



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Iúry Fagundes

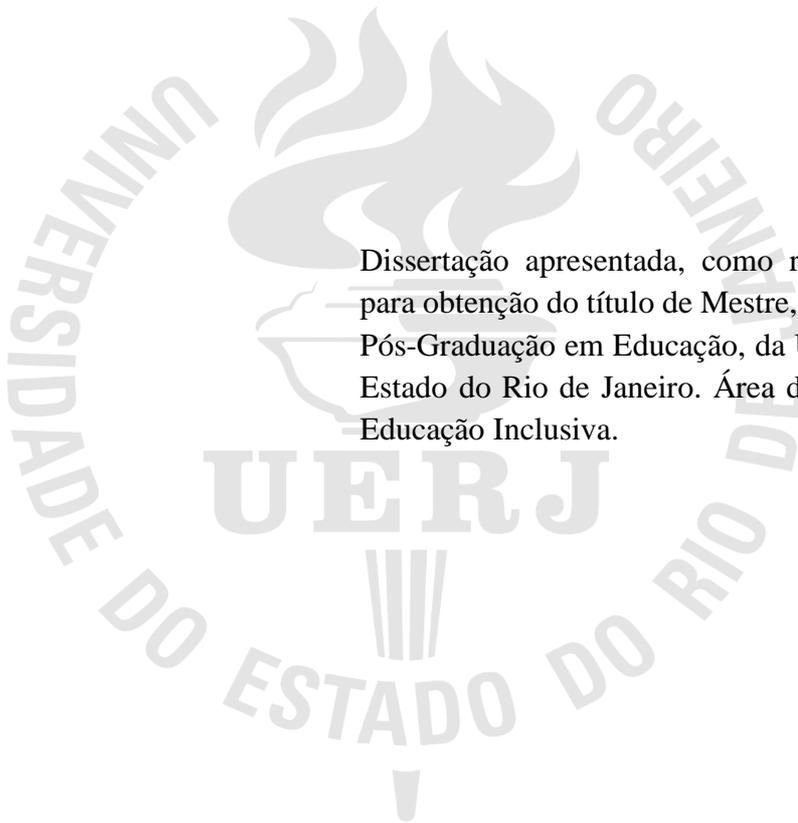
**Tecendo redes: vivência universitária de alunos com deficiência intelectual
e transtorno do espectro autista**

Rio de Janeiro

2021

Iúry Fagundes

Tecendo redes: vivência universitária de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Annie Gomes Redig

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F156 Fagundes, Iúry.
Tecendo redes: vivência universitária de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista / Iúry Fagundes. – 2021.
108 f.

Orientadora: Annie Gomes Redig
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Deficiência Intelectual – Teses. 3. Transtorno do Espectro Autista – Teses. I Redig, Annie Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Iúry Fagundes

Tecendo redes: vivência universitária de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva.

Aprovado em 23 de novembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Annie Gomes Redig (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dra. Cristina Angélica Aquino De Carvalho Mascaro
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dra. Katiúscia Cristina Vargas Antunes
Faculdade de Educação da UFJF

Prof^ª. Dra. Maria Angélica Augusto de Mello Pisetta
Faculdade de Educação da UFF

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Às minhas avós Francisca e Miriam (*In memoriam*).

Aos alunos do curso de Vivência Universitária da UERJ e, em especial, a Jorge Guerreiro (*In memoriam*).

Pedras no caminho? Jorge as guardou e construiu um lindo castelo...

AGRADECIMENTOS

O mestrado e o desenvolvimento de uma dissertação tornam-se uma longa viagem permeada de grandes desafios e centenas de emoções. Apesar do processo solitário da escrita que qualquer pesquisador está destinado, reúnem-se várias pessoas que são indispensáveis para encontrar o melhor caminho e trilhar conosco por meio da melhor rota. Portanto, seguir esse percurso acadêmico só foi possível com o apoio, energia e força de algumas pessoas, a quem dedico especialmente este projeto de vida.

Agradeço primeiramente a Deus, que permitiu que todo esse processo de formação, experiências e vivências acontecessem ao longo da minha caminhada acadêmica. Agradeço também pelas turbulências que passei, pelos momentos de desesperos, pelas crises, por tudo, pois sei o quanto foram necessárias para se tornarem aprendizado.

À minha orientadora Annie Gomes Redig, pelo carinho, paciência e pelas horas do seu tempo dispensados a mim. Obrigado por depositar sua confiança neste trabalho. Obrigado pela total atenção e pelos momentos de troca de conhecimento. Serei eternamente grato. Levarei sua amizade e ensinamentos para a vida.

Às professoras Cristina Mascaro e Katiuscia Antunes, por aceitarem compor a banca de qualificação e defesa da dissertação. Obrigado pelas preciosas contribuições.

Aos professores Luiz Senna e Maria Angélica Pisetta, por também aceitarem compor a banca de defesa da dissertação. Obrigado por contribuírem para a minha formação.

À professora Márcia Marin, que sempre esteve disposta a me ajudar quanto às diversas questões acadêmicas. Obrigado por se fazer presente.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, pelo meu crescimento acadêmico.

À UERJ, pelo apoio de sempre concedido.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo auxílio financeiro no desenvolvimento das minhas pesquisas.

À minha amiga Luciene Araújo. Obrigado pelo companheirismo e parceria de sempre.

À minha amiga Suellen Teixeira. Sem você com certeza essa trajetória acadêmica seria muito mais difícil de ser percorrida. Obrigado pelos incentivos, ajudas, conselhos e, principalmente, pela sua amizade.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pela convivência, amizades e aprendizagens adquiridas.

Aos pais/responsáveis e alunos do curso de extensão de Vivência Universitária por acreditarem neste estudo.

À minha família, por compreender meus momentos de angústia. Agradeço ao meu padrasto Jairo pelo incentivo e, em especial, a minha mãe Valdineia, pelo amor, cuidado e total atenção dada à minha pessoa. Esta que sempre será o motivo pelo qual quero crescer na vida e me tornar um profissional de qualidade. Amo-te!

À minha namorada Bárbara, por sempre me dar forças nos momentos de dificuldades. Por me compreender e entender as “crises de desistências” que surgiram no decorrer do curso. Obrigado por tudo!

Aos meus amigos que me acompanham desde a graduação, vocês fazem a diferença.

Aos demais amigos e familiares que direta ou indiretamente colaboraram e torceram pelo meu sucesso, minha gratidão!

Os poderosos podem matar uma, duas ou três rosas, mas jamais conseguirão deter a primavera inteira.

Che Guevara

RESUMO

FAGUNDES, Iury. *Tecendo redes: vivência universitária de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista*. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente pesquisa tem como objetivo central discutir as vivências de jovens com deficiência intelectual (DI) e transtorno do espectro autista (TEA) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a partir de suas experiências em um curso de extensão universitária. Nessa direção, o estudo pretende também debater as questões que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência no espaço universitário. Fizeram parte da pesquisa 11 jovens e adultos com DI e TEA, sendo esses alunos participantes do projeto/curso de extensão. Utilizou-se uma abordagem qualitativa por meio da metodologia da pesquisa-ação, com dados colhidos através de registros em diário de campo e fotos, roda de conversa e entrevistas *online* realizadas com os sujeitos da pesquisa. A fim de compreender o impacto do projeto/curso de extensão, foi realizada a triangulação dos dados coletados por meio desses instrumentos. A análise dos dados e os resultados obtidos permitem concluir que as vivências no espaço universitário foram e são de suma importância para a compreensão acerca da relevância e da necessidade de se pensar a inclusão desse público na universidade e em outros espaços, como o mercado de trabalho, e o quanto essas vivências são necessárias para o percurso formativo da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Universidade.

ABSTRACT

FAGUNDES, Iury. *Weaving networks: university experience of students with intellectual disabilities and autism spectrum disorder*. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The main objective of this research is to discuss the experiences of young people with intellectual disabilities (ID) and autism spectrum disorder (ASD) at the State University of Rio de Janeiro (UERJ), based on their experiences in a university extension course. In this direction, the study also intends to debate the issues that involve the inclusion of people with disabilities in the university space. Eleven young people and adults with ID and ASD took part in the research, with these students participating in the project/extension course. A qualitative approach was used through the methodology of action research, with data collected through records in a field diary and photos, conversation circle and online interviews conducted with the research subjects. In order to understand the impact of the project/extension course, the triangulation of the data collected through these instruments was performed. The analysis of the data and the results obtained allow us to conclude that the experiences in the university space were and are of paramount importance for understanding the relevance and need to think about the inclusion of this public in the university and in other spaces, such as the labor market, and how much these experiences are necessary for the training path of the person with a disability.

Keywords: Intellectual Disability. Autistic Spectrum Disorder. Inclusion. University.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação no Brasil nos anos de 2003 a 2018.....	35
Figura 1 – Representação das etapas da pesquisa-ação.....	50
Quadro 1 – Caracterização dos pesquisadores.	53
Quadro 2 – Caracterização dos alunos com DI e TEA participantes por gênero, idade, diagnóstico e escolaridade.	53
Quadro 3 – Etapas da pesquisa.....	54
Quadro 4 – Modelo do Diário de Campo.....	56
Quadro 5 – Categorias de análises.....	60
Figura 2 – Registro dos estudantes sobre a atividade, estudantes Júlio, Luan e Juan, respectivamente.	68
Figura 3 – Texto escrito e lido pela aluna Joana durante o evento.	79
Figura 4 – Exposição de fotos “a UERJ pelo nosso olhar”.	80
Figura 5 – Dois alunos do curso de extensão e o professor/mestrando Iury (eu) andando no corredor da Faculdade de Educação da UERJ.	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
APA	American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CAAD	Centro de Apoio Acadêmico aos deficientes
CEAD	Centro de Ensino a Distância
COVID	Coronavirus Disease (Doença do Coronavírus)
DI	Deficiência Intelectual
DMET	Declaração Mundial de Educação para Todos
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GIPES	Grupo de Pesquisa em Inclusão Educacional e Social
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INFES	Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAPNE	Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas
NEE	Necessidade Educacional Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNDH	Plano Nacional em Direitos Humanos
PNE	Política Nacional de Educação

