pensei em explicar minha condição, mas desisti por medo do julgamento. Fiquei em silêncio

e, como consequência, tive um rendimento abaixo do esperado. Essa foi uma das muitas situações em que o encobrimento teve um custo alto.

1.4 Revelação como resistência e afirmação

Ao longo do tempo, compreendi que a revelação da minha condição, apesar dos riscos, poderia representar um ato de resistência. A revelação me permitiu acessar apoios institucionais, como o atendimento pedagógico, com materiais adaptados, explicações detalhadas e orientações individualizadas.

Revelar, no entanto, exige coragem e confiança. Implica enfrentar o risco da incompreensão. Mas, quando vem acompanhada de uma rede de apoio, a revelação se transforma em potência. Ao afirmar: “Sim, tenho uma deficiência intelectual”, não estou pedindo piedade. Estou reivindicando meu lugar, meu direito à educação e à dignidade. Essa atitude tem um sentido político, como destaca Bourdieu (2005), pois desafia as estruturas simbólicas que produzem exclusão.

1.5 A autoanálise como ferramenta metodológica

Inspirado por Pierre Bourdieu (2005), recorro à autoanálise como ferramenta metodológica. Segundo o autor, compreender a própria trajetória implica utilizar os instrumentos da sociologia para interpretar os condicionantes sociais que nos moldam. A autoanálise permite que o sujeito se veja “de fora”, entendendo que suas escolhas são atravessadas por estruturas sociais, e não fruto exclusivo de vontades individuais.

Autores como Passeggi (2014) e Almeida (2006) também discutem os limites e as potencialidades da autoanálise. É um exercício que exige distanciamento crítico, mesmo diante da própria dor. Ao olhar para minha trajetória, reconheço que fui socializado em uma realidade marcada por limitações de acesso a bens culturais e educacionais. Sou oriundo de uma família humilde, estudei em escola pública e enfrentei inúmeras dificuldades para ingressar na universidade. Minha deficiência é parte indissociável dessa história.

1.6 A universidade e seus limites na inclusão

A universidade pública deveria ser um espaço inclusivo por excelência. Contudo, na prática, ainda carece de políticas efetivas que garantam acessibilidade plena. A formação docente, na maioria das vezes, não contempla o preparo necessário para lidar com estudantes com deficiência. Faltam materiais adaptados, acolhimento, empatia e escuta.

Já escutei de colegas: “Se está aqui, tem que se virar como todo mundo”. Essa frase revela uma visão meritocrática que desconsidera as desigualdades de origem. A inclusão não é uma vantagem, mas um direito previsto na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

1.7 O estigma e o medo de não ser aceito

O estigma, segundo Goffman (1980), é uma marca social negativa imposta ao sujeito por fugir dos padrões normativos. Quando as pessoas descobrem que tenho deficiência intelectual, algumas passam a me tratar como se eu fosse menos capaz, outras evitam me incluir em atividades. Por isso, muitas vezes, o silêncio pareceu mais seguro.

Goffman (1980) afirma que os indivíduos estigmatizados precisam “atuar” para sobreviver aos olhares e julgamentos. Essa atuação constante gera desgaste emocional, além de comprometer o acesso a direitos e apoios que poderiam facilitar a trajetória acadêmica.

1.8 O *habitus* e o peso das origens

Pierre Bourdieu (2005) define *habitus* como um sistema de disposições duráveis, adquirido por meio da socialização familiar, escolar e social. Meu *habitus* foi construído em um contexto de escassez material e simbólica. Sou filho de um homem analfabeto e de uma mãe que fez o ensino médio completo.

Essa defasagem cultural, conforme analisam Caregnato et al. (2022), afeta diretamente a socialização acadêmica. A universidade supõe que todos dominam os mesmos códigos, o que não é verdade. A entrada no ensino superior não apaga desigualdades: apenas desloca seu campo de manifestação.

Em muitos momentos, senti-me deslocado, como se não pertencesse a esse espaço. Trata-se do que Bourdieu (2005) chama de *habitus clivado*: o sentimento de estar dividido entre o mundo de origem e o mundo acadêmico. Essa tensão é vivida por muitos estudantes de origem popular, com ou sem deficiência.

1.9 O capital cultural e a luta por reconhecimento

Outro conceito central de Bourdieu (2005) é o de capital cultural, o conjunto de saberes, habilidades e disposições valorizadas no campo acadêmico. Ao ingressar na UFNT, percebi que muitos colegas já dominavam vocabulário técnico, citações teóricas e modos de argumentação. Eu, ao contrário, precisei ler várias vezes os mesmos textos, buscar apoio e construir esse capital.

Essa desigualdade não pode ser ignorada. Não se trata de oferecer vantagens, mas de garantir condições justas para que todos tenham reais oportunidades de aprendizado. A equidade exige reconhecer os diferentes pontos de partida e construir estratégias institucionais para promover trajetórias mais inclusivas.

1.10 Os direitos existem, mas ainda são pouco acessados

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) assegura uma série de direitos às pessoas com deficiência, incluindo apoio pedagógico, recursos de acessibilidade e adaptações curriculares. No entanto, como demonstra Barbosa-Fohrmann (2017), o modelo social da deficiência ainda encontra resistência institucional. A deficiência não reside no sujeito, mas nas barreiras impostas pelo ambiente.