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PROPED	Programas de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QI	Quociente de Inteligência
RJ	Rio de Janeiro
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SN	Síndrome de Noonan
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TA	Tecnologias Assistivas
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia
UNICID	Universidade da Cidade de São Paulo
UVA	Universidade Veiga de Almeida

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	18
1.1 A escolarização de pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva.....	18
1.2 Desafios e possibilidades frente à escolarização de pessoas com DI e TEA	25
2 INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: UM CAMINHO POSSÍVEL.....	30
2.1 Pensando a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.....	30
2.2 Inclusão de pessoas com DI e TEA na universidade.....	39
2.3 A importância da experiência universitária no processo formativo do sujeito com deficiência.....	43
3.1 Metodologia da pesquisa.....	49
3.2 Caracterização do projeto de extensão	51
3.3 Participantes	53
3.4 Procedimentos éticos da pesquisa.....	54
3.5 Procedimentos e instrumentos para coleta e análise de dados	54
3.5.1 <u>Observação participante e registros em diário de campo</u>	55
3.5.2 <u>Roda de conversa</u>	56
3.5.3 <u>Entrevistas semiestruturadas <i>online</i></u>	57
3.6 Análise geral dos dados.....	59
4 O OLHAR DO PESQUISADOR: ANÁLISE DO DIÁRIO DE CAMPO, RODA DE CONVERSA E ENTREVISTAS	61
4.1 “Nossa! Como a UERJ é grande e cheia de pessoas.” – Apresentação dos alunos e dos espaços da UERJ.....	61
4.2 “Coloca ‘We are the champions’. Essa música fala que somos vencedores” – As aulas de Inglês.....	63
4.3 “ <i>Não gosto de falar sobre esse assunto</i> ” – A temática da sexualidade e relacionamentos	68
4.4 “Eu quero ter um emprego para poder sustentar a minha família” – A inclusão no mercado de trabalho.....	71
4.5 “Quero terminar o meu curso e trabalhar na área” – A inclusão na universidade	76

4.6	“Eu gostei muito. Dancei, falei no microfone, isso tudo com pessoas me olhando” – O Café Inclusivo.....	79
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS.....	85
	ANEXO A – Termo de Assentimento.....	103
	ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	104
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os alunos do curso de extensão	107
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os alunos Luan e Alex do curso de extensão.....	108

INTRODUÇÃO

Toda atividade de construção de conhecimento, seja o conhecimento sobre a natureza, sobre o comportamento do homem ou sobre a sociedade, tem sempre um ponto de partida: uma necessidade, um interesse, uma expectativa, um desejo, uma curiosidade, um questionamento, uma pressuposição, uma indagação, um preconceito ou uma teoria.

Coutinho; Cunha, 2004

O sonho de me tornar professor universitário e desenvolver pesquisas que pudessem fortalecer ainda mais as discussões na área da Educação Especial e Inclusiva, me motivou a seguir nesse caminho que tenho trilhado atualmente. Ao chegar no ensino superior, em 2012, no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF/INFES), na cidade de Santo Antônio de Pádua/RJ, pude ter o contato e me aproximar de disciplinas como Psicologia e Educação Inclusiva, assim, despertando um interesse inicial pela área. Ainda na graduação, no período de 2015 a 2017, participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no projeto: “Iniciação à Docência e Mediação Escolar de Crianças Autistas e/ou com Deficiência Mental”, coordenado pela Professora Dra. Maria Goretti Andrade Rodrigues. Tal projeto foi importante em minha trajetória acadêmica e profissional, pois tínhamos que realizar estágios na função de mediador em escolas da rede pública de ensino do município de Santo Antônio de Pádua/RJ, buscando sempre um viés potencializador do processo de ensino-aprendizagem na trajetória escolar de crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais¹.

Os encontros do grupo do PIBID e a experiência que adquiri nos estágios como mediador escolar fizeram com que eu conhecesse diversos educadores em diferentes instituições de ensino. Além disso, em 2016, fui convidado a estagiar em uma escola da rede privada do município de Miracema/RJ, o Colégio Cenecista Nossa Senhora das Graças, onde

¹ De acordo Glat e Blanco (2015) o conceito de necessidades educacionais especiais, está intimamente relacionado à interação do educando à proposta ou realidade educativa com a qual ele se depara. Não é uma característica única de um determinado grupo supostamente homogêneo, e sim uma condição individual e específica. Assim, entende-se que as necessidades educacionais especiais são as demandas de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que são vividas, com isso, podem estar presentes em qualquer pessoa.

exerci a função de mediador escolar, auxiliando os discentes com deficiência em sala de aula e na sala de recursos multifuncional (SRM)² no processo de ensino-aprendizagem.

Após o encerramento do contrato de estágio e a conclusão no curso de Licenciatura em Pedagogia, dei seguimento aos meus estudos e pesquisas. Em 2018, iniciei uma pós-graduação *lato sensu* em Educação Inclusiva em Contexto Escolar, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (CEAD/UFJF). Esse aprimoramento foi importante durante minha trajetória, pois conheci professoras que se tornaram amigas e hoje desenvolvemos, em parceria, trabalhos na área da educação inclusiva. Já no início de 2019, seguindo em busca do sonho de me tornar professor universitário e continuar desenvolvendo pesquisas na área da educação inclusiva, ingressei no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), na linha de pesquisa intitulada “Educação Inclusiva e Processos Formativos”, onde tenho o prazer de ser orientado pela Professora Dra. Annie Gomes Redig.

Nesse mesmo ano, fui aprovado no processo seletivo para professor substituto do Colégio Pedro II e pude atuar no *campus* Humaitá I com o Atendimento Educacional Especializado (AEE)³ no Núcleo de Atenção as Pessoas com Necessidades Específicas (Napne). Destaco esse momento, além do ingresso no mestrado, como um dos mais importantes em minha vida, pois diante a todo esforço e dedicação, pude ser recompensado com uma vaga em uma das escolas de referência do estado do Rio de Janeiro e do Brasil, assim, podendo crescer ainda mais profissionalmente, dividindo conhecimento e aprendendo com docentes de alta qualidade.

Já no mestrado, com os encontros do grupo de pesquisa, e após muitos estudos e discussões, surgiu a ideia de desenvolvermos um curso/projeto⁴ de extensão que possibilitasse experiências no ambiente universitário para jovens e adultos com deficiência intelectual (DI) e transtorno do espectro autista (TEA) na UERJ. Assim, antes do início do curso de extensão, tornou-se necessária a preparação da equipe de pesquisa, sendo realizada por meio da disciplina “Tópicos Especiais – Pensando teoria e prática da inserção de pessoas com deficiência intelectual e/ou autismo na universidade”, lecionada pela Professora Dra. Annie Gomes Redig, durante os meses de março a junho de 2019. Nesse período, foram realizados levantamentos,

² De acordo com a Portaria Normativa nº 13, de 24 de Abril de 2007 (BRASIL, 2007a) a sala de recursos multifuncionais se constitui como um espaço organizado com equipamentos de informática, mobiliários adaptados e materiais pedagógicos, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos educandos.

³ O atendimento educacional especializado constitui-se como uma estratégia pedagógica das instituições de ensino para oferecer respostas às necessidades educacionais especiais que os alunos apresentam, assim, favorecendo o seu acesso ao currículo.

⁴ Para o desenvolvimento da presente pesquisa, usaremos, também, o termo “curso” para designar o projeto de extensão. Com isso, ambos serão utilizados partindo dos mesmos significados.

seleções e análises de artigos científicos sobre inclusão no ensino superior de pessoas com DI e TEA, além de estudos sobre autogestão⁵, autodefensoria e debates acerca de temas pertinentes para preparação das aulas do curso de extensão. As experiências adquiridas durante essa preparação por meio da disciplina foram incríveis. As discussões e os trabalhos desenvolvidos nos respaldaram teoricamente para que pudéssemos colocar em prática o que adquirimos de conhecimento.

Por conseguinte, o projeto de extensão tomou forma e começou a ser desenvolvido no mês de julho de 2019. Intitulado “Educação Inclusiva e Vivência Universitária: uma proposta para estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo”, o projeto foi coordenado pela Professora Dra. Annie Gomes Redig e desenvolvido por professores convidados, mestrandos e doutorandos da UERJ, entre outras pessoas envolvidas.

A partir desse curso, surgiu a oportunidade de pesquisar sobre essa área, com isso, transformando esse projeto no meu objeto de investigação. Assim, pensando na importância das discussões referentes à inclusão de pessoas com deficiência, em especial as com DI e TEA, no ensino superior, comecei a dar forma à minha dissertação. Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral discutir as vivências de jovens com DI e TEA na UERJ, a partir de suas experiências em um curso de extensão universitária. Neste sentido, o estudo tem como objetivos específicos:

1. Compreender, por meio da perspectiva dos jovens e adultos com DI e TEA, a vivência no ambiente universitário, a partir da experiência proporcionada pelo projeto de extensão “Educação Inclusiva e Vivência Universitária: uma proposta para estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo”, realizado na Faculdade de Educação da UERJ;
2. Avaliar as impressões da participação dos jovens e adultos com DI e/ou TEA, participantes do projeto de extensão, durante a primeira etapa do curso;
3. Analisar e debater as questões que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência, em especial as com DI e TEA, no espaço universitário.

O texto está dividido em quatro capítulos, sendo que no primeiro discorremos sobre o processo de escolarização das pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva,

⁵ Segundo o documento intitulado “Autogestão e Autodefensoria: conquistando autonomia e participação”, do projeto Sinergia (BRASIL, 2009b), capítulo II, elaborado por Maria Aparecida Noé e Luciene Carvalhais, autogestão possui um conceito centrado nas condições do sujeito, tendo como caminho a construção da subjetividade e identidade da pessoa, em interação física e social com o seu ambiente. Além disso, fortalece a noção de si, em relação ao outro, demarcando a pessoa como um sujeito ativo, que interfere e participa de sua construção pessoal e social nos diferentes contextos e espaços. É o ser e fazer, de maneira autônoma, independente e interdependente.

destacando legislações e políticas públicas. Ainda nessa seção, trazemos para o diálogo os desafios e as possibilidades possíveis para se alcançar um ensino-aprendizagem de qualidade para as pessoas com DI e TEA, com base em questões que pensem para além do conteúdo acadêmico.

No segundo capítulo discutimos a inclusão de pessoas com deficiência, em especial as com DI e TEA, no espaço universitário, dando destaque às questões abordadas pelas políticas de inclusão, do acesso e permanência desses indivíduos nesse espaço. Além disso, explicitamos a importância das vivências universitárias no processo formativo da pessoa com deficiência.

Já no terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico deste estudo, que é a pesquisa-ação. Essa seção visa explicar o projeto de extensão, destacar o caminho percorrido pela pesquisa, o campo de investigação, os métodos de coleta, o panorama, além dos sujeitos envolvidos.

No quarto capítulo expomos a análise dos dados coletados pelo diário de bordo, roda de conversa, fotografias e entrevistas. Por meio desses instrumentos, discutimos o desenvolvimento do curso a partir das expressões, falas, gestos e opiniões dos alunos do curso de extensão.

Por fim, expomos as considerações finais, em que apresentamos as conclusões da pesquisa e seus encaminhamentos. Apesar disso, sabemos que as discussões não terminam aqui, pois nosso projeto de extensão apresentou a importância da vivência de pessoas com deficiência, em especial as com DI e TEA, no espaço universitário por meio de outra via possível, o curso de extensão, que não perpassa por uma matrícula em um curso de graduação.

1 A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

[...] enquanto a escola se torna, cada vez mais, um centro dinâmico de circulação de conhecimento, da produção de saber, da difusão de novas técnicas, da organização cultural, ela cumpre uma tarefa que contempla expectativas da sociedade inteira. [...] O que espera a sociedade da escola? Que prepare seus membros para a vida social e política, para o trabalho, para o desenvolvimento de suas habilidades individuais; que sistematize e organize o conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura mundial [...] A escola não pode ser local de legitimação da marginalidade, mas de sua superação.

Rodrigues, 2003

O presente capítulo tem como objetivo discutir sobre o processo de escolarização das pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, destacando legislações e políticas públicas que auxiliam esses indivíduos nesse processo. Logo após, trazemos para o diálogo os desafios e possibilidades possíveis que as pessoas com DI e TEA encontram durante a aprendizagem. Cabe ressaltar, ainda, que partimos da concepção inicial de que a escola não pode se limitar ao ensino de conteúdos acadêmicos, mas sim se constituir como um espaço propulsor da formação/construção da identidade pessoal, do desenvolvimento de habilidades para a vida, como os aspectos psicossociais, sexualidade, socialização, dentre outros, assegurando a individualidade de cada sujeito no seu percurso formativo.

1.1 A escolarização de pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva

Nos últimos anos, o debate acerca da escolarização das pessoas com deficiência tem ganhado visibilidade no Brasil, pois o número de alunos com deficiência matriculados em turmas comuns tem aumentado exponencialmente nos diferentes níveis de ensino (KASSAR, 2011). Entretanto, apesar de um vasto aparato legal brasileiro sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência (BRASIL, 1996, 2008, 2015), e do aumento das matrículas, ainda não temos dados suficientes para compreender as condições dessa escolarização no que tange à permanência, à participação e o desempenho escolar desses alunos (REBELO; KASSAR, 2018). Contudo, pesquisas (ARTIOLI, 2006; MOSCARDINI, 2011; BRIANT; OLIVER, 2012; ANTUNES; ROSSETTO; SILVA, 2015; BARBERINI, 2016, entre outros) apontam que a

inclusão escolar de estudantes com deficiência em turmas comuns é benéfica tanto para eles quanto para os que não possuem deficiência.

A proposta da educação inclusiva tem como objetivo pensar uma escola inovadora, na qual a individualidade é o seu ponto chave. Assim, refletindo sobre esse conceito, em que o ambiente se adapta à pessoa, a educação inclusiva se faz presente como algo que vai além de uma proposta educacional, perpassando por questões culturais do âmbito escolar.

Mais do que nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos alunos. A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola (GLAT; BLANCO, 2015, p. 16-17).

Nessa perspectiva, recomenda-se a inclusão de todos os sujeitos no ensino comum, independentemente de suas diferenças intelectuais, sensoriais, físicas e de desenvolvimento. Assim, cada unidade escolar passa a pensar em uma educação que valoriza a diversidade, envolvendo o espaço físico, os recursos, o currículo, os métodos de ensino, a avaliação, as práticas pedagógicas, entre outros aspectos pertinentes ao processo de escolarização dos indivíduos com deficiência.

Dessa forma, a escola torna-se um espaço de educação comum a todos, atendendo as necessidades educacionais dos discentes durante todo o processo de escolarização, uma vez que a educação inclusiva prima que todo o alunado com ou sem deficiência, tenha um ensino-aprendizagem que exerça o direito de aprender e se desenvolver.

Nessa direção, abordando uma dimensão histórica não tão distante, para entendermos o contexto em que vivemos, podemos destacar, nos anos de 1980, uma ampliação progressiva da garantia de escolarização para o que hoje se denomina público-alvo da Educação Especial⁶. Em 1981, tivemos o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), ocasião em que ocorreu um intenso movimento em defesa das pessoas com deficiência (MAIOR, 2018). Sete anos depois, em 1988, no Brasil, foi promulgada a Constituição Federal (BRASIL, 1988), conhecida como Constituição Cidadã, a qual defende a ampliação dos direitos sociais e enfatiza os processos democráticos. Logo após, em 1990, teve origem o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990a), reforçando o

⁶ De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, atualmente considera-se público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (atualmente denominados como transtorno do espectro autista – TEA) e os com altas habilidades/superdotação.

direito à igualdade e acesso à educação de qualidade para todos, sendo incumbência dos pais/responsáveis a obrigação de matricular suas crianças nas escolas regulares.

Nesse sentido, abordando ideais de democratização do ensino, surgiram documentos de grande relevância para o movimento de escolarização das pessoas com deficiência: a Declaração Mundial de Educação para Todos – DMET (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). O primeiro documento citado, foi aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, e trouxe pontos importantes para se pensar no direito à educação para todos. Em seus artigos, são abordadas questões como: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem do educando, em que cada pessoa deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para atender suas necessidades; a expansão do enfoque em lutar por uma educação universal e acessível para todos, promovendo a equidade; a disponibilização de um ambiente adequado para desenvolver uma aprendizagem de qualidade ao aluno; entre outras alternativas que são de suma importância na luta por uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Já a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considerada como um dos documentos mais significativos para a promoção da educação inclusiva em todo o mundo, aprovado quatro anos depois, em Salamanca, na Espanha, trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, norteando caminhos e atitudes para se desenvolver uma educação de qualidade para todos os indivíduos. Os princípios defendidos pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) indicam que as instituições de ensino e seus projetos pedagógicos devem se adequar às necessidades dos educandos nelas matriculados. Nessa perspectiva, uma escola que segue tais prerrogativas de inclusão deve ter por função a promoção das questões sociais entre as pessoas com e sem deficiência.

Já no Brasil, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDBEN (BRASIL, 1996), destacam-se as questões a respeito do currículo escolar, de forma que as disciplinas e os conteúdos possam ser adaptados e flexibilizados para atender as necessidades educacionais que os estudantes apresentam. Em seu artigo 59, a LDBEN garante que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com deficiência:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada para atendimento especializado; educação especial para o trabalho, visando à inclusão na sociedade; acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 44).

Reforçando o movimento em prol da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, institui a Educação Especial como modalidade transversal à educação comum (BRASIL, 1999), sendo essa um complemento no ensino regular. Já em 2001, essa normativa foi reafirmada pelo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001) como modalidade de educação escolar e que deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino.

Seguindo a discussão dentro desse contexto histórico, os anos de 2007 e 2008 tornaram-se marcantes para o desenvolvimento da educação inclusiva, tendo como destaque a publicação da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB (BRASIL, 2007b), que normatizou a dupla matrícula para o discente com deficiência que frequentasse a classe comum e o AEE; a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007a), fortalecendo esses espaços como preferenciais para a realização do AEE no contraturno; e a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 – PNEEPEI (BRASIL, 2008), que após acompanhar os avanços das lutas sociais e do conhecimento frente à temática da educação inclusiva, visa constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para os alunos, objetivando-se:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para garantir: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; [...] acessibilidade urbanística, dos mobiliários e equipamentos, etc.; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI (BRASIL, 2015) discute a importância de enxergar e entender cada vez mais a educação como inclusiva e como um direito de todos, sendo dever da sociedade, como um todo, assegurar um ensino de qualidade a esse grupo de pessoas.

Art. 27 - A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados **sistema educacional inclusivo em todos os níveis** e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, **segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem** (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Sem dúvida, esse foi um momento de crescimento a respeito das diretrizes que abordam a ampliação da escolarização de pessoas com deficiência e a valorização da inclusão no ensino comum no Brasil. Contudo, cabe destacar que não podemos garantir, apenas com os documentos/políticas educacionais criadas ou com números de matrículas, que a inclusão desse

público nos espaços escolares esteja acontecendo de fato, mesmo se tratando de um direito. Carlou (2019) aponta que as questões que envolvem as políticas educacionais e o direito das pessoas com deficiência, em alguns casos, reforçam o processo de exclusão, pois muitas instituições de ensino recebem esse alunado como uma forma de efetivar um “favor” a essas pessoas. Por mais que seja de extrema importância frisar que os documentos e políticas públicas fazem parte do direito desses indivíduos, na prática, os serviços de diversas políticas educacionais ainda são apresentados aos grupos minoritários e excluídos como um “favor” das elites dominantes. Sendo assim, apesar do avanço nas discussões dessas políticas voltadas para a inclusão escolar, observa-se que o ensino comum não tem, em alguns casos, garantido, de fato, a aprendizagem dos alunos com deficiência que estão em turmas comuns (SANTOS, 2017).

Apesar dos avanços científicos e da consolidação de políticas públicas seguindo os princípios da educação inclusiva, as práticas pedagógicas e a cultura escolar que se observa no cotidiano das instituições públicas de ensino não sofreram ressignificação. Este cenário acaba prejudicando o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades especiais, sobretudo daqueles com dificuldades cognitivas, como os sujeitos com deficiência intelectual (PLETSCH; GLAT, 2012, p. 200).