Em minha trajetória, só tomei conhecimento de alguns direitos após muita busca e insistência. A informação, que deveria ser ampla e acessível, ainda é restrita. Isso reforça a importância de fortalecer políticas inclusivas e garantir uma escuta ativa dentro da universidade. Chegar à universidade foi como entrar em um outro mundo. Um lugar desconhecido, repleto de códigos e linguagens novas. Eu sou o Velder, um

estudante com deficiência intelectual, e quero contar neste capítulo como tem sido a minha trajetória, desde o ingresso na universidade até a construção da minha identidade acadêmica. Mais do que relatar fatos, este é um exercício de reflexão, de autoanálise, inspirado em tudo o que aprendi durante o curso de Ciências Sociais.

Desde a infância, minha relação com a escola foi marcada por obstáculos e preconceitos. Os professores muitas vezes não sabiam como lidar com minhas dificuldades, e meus colegas nem sempre foram compreensivos. A sensação de ser “diferente” me acompanhava todos os dias. No entanto, minha família sempre esteve ao meu lado, especialmente minha mãe, que enfrentou todos os desafios comigo.

Esse sentimento de exclusão me fez lembrar de Erving Goffman, no livro *Estigma*, quando ele fala da “identidade deteriorada”. Segundo o autor, pessoas com características consideradas socialmente indesejáveis são rotuladas e desvalorizadas, tornando-se alvos de discriminação. Durante muito tempo, tentei esconder minhas limitações, o que Goffman chama de “encobrimento”: a tentativa de disfarçar traços que possam ser alvo de preconceito.

Na universidade, os desafios mudaram de forma. A linguagem acadêmica era difícil, os textos pareciam escritos em outro idioma, e eu me perguntava se realmente pertencia àquele lugar. Foi aí que comecei a refletir sobre o conceito de capital cultural, de Pierre Bourdieu. Ele explica que o acesso ao conhecimento não é igual para todos. As pessoas chegam à escola com diferentes bagagens, e quem vem de famílias letradas já está familiarizado com a linguagem e os códigos do mundo acadêmico. No meu caso, tive que aprender tudo do zero, com muito esforço e dedicação.

A desigualdade no acesso ao capital cultural gera barreiras invisíveis que dificultam a permanência de estudantes como eu na universidade. Em um estudo recente, Caregnato, Miorando e Baldasso (2022) mostram como o capital cultural influencia a socialização acadêmica dos estudantes em universidades públicas. Eles explicam que essa socialização depende de vários fatores, como o acolhimento dos professores, o apoio institucional e as redes de amizade. Felizmente, encontrei professores que me incentivaram e colegas que me ajudaram a seguir em frente.

No entanto, não posso negar que muitas vezes me senti deslocado, inseguro e com medo de ser julgado. As apresentações de trabalho e as provas eram momentos de muita ansiedade. Foi nesse processo que comecei a olhar para minha própria história com outros olhos. O livro *Esboço de autoanálise*, de Bourdieu, foi uma grande inspiração. Nele, o autor faz uma análise da própria trajetória, mostrando como as escolhas individuais são influenciadas pelas estruturas sociais. Isso me fez perceber que minhas dificuldades não eram apenas pessoais, mas também reflexo de um sistema que ainda exclui pessoas com deficiência.

A reflexão proposta por Passeggi (2014) também me ajudou a entender esse processo. A autora fala sobre a “conversão autobiográfica”, quando o sujeito passa a enxergar sua própria história como parte de um contexto social mais amplo. Essa nova forma de olhar para minha trajetória me fortaleceu e me deu coragem para continuar.

Além disso, percebi que o poder e a exclusão se manifestam de formas sutis no cotidiano acadêmico. Érico Gastaldo (2008), ao retomar as ideias de Goffman, mostra como as relações de poder aparecem nos pequenos gestos, olhares e silêncios. Muitas vezes, a universidade, mesmo com um discurso de inclusão, ainda reproduz práticas excludentes.

A esse respeito, as contribuições de Michel Foucault ajudam a compreender como o saber e o poder estão entrelaçados. Foucault (apud Barbosa-Fohrmann, 2017) discute como os discursos sobre a normalidade e a anormalidade moldam o modo como a sociedade enxerga a deficiência. Segundo ele, a escola e a universidade funcionam como instituições disciplinadoras, que enquadram os sujeitos em padrões de comportamento e de rendimento considerados aceitáveis. Qualquer desvio desses padrões é visto como fracasso, o que reforça a marginalização de pessoas com deficiência.

Nesse contexto, é importante lembrar da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que defende o direito à educação em igualdade de condições com os demais. Barbosa-Fohrmann (2017) destaca que o conceito de deficiência adotado pela LBI é relacional: ele considera que a limitação não está apenas no indivíduo, mas na forma como a sociedade organiza seus espaços e relações. Ou seja, é o meio que cria as barreiras e não a deficiência em si.

Essa visão se aproxima da abordagem das capacidades, desenvolvida por Martha Nussbaum. Para ela, a dignidade humana exige que todas as pessoas tenham oportunidades reais de desenvolver suas capacidades, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Nussbaum (*apud* Barbosa-Fohrmann, 2017) defende que a justiça social deve garantir o florescimento humano, o que inclui o acesso à educação de qualidade, ao respeito e à participação plena na vida pública.

Hoje, ao olhar para trás, vejo o quanto cresci. Minha presença na universidade é um ato de resistência. Eu, um jovem com deficiência intelectual, vindo de uma família simples, estou prestes a concluir um curso superior. Isso representa não apenas uma conquista pessoal, mas também um chamado à reflexão sobre o que significa, de fato, inclusão. Mais do que rampas e leis, precisamos de uma mudança de mentalidade, que reconheça a diversidade como riqueza e garanta que todos, sem exceção, possam ocupar os espaços que desejarem.

CAPÍTULO 2: Introdução Ontológica: Quem sou eu? De onde venho? Para onde vou?

2.1. Minha experiência na escola

Minha trajetória escolar foi marcada por desafios significativos. Aos oito anos de idade, fui diagnosticado com um distúrbio intelectual que impactou meu desenvolvimento acadêmico e cotidiano. Entre as principais dificuldades associadas a essa condição estavam lapsos de memória e dificuldades cognitivas. Diante desse cenário, minha mãe tomou a decisão de me matricular em uma sala de atendimento educacional especializado, onde pude receber suporte adequado para meu aprendizado. Essas salas oferecem aos alunos com necessidades educacionais especiais a oportunidade de frequentar turmas regulares, aliadas a um acompanhamento pedagógico mais direcionado.

Após um período nesse ambiente, fui transferido para uma turma regular, pois não consegui me adaptar a esse ambiente escolar, foi um período muito difícil, no qual infelizmente não consegui me desenvolver, especialmente no processo de alfabetização. Somente aos 12 anos, cursando o 5º ano do ensino fundamental, consegui aprender a ler e escrever meu próprio nome. Os professores se empenhavam em propor diversas atividades, tanto dentro da sala de aula quanto como tarefas para casa. Apesar das dificuldades, sempre fui um aluno participativo e engajado, demonstrando interesse por atividades lúdicas, como desenho, pintura e jogos interativos, que contribuíram para o desenvolvimento das minhas habilidades motoras e cognitivas.

Ao longo dos anos, algumas disciplinas se mostraram mais desafiadoras para mim, como matemática, inglês e português. Na matemática, os cálculos eram um grande obstáculo; em português e inglês, a interpretação de textos, a pontuação correta e a assimilação de vocabulário dificultavam meu aprendizado. Apesar disso, consegui concluir o ensino fundamental e médio, alcançando avanços significativos na minha trajetória educacional. No entanto, finalizei essa etapa em uma idade superior à faixa etária esperada, terminei aos vinte anos de idade.

Em 2019, surgiu a oportunidade de ingressar no ensino superior. Na época, estava concluindo o ensino médio e vislumbrava a possibilidade de realizar um sonho: cursar uma graduação, conquistar melhores condições de vida e ascender economicamente. Assim, decidi prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que é a principal porta de entrada para universidades públicas no Brasil. Para me preparar, revisei os conteúdos estudados ao longo do ensino fundamental e médio, além de buscar estratégias adicionais para obter um bom desempenho.

No dia da prova, encarei o exame com o objetivo de testar meus conhecimentos e, quem sabe, garantir uma vaga no ensino superior. Embora, inicialmente, estivesse inseguro quanto ao resultado, fui surpreendido pela aprovação. Fui selecionado para o curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Norte do Tocantins, área com a qual me identifico profundamente. Atualmente, sigo minha jornada acadêmica com dedicação, buscando alcançar minha tão sonhada formatura e consolidar uma carreira profissional na área.

Ingressar na universidade foi um momento de grande realização, mas também de desafios e inseguranças. Desde o início, carreguei comigo um sentimento de vergonha em relação à minha trajetória escolar e ao fato de ter uma deficiência intelectual. Temia que, ao compartilhar essa parte da minha história, fosse tratado de forma diferente ou enfrentasse preconceitos. Por isso, durante os primeiros períodos do curso, preferi guardar essa experiência para mim, sem conseguir falar sobre minhas dificuldades acadêmicas com colegas ou professores.

Durante os primeiros períodos da universidade, optei pelo silêncio sobre minha deficiência intelectual, praticando o encobrimento descrito por Goffman. Esse silêncio, embora protetor, também me isolava. Ao escrever minha trajetória, faço o movimento que Bourdieu propõe: uma autoanálise que revela como minha posição social e minha trajetória de vida moldaram minha experiência acadêmica. A escrita torna-se, então, uma forma de trazer minha realidade que pode ser a de tantos outros alunos e com isso trazer mudanças reais para o cenário acadêmico,

No entanto, ao longo da graduação, percebi que algumas dificuldades persistiam, especialmente à medida que as exigências acadêmicas aumentavam.

Quando comecei a desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), compreendi que precisava buscar apoio para lidar com as demandas do processo.

Foi nesse momento que reconheci a importância de recorrer à monitoria acadêmica como um suporte fundamental para minha aprendizagem. Essa decisão foi um marco na minha trajetória universitária, pois me permitiu enfrentar os desafios com mais segurança e autonomia, além de compreender que pedir ajuda não significa fraqueza, mas sim um passo essencial para o crescimento acadêmico e pessoal.

2.2 Minha experiência na universidade

Minha trajetória acadêmica tem sido marcada por desafios e superações. Iniciei minha graduação em 2020, um ano atípico devido à pandemia da COVID-19. No início, a adaptação parecia tranquila, mas, com o avanço do curso, percebi que enfrentava dificuldades significativas no aprendizado. No entanto, naquele momento, ainda não compreendia a necessidade de um suporte específico, como a monitoria ou um acompanhamento acadêmico mais próximo.

Com o fechamento das universidades devido à pandemia, frequentei apenas uma semana de aulas presenciais antes de retornar à casa da minha mãe, onde permaneci sem estudar de março a julho de 2020. Em agosto, as aulas retornaram de forma remota, mas com oferta reduzida de disciplinas. O ensino *online* representou um grande obstáculo para mim, pois sempre tive dificuldades tanto no formato presencial quanto no virtual. Apesar do auxílio de colegas, que me ajudavam a realizar as atividades, o aprendizado se tornou ainda mais desafiador.