Com isso, notamos a dificuldade que as escolas possuem em lidar com as diferenças, sejam elas quais forem. Mesmo com o aumento no número de matrículas, vistas até como satisfatórias, não podemos dizer com toda a certeza se esses alunos estão realmente aprendendo ou se fazem parte apenas de números, de estatísticas. Nesse contexto, Baptista (2019, p. 10) destaca que quanto às matrículas, o índice é crescente:

Essa intensificação teve efeitos perceptíveis, em um primeiro plano, nos índices de matrículas dos alunos com deficiência, que passaram progressivamente a estar em maior número nas classes do ensino comum. Esses alunos eram 145.141, em 2003, e somavam 750.983, em 2015, segundo dados do Censo Escolar do Inep. Em modo processual, as matrículas em classes especiais e escolas especiais diminuíram, passando de 358.898 (2003) para 179.700 (2015).

Esses números de matrículas em destaque continuam a crescer em todas as regiões do Brasil (REBELO; KASSAR, 2018), como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 1 – Números de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na educação básica no período de 2003 a 2019.

Ano	Matrículas em classe ou escola especial	Matrículas em classe ou escola especial – Porcentagem do total	Matrículas em classe comum	Matrículas em classe comum – Porcentagem do total	Número total de matrículas
2003	358.898	71,2%	145.141	28,8%	504.039
2004	371.383	65,5%	195.370	34,5%	566.753
2005	378.074	59%	262.246	41%	640.320
2006	375.488	53,6%	325.136	46,4%	700.624

2007	348.470	53,2%	306.136	46,8%	654.606
2008	319.924	45,9%	375.775	54,1%	695.699
2009	252.687	39,5%	387.031	60,5%	639.718
2010	218.271	31,1%	484.332	68,9%	702.603
2011	193.882	25,8%	558.423	74,2%	752.305
2012	199.656	24,3%	620.777	75,7%	820.433
2013	194.421	23,1%	648.921	76,9%	843.342
2014	188.047	21,2%	698.768	78,8%	886.815
2015	179.700	19,3%	750.983	80,7%	930.683
2016	174.886	18%	796.486	82%	971.372
2017	169.637	15,9%	896.809	84,1%	1.066.446
2018	166.615	14,1%	1.014.661	85,9%	1.181.276
2019	160.162	12,8%	1.090.805	87,2%	1.250.967

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados das sinopses estatísticas do INEP (2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

O número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na educação básica no Brasil cresceu de 504.039 para 1.250.967 entre os anos de 2003 e 2019, o que representa um aumento de mais de 700 mil matrículas. Se considerarmos os dados referentes à entrada desse público nas classes ou escolas especiais e nas classes comuns, observamos que até o ano de 2007 encontrávamos mais discentes com deficiência em classes ou escolas especiais do que em classes comuns, destacando um percentual em cima do total de matrículas na educação básica de aproximadamente 53% para 46%, respectivamente.

A partir de 2008, ano da promulgação da PNEPEI (BRASIL, 2008), destacado como um ano marcante para educação inclusiva no Brasil por conta dos avanços das lutas sociais e do conhecimento frente à temática, observamos uma mudança em relação ao número de matrículas do público-alvo da Educação Especial na educação básica, já que passamos a encontrar mais desses discentes nas escolas comuns do que em classes ou escolas especiais. Conforme apresenta a Tabela 1, em 2008, aproximadamente 54% desse público se encontrava matriculado no ensino comum, o que caracterizou uma mudança significativa frente à luta por uma educação inclusiva, destacando evoluções ao longo dos anos.

De acordo com as sinopses estatísticas da educação básica (INEP, 2020), há um percentual de aproximadamente 87% de “alunos incluídos” (termo usado por eles para se referir aos alunos público-alvo da Educação Especial presentes na classe comum) no ensino comum da educação básica. Com isso, evidencia-se uma política educacional que teve como foco a universalização da educação no país, o que podemos considerar um avanço promissor nesse aspecto. Entretanto, é preciso nos atentarmos não apenas para os números, como já discutido, mas sim para o processo de escolarização como um todo, no que se refere às condições de acesso e permanência, participação, desempenho escolar e trabalho desenvolvido para além da escola, pensando, assim, no percurso formativo dos educandos.

Conforme Redig (2019), as matrículas de discentes com deficiência nas turmas comuns não podem ser consideradas como aquisição de conhecimento, de aprendizado, de inclusão de fato, visto que muitos desses educandos são aprovados na série/ano que se encontram, mas sem se desenvolverem de maneira adequada conforme o ano de escolaridade cursado e isso nos faz refletir sobre a questão da idade-série. Cabe apontar que tal situação fica ainda mais evidente e desafiadora quando eles chegam ao ensino fundamental II e médio.

O aumento desses números de matrículas pode nos mostrar um efeito positivo das legislações e políticas públicas, mas ao destacarmos a questão da distorção da idade-série encontramos problemas estruturais na qualidade da educação oferecida. Nesse caso, revela-se uma situação preocupante e que deve ser alvo de outras investigações. De acordo com Cabral, Orlando e Melletti (2020) a defasagem idade-série pode ser consequência tanto da retenção do discente em uma série ou pela entrada tardia na escola, além de se tornar claro, em certos momentos, a falta da aquisição de conhecimento e de aprendizado mínimos necessários para estar naquela série/ano. Outro ponto, no caso desses educandos, é a mudança desse público das classes especiais para as salas regulares de ensino sem o encaminhamento adequado. Nesse sentido, essas possibilidades, ainda que presentes em conjunto, não justificam por si só os números de defasagem e evasão encontrados (OLIVEIRA, 2015; CABRAL, ORLANDO e MELETTI, 2020).

Dessa forma, Marcondes (2004, p. 02, *apud* KAUFMAN, 2016, p. 52) salienta que devemos sair da “lógica individualizante de inclusão”, em que o discente com deficiência apenas está com o corpo na classe regular – “incluir um no coletivo” –, e sim, buscar a inclusão que traz práticas que enxergam as singularidades e potencialidades de cada um e ao mesmo tempo investindo no coletivo.

As alterações necessárias para inclusão serão fruto do esforço de todos os atores que ocupam o espaço escolar, visando modificar suas engrenagens, um tanto enferrujadas, para criar um espaço onde caibam todos. Nessa proposta de inclusão, não nos cabe mudar o outro e sim nos disponibilizarmos para produzir uma mudança em nós (KAUFMAN, 2016, p. 52).

À vista disso, a realidade que atualmente nos rodeia é que a educação básica, em uma visão macro, tem passado e passa por dificuldades devido aos planos de políticas transitórias, gestões escolares ultrapassadas, salas superlotadas, falta de professores capacitados, entre outros percalços (GERALDO; BONASSINA; BANAS, 2017).

A mudança que tanto queremos e lutamos vem surgindo com o passar dos anos. Os movimentos e ações sociais em busca de uma sociedade inclusiva fizeram e fazem com que leis e documentos sejam criados em prol da oferta e fortalecimento de uma escolarização inclusiva

de qualidade para todos os alunos. As instituições de ensino, comunidades e governos, vêm propondo e realizando ações que gradativamente, em meio aos desafios e às demandas sociais, vêm crescendo e conscientizando o trabalho pedagógico que os discentes com deficiência têm por direito receber. Entretanto, sabemos também das questões da precariedade financeira e estrutural, formação não adequada para os profissionais da Educação, currículos pouco flexíveis, entre outros aspectos que perpassam o campo da educação na perspectiva da educação inclusiva.

1.2 Desafios e possibilidades frente à escolarização de pessoas com DI e TEA

Para pensarmos os desafios e possibilidades na escolarização de pessoas com DI e TEA, precisamos definir esses conceitos. A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2019) caracteriza a DI por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, aparentes nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, tendo início antes dos 18 anos de idade. Essas habilidades adaptativas fazem-se presentes nas atividades diárias, como comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, socialização, entre outras. Cabe destacar que não mais se classifica a DI em níveis, como leve, moderado, profundo e severo, pois o diagnóstico e a determinação de apoios que serão necessários para a pessoa devem considerar o funcionamento adaptativo, os aspectos familiares, sociais, conceituais, entre outros, e não apenas o seu quociente de inteligência (QI).

A AAIDD (2019) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014) destacam que esses indivíduos podem apresentar limitações nas capacidades intelectuais genéricas, como solução de problemas, planejamento, aprendizagem pela experiência, pensamento abstrato e aprendizagens acadêmicas; além das questões de domínio conceitual, como ler, escrever e ter noção do tempo; de domínio social, como as capacidades em seguir regras, autoestima e responsabilidade; e de domínio prático, que inclui capacidade de cuidar da própria vida em segurança, realização de atividades diárias, dentre outros.

De acordo com o DSM-V (APA, 2014), o termo TEA engloba pessoas com diagnósticos de autismo, síndrome de asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. Para Rice e colaboradores (2016, p. 250, *apud* OLIVEIRA; SCHMIDT; PENDEZA, 2020, p. 02):

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por dificuldades na comunicação social e comportamentos, atividades e interesses restritos e repetitivos

(*American Psychiatric Association* [APA], 2013). Sendo considerado um transtorno do desenvolvimento, a compreensão dessa condição necessita de uma abordagem desenvolvimentista que situe suas diferenças e semelhanças em relação ao desenvolvimento típico. Alguns dos principais sinais precoces e preditivos das dificuldades de comunicação subsequentes desse transtorno podem ser identificados ainda no primeiro ano de vida.

Segundo Schmidt (2017), as pesquisas apontam que as pessoas com TEA na fase adulta apresentam defasagem nos aspectos da vida independente, educacional e nas relações de trabalho. O autor informa, também, que grande número de sujeitos com TEA, evade da escola e, como consequência, não se engaja em atividades de trabalho remunerados, precisando de suporte nesta etapa da vida. Se analisarmos as pesquisas referentes ao processo de escolarização e desenvolvimento dos indivíduos com DI (ASSUMPCÃO; PIMENTEL, 2000; SILVA; MULICK, 2009; ORRÚ, 2012; LIMA; LAPLANE, 2016; TEDESCO; MOLARI, 2017, entre outros) os resultados não são muito diferentes dos apontados por Schmidt (2017).