Essa situação persistiu em 2021, e, com o retorno gradual das atividades acadêmicas, tive dificuldades para acompanhar o ritmo do curso, o que resultou em reprovações em algumas disciplinas. Em 2022, com o retorno total das aulas presenciais, voltei a Tocantinópolis para dar continuidade à graduação. Ainda assim, não reconhecia plenamente minha necessidade de um suporte acadêmico mais direcionado. Enfrentei mais dificuldades e, para conseguir realizar as atividades, muitas vezes precisei buscar alternativas, como o uso de plataformas digitais *google* e *YouTube*, a ajuda de colegas e, em alguns casos, a contratação de pessoas para me auxiliarem na execução de trabalhos acadêmicos.

Embora minhas colegas se dispusessem a ajudar, compreendi que elas também tinham suas próprias responsabilidades acadêmicas e pessoais. Diante disso, continuei recorrendo a ferramentas como YouTube e Google para tentar desenvolver meus estudos. Esse ciclo permaneceu até 2024, quando iniciei a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I) e busquei a orientação da professora Paula. Durante esse processo, ela questionou se eu gostaria de contar com o suporte de uma monitoria. Somente naquele momento compreendi a importância desse recurso e aceitei a oportunidade.

A monitoria proporcionou um avanço significativo no meu desempenho acadêmico, auxiliando-me na organização e na realização das atividades de maneira mais estruturada. Esse suporte foi fundamental para que eu pudesse enfrentar os desafios do TCC e concluir essa etapa do curso com mais autonomia e segurança.

2.3 Desafios acadêmicos relacionados à minha deficiência e as demandas universitárias

Ao longo da minha trajetória universitária, enfrentei desafios específicos relacionados à minha deficiência intelectual, que impactaram diretamente minha aprendizagem e minha experiência acadêmica. Uma das principais dificuldades foi a necessidade constante de apoio para a realização das atividades acadêmicas. Em diversas ocasiões, precisei recorrer à ajuda de terceiros para a execução de trabalhos, e, muitas vezes, fui desmerecido por isso. Algumas pessoas questionavam minha capacidade, afirmando que eu não sabia fazer as atividades corretamente e que precisava aprender por conta própria.

Além dessas dificuldades, também enfrentei episódios de preconceito, sendo rotulado de “lerdo” e taxado como alguém que “não prestava atenção” ou “não conseguia raciocinar direito”. Tais comentários reforçavam minhas inseguranças e tornavam o ambiente acadêmico ainda mais desafiador. No entanto, sempre pude contar com o apoio de alguns colegas, que me ajudavam e me defendiam diante dessas situações.

Minha deficiência intelectual afeta minha capacidade de compreender e processar informações com a mesma rapidez que outros estudantes. Enquanto alguns

alunos assimilam o conteúdo logo na primeira explicação do professor, para mim, o aprendizado exige um tempo maior. Muitas vezes, era necessário assistir às aulas e, posteriormente, buscar esclarecimentos com colegas, que me auxiliavam na compreensão dos temas abordados.

Esses desafios foram constantes ao longo da graduação, mas, com o tempo, aprendi a buscar estratégias para lidar com essas dificuldades. O suporte das colegas, o uso de plataformas digitais e, mais recentemente, a monitoria acadêmica foram fundamentais para meu avanço nos estudos e para a superação dos obstáculos encontrados no percurso universitário.

2.4 Acesso a Apoios Institucionais

O acesso a apoios institucionais para lidar com minhas necessidades relacionadas à deficiência ocorreu de maneira tardia durante minha trajetória acadêmica. Somente ao cursar a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I) tive contato direto com mecanismos institucionais que poderiam me auxiliar.

Inicialmente, ao iniciar o TCC, eu ainda não tinha uma orientadora definida. No entanto, já havia desenvolvido um projeto com a professora Paula, que posteriormente se tornou minha orientadora. Durante nossas conversas sobre a pesquisa, compartilhei com ela as dificuldades que enfrentei ao longo da graduação, especialmente na realização de trabalhos acadêmicos. Expliquei como, muitas vezes, precisei recorrer a ferramentas como *Google* e *YouTube* para elaborar minhas atividades e como dependia da ajuda de colegas, que, apesar da disposição em auxiliar, também tinham seus próprios compromissos acadêmicos e pessoais.

Diante desse cenário, a professora Paula sugeriu que eu buscasse apoio por meio da monitoria acadêmica. Foi por meio dela que conheci o programa de monitoria inclusiva da Diretoria de Acessibilidade, Educação e Promoção da Equidade (DAEP). A professora intermediou minha solicitação, explicando minha necessidade de acompanhamento, e, assim, consegui uma monitora ao longo de todo o ano de 2024. Esse suporte foi essencial para que eu pudesse desenvolver minhas atividades acadêmicas com mais tranquilidade, organização e autonomia, permitindo um melhor aproveitamento do curso e a realização do meu TCC de maneira mais estruturada.

Percebo que, se eu tivesse solicitado o suporte da monitoria de forma mais precoce, teria conseguido desenvolver minhas habilidades de forma mais consistente, reduzindo significativamente as dificuldades na elaboração dos trabalhos acadêmicos e diminuindo a dependência do auxílio das minhas colegas. Além disso, acredito que, com o acesso a esses recursos de maneira antecipada, poderia ter evitado reprovações em disciplinas que apresentavam maiores desafios. Essa experiência reforça a importância de ampliar e divulgar os mecanismos institucionais de apoio para estudantes com deficiências, permitindo que eles alcancem um desempenho acadêmico mais satisfatório e equitativo.

Em diversas ocasiões, me vi diante do dilema de revelar ou não minha deficiência intelectual. Um exemplo marcante ocorreu durante o período em que meus colegas sugeriam que eu procurasse a monitoria, a fim de obter um suporte mais especializado para a realização das atividades acadêmicas. Apesar do incentivo, relutei em compartilhar abertamente minha condição.

Essa hesitação se deu principalmente pelo receio de ser alvo de preconceito e discriminação. Temia que, ao revelar minha deficiência, os colegas passassem a me tratar de forma diferenciada, utilizando termos depreciativos, como “lerdo”, e questionando minha capacidade de compreensão. Além disso, existia o temor de que os professores não oferecessem o apoio necessário, reforçando a marginalização no ambiente acadêmico.

Essa situação evidencia o desafio interno de equilibrar a necessidade de suporte especializado com o receio de estigmatização, mostrando como o ambiente educacional pode influenciar decisões pessoais e impactar o desempenho acadêmico de estudantes com deficiência.

2.5 Um balanço

Este capítulo apresentou um relato pessoal sobre minha trajetória acadêmica, evidenciando os desafios enfrentados devido à minha deficiência intelectual e a forma como lidei com as dificuldades ao longo dos anos. Desde o início da minha escolarização até a universidade, passei por experiências que envolveram superação, insegurança e a busca por suporte adequado para o meu aprendizado.

Ao longo desse percurso, enfrentei barreiras, tanto institucionais quanto sociais, que impactaram diretamente meu desenvolvimento acadêmico. A resistência em revelar minha deficiência, o medo do preconceito e a falta de acesso imediato aos recursos institucionais adequados foram alguns dos obstáculos que tornaram minha jornada mais complexa. No entanto, o apoio de colegas, o uso de ferramentas tecnológicas e, posteriormente, a monitoria inclusiva foram fundamentais para que eu pudesse avançar nos estudos e construir minha trajetória no ensino superior.

Esse relato não apenas reflete minha vivência individual, mas também destaca a importância da acessibilidade e do suporte adequado para estudantes com deficiência. A experiência demonstra a necessidade de uma maior divulgação dos recursos institucionais e de uma cultura acadêmica mais inclusiva, que reconheça e atenda às diferentes formas de aprendizagem, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades iguais para alcançar seus objetivos educacionais.

2.6 Conclusão

Este capítulo apresentou um relato pessoal sobre minha trajetória acadêmica, evidenciando os desafios enfrentados devido à minha deficiência intelectual e a forma como lidei com as dificuldades ao longo dos anos. Desde o início da minha escolarização até a universidade, passei por experiências que envolveram superação, insegurança e a busca por suporte adequado para o meu aprendizado.

Ao longo desse percurso, enfrentei barreiras, tanto institucionais quanto sociais, que impactaram diretamente meu desenvolvimento acadêmico. A resistência em revelar minha deficiência, o medo do preconceito e a falta de acesso imediato aos recursos institucionais adequados foram alguns dos obstáculos que tornaram minha jornada mais complexa. No entanto, o apoio de colegas, o uso de ferramentas tecnológicas e, posteriormente, a monitoria inclusiva foram fundamentais para que eu pudesse avançar nos estudos e construir minha trajetória no ensino superior.

Esse relato não apenas reflete minha vivência individual, mas também destaca a importância da acessibilidade e do suporte adequado para estudantes com deficiência. A experiência demonstra a necessidade de uma maior divulgação dos recursos institucionais e de uma cultura acadêmica mais inclusiva, que reconheça e

atenda às diferentes formas de aprendizagem, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades iguais para alcançar seus objetivos educacionais.

CAPÍTULO 3: A PRESENÇA É SÓ O COMEÇO: PERMANÊNCIA, ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO

3.1. Por quê a inclusão e a acessibilidade no ensino superior são tão importantes pra mim

Desde que entrei na universidade, comecei a perceber na prática como a inclusão e a acessibilidade fazem diferença real na vida de quem tem uma deficiência. Não é só sobre estar num espaço, mas sobre conseguir participar dele de verdade, sem ser tratado como um problema ou como alguém que “dá trabalho”.

Antigamente, talvez eu nem estivesse aqui. Talvez minha deficiência, por ser invisível, fosse ignorada ou até desacreditada. Talvez me olhassem e dissessem: “Mas você não parece ter nada” E era assim mesmo muitas pessoas com deficiência invisível eram deixadas de lado, sem apoio, sem espaço, sem voz.

Mas hoje, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil,2015 - LBI), isso mudou. Agora, estar na universidade não é uma exceção, não é um favor. É um direito meu. A lei assegura que a universidade deve ser um espaço para todos, inclusive para mim, com a minha condição, com a minha trajetória, com os meus desafios.

A Lei Brasileira de Inclusão reconhece que deficiência não é só o que se vê. Ela entende que barreiras podem ser físicas, sim, mas também atitudinais, pedagógicas, comunicacionais. E quando essas barreiras existem, é obrigação da universidade quebrá-las. Porque eu tenho direito de estar aqui. E mais que isso: eu tenho direito de permanecer, de aprender, de me formar.