Nessa direção, é fundamental discutirmos aspectos frente à escolarização de pessoas com DI e TEA, no sentido de pensarmos estratégias para que a escolarização desses sujeitos aconteça de forma que seja possível o desenvolvimento de habilidades para a vida independente e que, com isso, possam definir suas ações durante o seu percurso formativo, visando o momento pós-escola.

Entretanto, é relevante ressaltar que os desafios e dificuldades apresentados na escolarização desses alunos dependem das oportunidades e suportes que são oferecidos para atender as necessidades individuais. Portanto, deve-se compreender que cada indivíduo tanto com DI quanto com TEA, possui, como qualquer outro, dificuldades e competências. Assim, o estímulo por parte de familiares, amigos, docentes e demais pessoas que convivem com esse alunado pode determinar o nível de desenvolvimento e as maneiras de enfrentamento diante dos desafios quanto ao processo de escolarização (OMOTE, 1994).

Além das dificuldades apresentadas pelos estudantes com DI e TEA, Pletsch (2014) aponta alguns desafios que são inerentes aos educandos, mas que se configuram como barreiras no processo de ensino-aprendizagem: a falta de acessibilidade física e arquitetônica; a ausência de práticas curriculares mais flexíveis frente à escolarização dos educandos com deficiência; a não garantia de aprendizagem da maioria dos alunos com deficiência; a falta de materiais e recursos adequados para atender as necessidades educacionais dos alunos; a ausência de diálogo entre os sistemas de ensino e os setores governamentais; a escassez de condições plenas de trabalho e um plano de carreira adequado para grande parte dos professores brasileiros; a falta de atenção em relação ao ensino público em geral, dentre outras questões pertinentes que precisam ser vencidas e transformadas em possibilidades para se pensar na inclusão de todos.

Logo, um ensino para todos na perspectiva da educação inclusiva deve se diferenciar pela qualidade e construção de conhecimentos que atravessam a área acadêmica e o desafio de realizá-los é uma tarefa que deverá perpassar por todos os que compõem o sistema educacional.

Assim, para que a escolarização desses alunos aconteça de fato, são necessárias iniciativas que visem e lutem pelo mesmo ideal, o de uma perspectiva inclusiva, de melhoria do ensino-aprendizagem em todas as instituições de ensino e pensando em concepções para além dos muros da escola, que transformem os desafios apresentados em possibilidades, envolvendo pais, alunos, gestores, professores, entre outros profissionais da área. Nesse sentido, como uma das possibilidades iniciais para se pensar em uma escolarização de qualidade para os discentes com DI e TEA, surge a proposta de um planejamento educacional a partir das intervenções pedagógicas que serão trabalhadas pelos professores durante o desenvolvimento das atividades.

O processo de ensino-aprendizagem deve se basear em intervenções pedagógicas que busquem apoiar passo a passo o aluno no desenvolvimento das atividades, ou ainda, estimulá-lo no sentido de despertar seu interesse quando essa criança se mostrar desinteressada, respeitando as possibilidades motoras, cognitivas e afetivas por ela demonstradas. A organização dos exercícios a serem propostos deve partir das respostas fornecidas pelos alunos, não tomando como norte julgamentos pré-estabelecidos que determinem as potencialidades apresentadas por esses indivíduos (MOSCARDINI, 2011, p. 45).

Assim, destacamos a relevância do papel do professor no processo de escolarização desses indivíduos, pois a maneira que o educador orienta a sua prática é de suma importância para tal processo, pensando juntamente com a instituição de ensino na reestruturação das práticas pedagógicas, do serviço especializado ofertado, da comunicação, do planejamento, da avaliação, entre outros. O docente deve partir das reais dificuldades apresentadas pelos educandos, podendo analisar de maneira mais concreta qual o grau de mediação necessária para se estabelecer com o estudante com deficiência. Além disso, é preciso pensar sempre em uma prática pedagógica que ajude os discentes, em especial os com DI ou TEA, a se desenvolverem em questões ligadas aos conceitos que vão além da estrutura acadêmica e que possam auxiliar no seu percurso formativo para um pós-escola e vida adulta.

A escola não tem que se restringir ao aspecto acadêmico. Pode contemplar uma grande variedade de outros aspectos. Se os alunos têm sucesso em áreas não acadêmicas, a sua auto-estima, motivação, ambição e luta por escolhas pessoais permanecerão intactas. Podem ter sucesso na escola, mas não necessariamente numa escolaridade acadêmica (LIEBERMAN, 2003, p. 97).

Nesse sentido, entendemos que a escola possui um papel que vai muito além das questões acadêmicas e curriculares. Uma escola comprometida precisa, também, trabalhar valores, ética, ações sociais, trabalho em equipe, autogestão, liderança, dentre outros aspectos

que respaldam todos os discentes em seu percurso de formação. A escola é o local onde a criança ou jovem/adolescente, seja ele com deficiência ou não, permanece mais tempo reunido com pessoas de sua faixa etária ou próxima, é nesse espaço que deve aparecer grandes oportunidades de evolução pessoal, social, acadêmica, dentre outras. Isso pode se configurar como um dos desafios enfrentados pelas instituições de ensino no que se refere a ir além do conteúdo acadêmico com os discentes, em especial, os com deficiência. É necessário ressignificar o percurso de formação desse público, de maneira que o espaço escolar contemple o desenvolvimento de habilidades para uma vida independente, auxiliando no processo pós-escola, uma vez que esse período é um dos mais difíceis e importantes para os jovens, pois já são capazes de tomar decisões acerca do seu futuro (CARVALHO, 2018).

Com isso, as escolas devem auxiliar esse público a se tornar economicamente ativo, autônomo e com as competências básicas necessárias para uma vida diária, oferecendo formação em aspectos que correspondam às demandas sociais e de comunicação que se deve esperar de uma vida pós-escola.

[...] um dos papéis da escola é, além de ensinar os conteúdos curriculares tradicionais, trabalhar com os jovens com deficiência de forma a auxiliá-los a desenvolver suas potencialidades acadêmicas e profissionais e a conquistar a sua autonomia. Sabemos que isso é um desafio para as escolas, mas, por outro lado, não podemos continuar negligenciando a, mais do que comprovada, constatação de que se as práticas pedagógicas em relação às pessoas com deficiência intelectual e outras necessidades especiais não forem repensadas e ressignificadas, continuaremos promovendo a negação desses alunos como sujeitos da educação e protagonistas de suas próprias histórias (ANTUNES, 2012, p. 138).

Antunes (2012), em sua pesquisa, explicita algumas funções importantes das escolas frente a esse processo de escolarização das pessoas com deficiência, percurso esse que vai além da aquisição de habilidades acadêmicas, abordando também o desenvolvimento de habilidades profissionais que visem uma maior autonomia. As instituições de ensino devem trabalhar com questões da vida, ou seja, que perpassam pela sexualidade, autogestão, socialização, empreendedorismo, autoconhecimento, entre outros pontos importantes para o percurso formativo de todos os alunos, em especial os com DI e TEA.

Portanto, visando dialogar com tais perspectivas expostas até o momento no presente estudo, compreendemos que as escolas podem e devem construir práticas pedagógicas inclusivas que proporcionem possibilidades e caminhos voltados para um processo formativo que possibilite inclusão escolar, social e laboral, entre outros. Mas, para que a pessoa com deficiência consiga ir em busca de se autoconhecer, ressignificar papéis e saberes, entre outras questões pertinentes para o processo de formação da vida do sujeito com deficiência para um

percurso pós-escola, a escolarização de forma adequada torna-se de suma importância durante esse percurso.

A escola deve valorizar os conhecimentos que vão além da área acadêmica, perpassando pelos aspectos sociais e pela aquisição de habilidades comuns, tratando de assuntos como sexualidade, autogestão, empreendedorismo e outros pontos importantes para que o indivíduo com deficiência possa chegar ao espaço universitário, ao mercado de trabalho, constituir relações, etc., com uma boa “bagagem” social e acadêmica. Nesse sentido, a escola tem uma função fundamental na oferta de recursos para facilitar esse processo, da escola para o âmbito universitário, de trabalhador adulto, de um ser autônomo. Logo, o ideal é que esse percurso seja iniciado ainda na própria escola, por meio de programas que oportunizem situações de experiências que auxiliem o jovem nos aspectos sociais, funcionais e laborais (REDIG, 2019a).

As escolas devem promover uma formação que oportunize a esses educandos uma expectativa de futuro mais próxima do que desejam, provendo serviços de qualidade voltados para aquisição de habilidades que os auxiliem nesse processo (MASCARO, 2016; REDIG; PINHEIRO, 2018). Sendo assim, poderemos ter indícios – ou até mesmo a certeza – de que as pessoas com deficiência terão mais oportunidades e condições de ingresso no mercado de trabalho, na universidade, além de poderem escolher constituir família, suas relações de amizade, entre outras questões importantes e essenciais na vida adulta de qualquer ser humano.

Por fim, sabemos que o término da escolarização é compreendido como o fim de um ciclo e início de outro, a fase adulta, marcada pelo ingresso no ensino superior, em um curso técnico de profissionalização, por experiências universitárias (participação em eventos, cursos de extensão, etc.), entrada no mundo laboral, construção de relacionamentos (famílias, amigos, etc.), dentre outros aspectos. Nesse sentido, “é neste momento em que se espera que os jovens encontrem o seu lugar na sociedade” (REGIG; PINHEIRO, 2018, p. 46) principalmente os que apresentam DI e TEA.

Portanto, a escola precisa fomentar métodos inclusivos que proporcionem a esse público possibilidades que vão além do conteúdo acadêmico, englobando aspectos voltados a aquisição de conhecimento, desenvolvimento social, laboral, entre outros. Com isso, refletir sobre uma educação que inclua estudantes com DI e TEA ou qualquer outro com suas singularidades, implica considerar suas realidades e articular esse pensar-fazer pedagógico junto às demandas do dia a dia educacional, à formação de professores, à estrutura física, às ações pedagógicas e, principalmente, planejar com base numa metodologia que não seja excludente. Tudo isso, de fato, não é uma tarefa fácil e se configura como um imenso desafio.