A gente vive num país onde, pelo menos no papel, temos leis que garantem nossos direitos. Um exemplo forte disso é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil,/2015). Ela reconhece que pessoas com deficiência não precisam apenas de ajuda, elas têm o direito de participar da vida em sociedade em igualdade de condições com qualquer outra pessoa. E isso inclui estar na universidade, frequentar as aulas, acessar o conteúdo e se sentir parte de tudo aquilo.

Quando eu li o que diz o artigo 27 dessa lei, senti que ele falava diretamente comigo. Ali está escrito que a educação deve ocorrer ao longo da vida e que todos, com ou sem deficiência, têm direito de desenvolver ao máximo suas habilidades, segundo suas necessidades e interesses. Isso pra mim não é só um texto bonito é a base de tudo o que eu vivo hoje.

Mas na prática, eu percebi que estar matriculado na universidade não é o suficiente. A gente ainda esbarra em barreiras e nem sempre são barreiras físicas, como a falta de rampas ou de elevadores. Muitas vezes são barreiras invisíveis: a falta de preparo dos professores, o olhar de estranhamento de alguns colegas, ou mesmo o simples fato de a instituição não saber como adaptar um conteúdo ou uma prova.

A inclusão verdadeira precisa ser vivida no dia a dia. A universidade não pode só “aceitar” que a gente esteja ali, ela precisa fazer com que a gente permaneça. Precisa garantir que a gente consiga aprender, crescer e se formar. E isso não acontece sem acessibilidade, sem adaptação, sem empatia.

Incluir não é só cumprir a lei. É entender que quando alunos com deficiência entram na universidade, eles não estão apenas ocupando um lugar. Eles estão contribuindo com experiências diferentes, com olhares únicos, com a possibilidade de tornar aquele ambiente mais humano, mais justo e mais plural.

3.2. O que as leis garantem e o que ainda falta

Como estudante com deficiência, eu sei que algumas conquistas importantes vieram com leis como a Lei de Cotas (Brasil 2012), que passou a reservar uma porcentagem das vagas para pessoas com deficiência nas universidades federais. Isso, sem dúvida, abriu portas. A Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016) veio depois, reforçando esse direito. Mas o que pouca gente fala é que garantir a entrada não significa garantir a permanência.

A real é que muita gente entra na universidade por conta da cota, mas não consegue continuar. E não é por falta de esforço. É porque falta apoio real. Falta adaptação de conteúdo, falta compreensão dos professores, falta escuta ativa. Muitas vezes, a universidade até tem estrutura física, mas ainda peca no lado humano.

Eu mesmo já me senti deslocado em algumas disciplinas. Já tive que explicar várias vezes que eu precisava de um tempo a mais numa prova, ou que certas atividades precisavam de um formato diferente. E mesmo explicando, nem sempre fui compreendido. Em alguns momentos, senti que estavam me fazendo um favor. Mas não é favor. É direito.

Existe também a Portaria nº 3.284/2003 (Brasil, 2003), que traz normas sobre acessibilidade em instituições de ensino. Tudo isso mostra que a legislação existe e é boa. O problema é que, muitas vezes, ela não é colocada em prática da forma correta. Falta compromisso real com a inclusão.

Além das leis que já mencionei, é importante destacar que a inclusão das pessoas com deficiência no Brasil é amparada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, art. 206, I). Ela estabelece, no seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado, e no artigo 206, garante igualdade de condições para acesso e permanência na escola. A Constituição é a base máxima para os direitos educacionais e reforça que a educação deve ser inclusiva, eliminando qualquer tipo de discriminação.

Outro marco importante é o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que regulamenta a Lei de Cotas para pessoas com deficiência no ensino superior, detalhando como as instituições devem organizar os processos seletivos e garantir vagas. Esse decreto também reforça a necessidade de acompanhamento e adaptação durante toda a trajetória acadêmica.

Apesar desse conjunto sólido de leis e normas, a realidade prática ainda apresenta muitos desafios. Um deles é a discrepância entre as universidades públicas e privadas. Enquanto muitas instituições públicas federais vêm buscando implementar políticas de acessibilidade, várias privadas ainda não demonstram o mesmo compromisso efetivo com a inclusão.

Essa diferença afeta diretamente estudantes de baixa renda, que muitas vezes têm mais dificuldade de ingressar nas universidades públicas, seja pela alta concorrência, pela falta de uma formação básica adequada ou pela ausência de apoio durante o processo seletivo. Já nas instituições privadas, onde há maior número de

vagas, o custo elevado e a escassez de políticas inclusivas tornam o acesso igualmente difícil.

O resultado é um cenário de desigualdade: os estudantes que mais precisam de inclusão são justamente os que menos conseguem acessá-la plenamente. A inclusão, portanto, não pode depender da sorte de estudar numa instituição mais comprometida. Ela precisa ser garantida em todas as universidades, públicas ou privadas, porque o direito à educação é universal. Quando esse compromisso não é compartilhado por todos, quem mais sofre são os alunos que já enfrentam múltiplas barreiras econômicas, sociais e estruturais.

Outro ponto que merece atenção é o papel da sociedade e dos próprios estudantes com deficiência. A mobilização social e o ativismo têm sido cruciais para avançar nos direitos. Muitas melhorias só foram possíveis porque pessoas com deficiência e seus aliados não aceitaram passivamente as barreiras e foram à luta por seus direitos. Organizações estudantis, movimentos sociais e grupos de apoio dentro das universidades são responsáveis por pressionar as instituições a cumprirem a lei e a criarem espaços mais inclusivos.

Porém, mesmo com essa pressão, a implementação ainda enfrenta barreiras estruturais e culturais. Algumas delas são difíceis de serem quantificadas, como o preconceito, o estigma e a falta de sensibilidade de alguns profissionais e colegas. Essas barreiras “invisíveis” são tão importantes quanto as físicas e precisam ser enfrentadas para que a inclusão seja plena.

Além disso, o conceito de “adaptações razoáveis” previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), no qual este conceito está definido no Art. 2º, inciso III da lei. Ele implica que a universidade deve fazer ajustes no ambiente, na forma de ensino e nas avaliações, para atender às necessidades específicas do aluno, sem comprometer a qualidade do aprendizado. Essas adaptações podem incluir tempo extra em provas, materiais em formatos acessíveis, intérpretes de Libras, tecnologia assistiva, entre outros.

Mas na prática, ainda falta uma cultura institucional que veja essas adaptações como algo normal e necessário, e não como um privilégio ou um “favor”. Muitos

estudantes precisam batalhar para obter essas adaptações, enfrentando burocracias e falta de informação.

Outro aspecto importante é a formação dos profissionais da educação. As leis recomendam que professores e funcionários recebam capacitação sobre inclusão e acessibilidade, para que possam atuar com mais conhecimento e empatia. No entanto, essa formação não é sempre oferecida de maneira sistemática. Muitas vezes, os professores se sentem despreparados e inseguros para lidar com as demandas específicas dos alunos com deficiência, o que pode prejudicar o processo de aprendizagem.

A acessibilidade também não é somente para quem tem deficiência física ou sensorial. A LBI e outras legislações ampliaram a visão para incluir pessoas com deficiências intelectuais, transtornos do espectro autista, transtornos mentais, entre outros, que também precisam de apoio e adaptações específicas.

Por fim, é importante lembrar que a inclusão é um processo dinâmico e coletivo. Ela exige não só o cumprimento das leis, mas uma mudança cultural profunda, que valorize a diversidade humana e reconheça o potencial de cada pessoa. A universidade, como espaço de produção e difusão do conhecimento, tem um papel fundamental nesse processo.

É preciso criar ambientes onde todos possam não só estar, mas se sentir acolhidos, respeitados e capazes de contribuir. Isso passa por políticas públicas eficazes, compromisso institucional, formação continuada, investimentos em infraestrutura e tecnologia, e, principalmente, pelo reconhecimento de que a inclusão beneficia a todos, construindo uma sociedade mais justa e democrática.

A luta por direitos na educação é contínua e cada avanço abre caminho para novas conquistas. Por isso, conhecer as leis e exigir seu cumprimento é um passo fundamental, mas não pode ser o único. A verdadeira inclusão se constrói no dia a dia, com solidariedade, diálogo e respeito.

3.3. Como a UFNT tem buscado fazer sua parte

Aqui na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), eu vejo que tem um esforço sendo feito. A universidade criou o Setor de Acessibilidade e Inclusão, que tenta acompanhar os estudantes com deficiência durante todo o curso. Não é só no momento da matrícula que o aluno pode se identificar como pessoa com deficiência, mas sim em qualquer fase da graduação.

Esse reconhecimento é importante porque, às vezes, a gente só entende nossas necessidades depois que começa a viver as dificuldades no ensino superior. E, quando isso acontece, ter um setor preparado para acolher, ouvir e agir faz toda a diferença.

Às vezes, falta diálogo entre o setor e os docentes. Isso acaba deixando a gente no meio do caminho, tendo que explicar tudo de novo. E é cansativo. A inclusão precisa ser responsabilidade de todos, e não só de um setor específico.

3.4. O apoio que faz diferença no caminho

Um dos maiores aprendizados que tive até aqui é que o suporte psicopedagógico não é algo “extra” ele é essencial. Muitas vezes, o que afeta a gente na universidade não é só o conteúdo da disciplina, mas o cansaço emocional de ter que lidar com tudo o tempo todo.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), fala da importância do apoio contínuo. Isso inclui a parte pedagógica, mas também o lado psicológico e emocional. Cada aluno com deficiência tem uma trajetória diferente, e essas necessidades mudam com o tempo. Um apoio que funcionava no primeiro semestre pode não servir mais no terceiro.

Eu tive dias em que pensei em desistir. Não porque eu não era capaz, mas porque me sentia sozinho no processo. Nessas horas, o acompanhamento feito por profissionais preparados, que escutam sem julgamento, que acolhem e tentam encontrar soluções junto com a gente, faz toda a diferença.

A universidade precisa entender que estar ali não significa apenas estudar. É também se sentir pertencente. Ter voz. Ser respeitado. E é por isso que falo com tanta firmeza: a inclusão precisa ser vivida, sentida, garantida, não só prometida no papel.

O desgaste emocional que a gente sente não vem só do estudo. Vem do sentimento de invisibilidade, da dificuldade em ser compreendido, do medo de não conseguir acompanhar o ritmo dos colegas, do esforço para explicar as necessidades específicas que temos. E tudo isso pode minar a motivação, a autoestima e a saúde mental. Por isso, o suporte psicopedagógico é fundamental para garantir que a gente permaneça, consiga avançar e se sinta parte daquela comunidade.

A universidade precisa entender que estar ali não significa apenas estudar. É também se sentir pertencente, reconhecido e respeitado. É ter voz para expressar suas necessidades e ter a garantia de que essas necessidades serão acolhidas e respeitadas. Sem esse sentimento de pertencimento, a inclusão não passa de um conceito vazio, uma promessa não cumprida.