2 INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: UM CAMINHO POSSÍVEL

[...] em meio a tanta pluralidade, somos conclamados a encontrar formas de convívio respeitadas, que enfoquem a diferença como possibilidade, e não limitação, e, principalmente, que criem ferramentas para superar as desigualdades. [...] Apesar de soar bem intencionado, é preciso ir além do discurso da tolerância. Tolerar é aceitar “apesar de”. Incluir é aceitar incondicionalmente. As diferenças não devem ser toleradas, devem, antes de tudo, ser compreendidas, já que são determinadas por contextos específicos e se transformam. É assim na Arte ou na vida.

Lopes, 2020

O presente capítulo tem como objetivo discutir sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência, em especial as com DI e TEA, no espaço universitário, dando destaque às questões abordadas pelas políticas de inclusão, do acesso e permanência desses indivíduos. Ressaltamos que todo o aparato legal criado em prol desse processo de inclusão é válido e fortalece a luta frente ao sucesso dos estudantes com deficiência no ensino superior. Ademais, salientamos a necessidade de refletir e colocar em pauta demandas que reforçam a importância de se pensar em estratégias para que esse público possa vivenciar o espaço universitário para além do ingresso em um curso de graduação, seja por meio dos cursos de extensão, eventos e outras maneiras que façam com que esse ambiente traga vivências únicas e necessárias para o processo formativo desses sujeitos.

2.1 Pensando a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior

Em um primeiro momento, pode parecer impossível ou extremamente difícil a possibilidade de ingresso de um indivíduo com deficiência no ensino superior, sobretudo os com DI e TEA. Isso se dá, principalmente, se pensarmos que a universidade pode representar um espaço com saberes tão complexos, rodeado de exigências, construções de valores, demandas sociais, entre outras questões pertinentes para o percurso formativo do sujeito. Entretanto, apesar de vários obstáculos, percebemos que a cada ano cresce o número de aprovados com deficiência nas seleções para as universidades (ROCHA, 2019).

Neste sentido, pensar no caminho de ingresso na universidade exige, antes de qualquer coisa, uma revisão de conceitos preestabelecidos acerca das possibilidades desses indivíduos, a partir do reconhecimento das desigualdades que nos envolve enquanto seres humanos sociais, assim, valorizando as diferenças (PIRES, 2006) e fazendo jus aos direitos que esses sujeitos possuem e que estão explícitos nas legislações e políticas públicas brasileiras (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2013, 2015), mas que não significa sua efetivação na prática. Nesse contexto, Carlou (2014) destaca que a efetivação das leis e políticas públicas de inclusão demandam, também, investimentos em recursos financeiros, perpassando pela construção de documentos institucionais que traduzam os ideais da instituição até a promoção de acessibilidade e construção de meios que garantam o cumprimento das normas estabelecidas para a implementação das ações inclusivas. É notório que algumas ações já estejam sendo realizadas, mas é fato que a trajetória é longa e ainda é necessário investimento em relação aos recursos humanos, acessibilidade e ações inovadoras para a efetivação de um espaço universitário inclusivo.

Oliveira (2013) observa que como reflexo de uma sociedade marcada por práticas excludentes e uma lógica estigmatizadora, o acesso ao ensino superior no Brasil ainda é sinalizado por dificuldades para todas as pessoas, inclusive as com deficiência, destacando problemas como a falta de tecnologias assistivas⁷, que perpassam pelo suporte tecnológico, arquitetônico e humano; o processo de seleção e o ingresso por meio das ações afirmativas, entre outros aspectos. É necessário pensar, também, nos recursos humanos (professores e demais profissionais capacitados) que serão dispostos para auxiliar os educandos com deficiência nesse processo de construção de habilidades educacionais, sociais, funcionais, de aquisição de conhecimento, orientação de carreira, entre outros.

No que concerne ao processo de seleção para a entrada na universidade (vestibular ou ENEM⁸), o instrumento utilizado, a prova, é o mesmo para todos os candidatos, ou seja, é padronizado, o que traz dificuldades para aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial. Entretanto, cabe destacar que embora a prova e seu conteúdo sejam os

⁷ Segundo a LBI (BRASIL, 2015) as tecnologias assistivas (TA), também chamadas de ajudas técnicas, são produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que possam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

⁸ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, é uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. O exame é utilizado para avaliar a qualidade do ensino médio no país e seu resultado serve para o ingresso ao ensino superior em universidades públicas e privadas brasileiras, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e do Programa Universidades para Todos (PROUNI), assim como em algumas universidades no exterior. Cabe destacar que a UERJ possui o seu próprio vestibular como forma de ingresso ao ensino superior.

mesmos, há suportes individualizados, como leitor, escriba, tempo diferenciado. Porém, tais suportes oferecidos para os candidatos com deficiência, nem sempre são suficientes para sanar a dificuldade no que se refere à acessibilidade, seja pelo fato de às vezes os profissionais não serem capacitados para tal função, seja por precisarem de mais suporte do que foi oferecido, além do desconhecimento desse direito. Portanto, torna-se de suma importância por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) elaborar um edital claro, destacando os critérios de correção (considerando as especificidades de cada pessoa com deficiência), os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando, os apoios/adaptações necessários para a realização da prova (BRASIL, 1996, 1999, 2015), entre outros ajustes indispensáveis para todas as pessoas com deficiência.

Além desses recursos de acessibilidade, há também políticas de ações afirmativas para garantir o acesso ao ensino superior. Nesse sentido, vale destacar um modelo de programa de ação afirmativa pioneiro, bem-sucedido e que virou referência para as demais IES no Brasil, que é o da UERJ. Esse sistema foi implantado justamente quando se intensificavam as discussões em nossa sociedade sobre as políticas de ações afirmativas como um meio de democratização de ingresso e permanência nas universidades. Em 28 de dezembro de 2000, com aprovação da Lei nº 3.524/2000 (RIO DE JANEIRO, 2000) pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), os critérios de ingresso ao ensino superior foram modificados, pois estabeleceram a reserva de 50%, no mínimo, do total das vagas oferecidas pelas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro, nos cursos de graduação, aos estudantes que tivessem cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escolas públicas dos municípios e/ou Estado.

Em 2001, aprovou-se a Lei nº 3.708/2001 (RIO DE JANEIRO, 2001), a qual destinava 40% das vagas para os candidatos que se autodeclarassem negros e pardos. Já em 2003, ambas as leis citadas anteriormente (RIO DE JANEIRO, 2000, 2001) foram modificadas e substituídas pela Lei nº 4.151/2003 (RIO DE JANEIRO, 2003), que instituiu nova disciplina sobre o sistema de cotas com reserva de 20% para estudantes oriundos de escolas públicas, 20% para negros e pardos e 5% para as pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas (indígenas e quilombolas), desde que os candidatos sejam considerados economicamente carentes⁹. Mesmo com a aprovação da Lei nº 3.524/2000 (RIO DE JANEIRO, 2000), em 28 de

⁹ De acordo com a Lei nº 4.151/2003 (RIO DE JANEIRO, 2003), artigo 1º, parágrafo 1º, entende-se por estudante carente aquele assim definido pela universidade pública estadual, levando em consideração o nível socioeconômico do candidato, tendo em conta os indicadores socioeconômicos utilizados por órgãos públicos oficiais.

dezembro de 2000, cabe destacar que a UERJ somente utilizou o sistema de cotas no seu processo seletivo no ano de 2003, referente ao vestibular para ingresso em 2004.

Já em 2007, com a nova redação dada pela Lei nº 5.074/2007 (RIO DE JANEIRO, 2007), complementa-se a Lei nº 4.151/2003 (RIO DE JANEIRO, 2003) acrescentando no percentual de 5% das vagas aos estudantes com deficiência e integrantes de minorias étnicas, os filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Em 2008, aprovou-se a Lei nº 5.346/2008 (RIO DE JANEIRO, 2008), instituindo, por dez anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, assegurando seleção e classificação final nos exames vestibulares aos estudantes negros, de minorias étnicas, alunos da rede pública de ensino, pessoas com deficiência (nos termos da legislação em vigor), filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. Atualmente, a legislação que abrange tal política de ações afirmativas está balizada pela Lei nº 8.121/2018 (RIO DE JANEIRO, 2018), que prorrogou a reserva de vagas por mais dez anos para as universidades públicas estaduais.

É importante ressaltar que tais leis surgiram não apenas como mecanismo de inclusão, mas também de contribuição para a diminuição da desigualdade social relacionada ao âmbito educacional, garantindo aos indivíduos o exercício pleno dos seus direitos fundamentais, como o ingresso e permanência no ensino superior. Assim, as ações afirmativas são de suma importância nesse processo.

As ações afirmativas são políticas – como tais, intencionais – que são criadas para provocar o desenvolvimento de formas institucionais diferenciadas visando, como se viu, a favorecer aquelas pessoas e segmentos que, nos padrões até então institucionalizados, não têm iguais oportunidades de se tornarem membros de uma sociedade que se pensa livre e democrática (AMARAL, 2006, p. 49).

Assim, a partir das experiências das políticas de ações afirmativas na UERJ e em outras universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, tais políticas foram adotadas por outras IES, antes mesmo da criação de uma lei com abrangência nacional, como a Lei de Cotas nº 12.711 (BRASIL, 2012). Inclusive, a referida lei (BRASIL, 2012), teve uma atualização em 2016 pela Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), na qual dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições de ensino, presentes nos artigos 3, 5 e 7, com isso, incluindo esse público aos grupos de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 17), define ações para a Educação Especial, como modalidade de ensino, na educação superior:

A transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ao considerarmos o ano de 2013, destacamos a aprovação dos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2013). O documento (BRASIL, 2013, p. 14) orienta articulações que reforçam o alinhamento entre as políticas de inclusão e as práticas no espaço pedagógico e de gestão.

Aos gestores institucionais das IES cabe inserir a educação inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), planejando e promovendo as mudanças requeridas, como por exemplo, a organização e implementação de núcleos de acessibilidade para estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto de Acessibilidade (nº 5.296/2004) e demais dispositivos legais e políticos. Ainda, são fundamentais ações e programas que assegurem a transversalidade da educação especial na IES.