Além disso, é importante que esse apoio não fique restrito a momentos de crise, mas que seja uma presença constante ao longo da trajetória acadêmica. Muitas vezes, só percebemos o quanto precisamos desse suporte quando já estamos em dificuldades. Um acompanhamento preventivo, que antecipe possíveis desafios e ofereça ferramentas para enfrentá-los, é muito mais eficaz.

Outro ponto que vale destacar é o papel dos grupos de apoio e das redes de solidariedade dentro da universidade. Encontrar outros estudantes com deficiência, trocar experiências, dividir dificuldades e conquistas, criar uma rede de apoio mútua, tudo isso fortalece e ajuda a enfrentar as adversidades do dia a dia.

E não é só o apoio individual que importa. É preciso que a universidade como instituição invista em políticas e programas que promovam o cuidado integral dos estudantes com deficiência, incluindo espaços de escuta, grupos terapêuticos, oficinas e ações que promovam o bem-estar emocional.

A inclusão, portanto, não deve ser vista apenas como uma adaptação estrutural ou curricular. Ela precisa considerar a pessoa como um todo: suas emoções, suas

lutas, suas conquistas. É um processo que envolve compromisso, sensibilidade e uma escuta ativa por parte da universidade.

Falo com tanta firmeza sobre isso porque sei que a inclusão precisa ser vivida, sentida e garantida. Não pode ser apenas uma promessa no papel ou um item de agenda para cumprir metas burocráticas. É uma luta diária que exige empenho real para transformar o ambiente universitário num espaço acolhedor, justo e verdadeiramente inclusivo para todas as pessoas.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, compartilhei não apenas uma trajetória pessoal, mas também um conjunto de reflexões sobre as barreiras simbólicas, sociais e institucionais enfrentadas por pessoas com deficiência intelectual na universidade. Minha intenção foi mostrar que a inclusão não se resume à presença física no espaço acadêmico, mas envolve também o reconhecimento, a escuta, o respeito às singularidades e a garantia de condições reais de permanência e participação.

Utilizando os conceitos de encobrimento, de Goffman, e capital cultural e *habitus*, de Bourdieu, busquei compreender como minha vivência universitária foi marcada por processos sutis de exclusão, por sentimentos de inadequação e pela constante tentativa de me adaptar a um ambiente que nem sempre esteve preparado para acolher a diversidade. A deficiência, muitas vezes, é tratada como algo a ser escondido ou superado, em vez de ser entendida como parte da identidade de um sujeito que também é capaz de produzir conhecimento, contribuir e ocupar espaços de destaque.

A escrita deste trabalho foi, para mim, um exercício de autoanálise e empoderamento. Revisitar minha trajetória me permitiu enxergar as marcas do percurso, mas também reconhecer as conquistas, a força e a resiliência que me trouxeram até aqui. A universidade precisa, urgentemente, repensar seus padrões de normalidade, suas práticas pedagógicas e suas formas de avaliação, se quiser de fato se tornar um espaço inclusivo.

Finalizar este TCC não é apenas o encerramento de uma etapa acadêmica, é também reafirmar algo que precisei aprender ao longo do caminho: meu lugar na universidade não foi um presente, foi conquistado com muita luta. Estar aqui é fruto de persistência, enfrentamento e, acima de tudo, resistência. Compartilhar essa trajetória é uma forma de abrir caminho para que outras pessoas, com histórias parecidas ou não, também se sintam pertencentes. Espero que esse relato possa tocar, provocar e despertar olhares mais atentos, para que o ensino superior deixe de ser um espaço excludente e passe a ser, de fato, um lugar de possibilidades concretas para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, B. G. M. de. **Os limites da auto-análise**. Revista De Sociologia E Política, (26), 125–129, 2006.

BARBOSA-FOHRMANN, A. P. **Os modelos médico e social de deficiência a partir dos significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha Nussbaum**. Revista Estudos Institucionais, v. 2, n. 2, p. 736–755, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Compreender: a miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de autoanálise**. Tradução, introdução, cronologia e notas de Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. *Constituição (1988)*. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 167, p. 1, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para incluir as pessoas com deficiência na reserva de vagas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 1, 29 dez. 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 nov. 2003.

CAREGNATO, C. E.; MIORANDO, B. S.; BALDASSO, J. C. **Socialização acadêmica de estudantes em uma universidade pública de pesquisa: variações da experiência estudantil na relação com o capital cultural.** Educar em Revista, Curitiba, n. 38, 2022.

GASTALDO, É. **Goffman e as relações de poder na vida cotidiana.** Revista Brasileira De Ciências Sociais, v. 23, n. 68, p. 149–153, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica.** Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 233–245, jan./jun. 2014.

APÊNDICE

Comandos IA

- Solicitação de reescrita com linguagem pessoal em 1ª pessoa, a partir da perspectiva de um estudante universitário com deficiência invisível, com base em sua experiência real de permanência e inclusão na universidade.
- Adaptação de linguagem acessível, sem termos técnicos ou sinais de escrita artificial, mantendo um tom de relato pessoal, reflexivo e natural.
- Expansão de conteúdo com base em:
- Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) – especialmente os artigos 27 e 28.
- Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e sua atualização pela Lei nº 13.409/2016.
- Portaria MEC nº 3.284/2003 – critérios de acessibilidade no ensino superior.
- Práticas da UFNT relacionadas à inclusão e ao PEI (Projeto Educacional Individualizado).
- Apoio psicopedagógico e acompanhamento contínuo dos estudantes com deficiência.