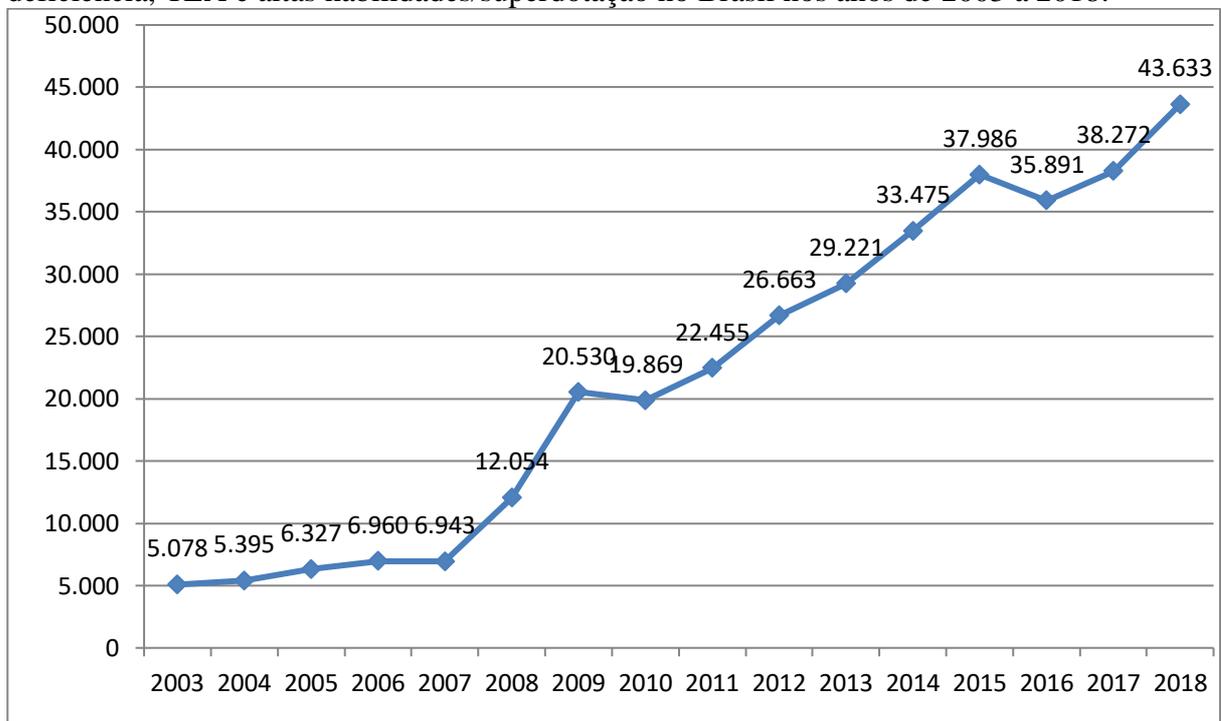
Em 2015, a LBI (BRASIL, 2015), em seu art. 28º, destaca o aperfeiçoamento dos sistemas educacionais com a finalidade de garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem de qualidade por meio dos serviços e recursos de acessibilidade oferecidos para eliminar as barreiras e promover a inclusão. No item III, a referida lei chama atenção para o AEE e acesso ao currículo e demais serviços, porém com as adaptações necessárias para assegurar ao educando com deficiência, condições de igualdade com os demais alunos para conquistar a sua autonomia.

Em 2018, ainda em busca de um desenvolvimento/aprimoramento de políticas públicas inclusivas para o ensino superior, o Plano Nacional em Direitos Humanos – PNDH (BRASIL, 2018), traz ações programáticas para o desenvolvimento de políticas estratégicas de ação afirmativa nas universidades de maneira que possibilite o acesso e permanência das pessoas com deficiência. De acordo com o documento, as ações programáticas são voltadas para a discussão da temática da educação em direitos humanos nas universidades; incentivo à elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar; estabelecimento de políticas e parâmetros para a formação continuada dos docentes na área dos

direitos humanos; apoio à criação de fóruns, núcleos e comissões destinados à promoção, defesa e inclusão das pessoas nas universidades; desenvolvimento de políticas estratégicas de ação afirmativa no ensino superior de maneira que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e outros grupos alvos de discriminação; dentre outras ações.

Dessa forma, podemos observar que o número de alunos com deficiência matriculados no ensino superior aumentou consideravelmente no período de 2003 a 2018, conforme os dados do INEP.

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação no Brasil nos anos de 2003 a 2018.



Fonte: Dados do INEP (2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019).

De acordo com o Gráfico 1, observamos que a partir de 2008 houve um aumento significativo da matrícula de pessoas com deficiência no ensino superior. Em 2011, após três anos da aprovação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), percebemos 22.455 matrículas, destacando um crescimento gradual quanto ao ingresso desse público na universidade, principalmente se voltarmos para os números do ano de 2003. O MEC/INEP destaca que em 2014 (INEP, 2015), 7.828.013 estudantes se matricularam em cursos superiores no país, o que resultou em um crescimento significativo de 85,35%, em relação a 2004, por exemplo. No que diz respeito aos alunos com deficiência, o aumento foi muito mais significativo na mesma comparação, 518,66%, chegando a 33.475 matrículas. Contudo, é importante destacar que apesar do ingresso das pessoas com algum

tipo de deficiência ter aumentando três vezes, em um comparativo ao total de matrículas no ensino superior do Brasil em 2014, o percentual não ultrapassou 1% do total, representando somente 0,42%.

Por fim, em 2018, a divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior, apresenta 43.633 matrículas de pessoas com deficiência nas universidades, um aumento de quase 8.000 ingressantes após o ano de queda nos números, em 2016. Nesse sentido, fazendo um contraponto com os períodos de 2009 a 2018, explicitados no Gráfico 1, o Brasil teve um aumento de mais de 20 mil ingressantes com deficiência, destacando um percentual em 2018 de 0,52% diante ao total de matrículas em cursos de graduação. Se analisarmos tais números, podemos dizer que muitos estudantes com deficiência têm ingressado no ensino superior, trazendo à tona um pouco do avanço a partir das criações de legislações e políticas públicas voltadas à entrada desse público no ensino superior. Porém, apesar dessas mudanças visíveis, os dados revelam ainda um processo que se dá a passos lentos (ROCHA, 2019).

Levando em consideração o crescimento do número total de estudantes com deficiência de 2003 a 2018, as políticas de inclusão parecem ter sido um sucesso. No entanto, Cabral, Orlando e Meletti (2020, p. 12) destacam que:

ao submetermos esses números a uma análise estatística simples, concluímos que a representação de estudantes com deficiência em universidades brasileiras ainda é limitada; estudos que analisam o processo de escolarização de estudantes com deficiência do primeiro ao último ano são fundamentais, como um indicador da efetividade de práticas internas de inclusão; por último, concluímos que, talvez, como indicado por Calderón-Almendros (2018) e Berghs *et al.* (2019), as políticas de inclusão necessitem revisão. Não podemos mais nos satisfazer com o atual cenário do acesso à educação, ele é um retrato da exclusão, e não da inclusão.

Rebelo e Kassar (2018) em seus estudos sobre indicadores de matrículas de alunos com deficiência no Brasil, reforçam a discussão salientando que os dados estatísticos propiciam diferentes leituras. Os indicadores como demonstrativos dos avanços das políticas de inclusão, por si só, não favorecem a averiguação dos processos de permanência desses educandos e muito menos as informações sobre as condições materiais, objetivas e da qualidade do ensino que está sendo ofertada.

Cabral, Orlando e Meletti (2020) reforçam a discussão afirmando que além de ser importante considerarmos o acesso e a permanência desse público no ensino superior, devemos destacar, também, a finalização do processo, a conclusão do curso. Isso significa ofertar oportunidades, ferramentas e condições para que os estudantes possam completar a sua formação acadêmica.

Rocha (2019), em seus estudos sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial na educação superior, afirma que as universidades federais e estaduais são as responsáveis pelas maiores parcelas da entrada dos discentes com deficiência nesses espaços. Tal questão pode ser explicada devido à política de acessibilidade e a lei de reserva de vagas para esses indivíduos, o que colabora de maneira eficaz para o acesso desses estudantes. Entretanto, uma das dificuldades apresentadas é a permanência dessas pessoas nesses espaços, com isso, desacelerando o processo de inclusão.

Para entendermos um pouco mais sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, a partir da revisão narrativa da literatura (MEDRADO; GOMES; SOBRINHO, 2020), elencamos algumas pesquisas que abordam tal questão. Drezza (2007), em sua dissertação, buscou descrever e estudar a inclusão dos discentes com deficiência no ensino superior, partindo das análises das políticas internas e do trabalho desenvolvido com esse público no Centro de Apoio Acadêmico aos deficientes (CAAD), na Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID). Baseado em relatos de experiências e uma pesquisa documental e bibliográfica, destacou-se a “clara necessidade de otimizar a recepção e a permanência do aluno com necessidades especiais no ensino superior, incluindo-o com responsabilidade e excelência” (DREZZA, 2007, p. 64). O autor ainda salienta a importância dos profissionais que atuam diretamente com as pessoas com deficiência, de maneira que esses pensem não só no ingresso desses educandos, mas também na permanência. Além disso, cabe destacar as falas dos estudantes, nas quais sempre trazem a importância do CAAD em suas vidas acadêmicas.

Oliveira (2009), em sua tese, abordou as políticas de ações afirmativas para alunos com deficiência no ensino superior, contextualizando os fatores que sustentam, aperfeiçoam ou dificultam a acessibilidade, o acesso e a permanência desse público nas IES, em especial na UERJ. Os dados foram coletados e analisados por meio de entrevistas realizadas com os alunos ingressantes através da reserva de 5% das vagas, dos vestibulares de 2004/2005. No referido estudo, destacou-se, ainda, a falta de adaptações físicas, comunicacionais, entre outras, já em relação às barreiras atitudinais, não encontrou preconceitos presentes e velados nesse espaço.

Em sua dissertação, Silva (2016), buscou analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), destacando, por meio dos próprios estudantes, os efeitos da formação acadêmica que receberam. Na coleta de dados, o pesquisador realizou entrevistas com diversos estudantes com deficiência, entre eles, alunos com DI e TEA, matriculados nos cursos de Letras, Ciências da Computação, Engenharia de Produção, Pedagogia e História. Silva (2016, p. 217-218) destaca que devemos pensar para além da criação de oportunidades para acesso aos alunos com deficiência no ensino superior:

“tem que haver um conjunto de ações e programas que assegurem, de fato, a inclusão [...], construir uma visão mais ampla do processo de inclusão, considerar, além dos aspectos políticos e pedagógicos, as construções subjetivas implicadas”. Nesse caminho, Silva (2016) entende que a UFOP tem a necessidade de estabelecer estratégias políticas e pedagógicas que possam ser capazes de eliminar as barreiras existentes.

Urban (2016), em sua dissertação, analisou o acesso e permanência no ensino superior de estudantes com deficiência, por meio de teses e dissertações que apresentavam as perspectivas dos próprios educandos sobre tema. A pesquisa se desenvolveu por meio dos pressupostos de cunho bibliográfico, a partir da análise de 15 dissertações e cinco teses. Após esse levantamento, a autora esclareceu que os cursos mais procurados pelos discentes foram Direito, Comércio, Administração, Jornalismo, seguidos dos cursos na área da Educação. Diante desse breve panorama, foi observada a abrangência de alunos com diversos tipos de deficiência, como DI e TEA, entre outros, sendo que 23 desses se encontravam em IES públicas e 17 em privadas. Nesse sentido, como uma análise final de todos os dados coletados, Urban (2016, p. 99) destacou que “apesar de as IES estarem realizando ações de permanência, elas ainda não suprem as necessidades dos alunos, assim como garantido pelos documentos oficiais”.

Reis (2019), em sua tese, traz relatos de pessoas com deficiência que passaram pelo ensino superior na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Alguns desses relatos destacam as vivências desse público nessa etapa de ensino, em que muitos apontam a relação de dificuldades no percurso com as experiências no ensino básico e na vida adulta. Apesar dessas “vozes” apresentarem percursos distintos, a pesquisa constata as barreiras encontradas, como a parte arquitetônica, informacional, atitudinal, pedagógica e comunicacional. Em suma, as experiências dos alunos com deficiência trazem à tona uma trajetória marcada pela desigualdade de oportunidades, e nota-se isso ao pontuar a luta pela presença no ensino superior, pela criatividade para superarem os entraves quanto ao acesso e conclusão do curso, entre outros.

Nesse sentido, a trajetória desse público na universidade tem sido marcada por estranhamento, preconceito, resistência, descrédito, tensão e outras questões que constituem essas vivências no cotidiano do contexto universitário. Portanto, a partir dessas discussões elencadas, entendemos, então, que as políticas públicas e de ações afirmativas para o ensino superior, podem configurar como um importante pilar para a construção de um contexto universitário inclusivo, sobretudo visando favorecer a plena participação dos estudantes universitários com deficiência. É possível afirmar que a inclusão de discentes com deficiência

no ensino superior já é uma realidade, mas é necessário um conhecimento amplo e detalhado acerca do seu perfil, de maneira que se possa, de fato, promover e incluir ações de ensino, pesquisa e extensão, que sejam capazes de valorizar e respeitar a diversidade, garantindo, assim, muito mais que o ingresso, mas a permanência dos alunos na universidade, bem como o término do curso.

É importante destacar que a inclusão no âmbito universitário necessita de uma ressignificação no olhar sobre o aluno com deficiência, para isso, é imprescindível que a universidade, como afirma Carvalho (2007), priorize a afetividade e os aspectos físico, arquitetônico e mobiliário da sala de aula; revisão da ação e da metodologia didática; a escuta dos alunos; a adoção de novos materiais didáticos e recursos tecnológicos; outros procedimentos de avaliação, etc. Emmel e Castro (2002) destacam que o acesso desses estudantes não se resume somente ao meio físico, muito discutido inclusive, mas implica a construção de um contexto maior que envolve todas as atividades e complexidades da vida cotidiana dessas pessoas.

2.2 Inclusão de pessoas com DI e TEA na universidade

Escolher frequentar um curso de graduação significa, para qualquer estudante, se preparar para a entrada na vida adulta, no que diz respeito, principalmente, à incorporação no mercado de trabalho. O ingresso na universidade representa o desenvolvimento de habilidades profissionais para uma função específica, preparação para o mundo laboral, construção de conhecimento, estabelecimento de conexões e *networking* que podem influenciar na conquista do emprego, além do prestígio por estar em um curso superior.

Para Lopes (2016), torna-se necessário pensar que o ambiente universitário prevê e deve cumprir não somente com a entrada desses educandos nesse espaço, mas com questões que envolvem a permanência, essas que possam preparar o discente com deficiência para uma vida independente, autônoma, com oportunidade de emprego, entre outras. A Unesco (2005) recomenda e enfatiza a importância de se proporcionar aos jovens, experiências acadêmicas, sociais e laborais de maneira que agreguem para a sua vida.

Nessa esteira, a função social da universidade é fundamental, pois esse espaço é considerado o mais apropriado para pensar, discutir e desenvolver propostas que deem respostas às demandas sociais que se apresentam. A universidade não poderá ser indiferente à diferença, assim, sendo necessário que se busque um processo educacional mais democrático e justo, perpassando pelos aspectos de como tem se dado o acesso e a construção do ensino e

aprendizagem das pessoas com deficiência neste âmbito, buscando o sucesso desses sujeitos (CHAUI, 2003).

Nessa perspectiva, destacando a inclusão das pessoas com DI e TEA, as propostas poderão contemplar ações de acessibilidade como: pequenos serviços de adequações arquitetônicas, aquisição de recursos de TA, de material didático, mobiliários, formação de profissionais que trabalham na universidade, flexibilização curricular, planos individualizados de ensino, dentre outras.

Pletsch e colaboradores (2020) apontam a importância de a universidade ter um núcleo que atenda aos alunos com deficiência. Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) é destacado como um meio de promover ações e atividades que favoreçam o acesso, a permanência e a participação efetiva dos estudantes nas atividades acadêmicas, garantindo a esse público recursos tecnológicos e acessibilidade curricular. Para tanto, o NAI oferece uma gama de suportes como programa de tutoria para apoiar os educandos, profissionais de psicologia para apoio, formação continuada para os servidores sobre inclusão e acessibilidade na educação superior, dentre outros.

Melo e Araujo (2018) acreditam que essas ações devem se pautar em objetivos baseados nas questões de intervenção e acompanhamento, em uma perspectiva interdisciplinar, na trajetória do estudante com deficiência, mediando o suporte educacional necessário para o desenvolvimento de seu processo de ensino-aprendizagem no âmbito universitário. Para os autores, o trabalho desenvolvido nesses núcleos

orienta a política de inclusão do estudante com NEE [necessidade educacional especial] visando contribuir para a tomada de decisões e fortalecimento dessa política em nível institucional. Sua missão é propor ações para eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e pedagógicas, visando contribuir para o acesso, permanência e conclusão de curso (MELO; ARAUJO, 2018, p. 59).

Nesse caminho, Pletsch e colaboradores (2020) trazem estratégias possíveis para trabalhar com pessoas com TEA no ensino superior, como: organizar a rotina no início da aula; estimular o interesse do aluno; propor atividades em grupos ou duplas, de maneira que estimule a comunicação, socialização e autonomia do discente; ofertar recursos e tecnologias como *livox*¹⁰, *pictoTEA*¹¹, *autismo projeto integrar*¹², dentre outros.

¹⁰ De acordo com Pletsch e colaboradores (2020) é um aplicativo que executa áudio ou vídeo associando a determinado item, mediante toque na tela do aparelho utilizado.

¹¹ De acordo com Pletsch e colaboradores (2020) é um aplicativo que facilita a comunicação com o seu ambiente através de pictogramas digitais em vez de cartões físicos.

¹² De acordo com Pletsch e colaboradores (2020) é um aplicativo que auxilia na organização de atividades diárias, com apoio audiovisual sobre comportamentos e higiene.

Wellichan e Souza (2017) apontam que um dos caminhos viáveis para uma possível inclusão no âmbito universitário, para esses educandos, é que os responsáveis pelo ensino mantenham cuidados com a comunicação direta, sem o uso de metáforas; cuidados com a sinalização de maneira que seja clara e objetiva, usando até mesmo figuras de apoio para ajudar na associação de ideias; cuidados com as mudanças no ambiente sem um devido aviso, como mudar de sala; entre outras questões que favorecem a convivência e potencializam o ensino e aprendizagem desse indivíduo. Outros pontos de partida importantes para esse processo de inclusão são o incentivo à convivência, ao estímulo, à atenção quanto ao desenvolvimento do aluno, dentre outros que contribuem para que o estudante se sinta parte do espaço e se desenvolva como qualquer outro discente (WELLICHAN; SOUZA, 2017).

Já para as pessoas com DI, Pletsch e colaboradores (2020) apontam como estratégias acessíveis: dispor de um tempo de orientação com o educando; investigar as potencialidades do aluno; estimular a participação e o envolvimento do discente em trabalhos em equipe e individuais; utilizar mapas conceituais, esquemas, gráficos e ilustrações; recursos de leitor e gravador de voz no celular; dentre outros. Wellichan e Souza (2017) acrescentam outras estratégias de ensino e aprendizagem para esses educandos como a oferta de um número reduzido de disciplinas por semestre poderia auxiliar no desenvolvimento do curso e, além disso, ações como sentar mais próximo do docente em sala de aula pode contribuir para um melhor acompanhamento e rendimento do discente. A aprendizagem cooperativa – por meio do trabalho em equipe, por exemplo –, é uma ferramenta importante para aprimorar os relacionamentos entre os educandos com e sem deficiência, mas essas atividades devem ser acompanhadas, inicialmente, pelo professor, que deve apresentar com clareza a proposta do trabalho a ser desenvolvido.

Para Wellichan e Souza (2017, p. 151), o professor tem um papel importante nesse processo, “pois estímulos, compreensão, motivação, identificação das dificuldades e orientação são fatores que contribuem para o respeito à diversidade na sala de aula e demais ambientes”. Portanto, o docente precisa estar atento em sala para disponibilizar materiais de apoio que podem auxiliar o aluno nessa construção de conceitos. Contudo, cabe destacar que esses são apenas alguns caminhos para se pensar na inclusão dos indivíduos com DI e TEA, podendo ser trabalhados com demais educandos com outros tipos de deficiência.

Outro caminho possível a se pensar na inclusão de discentes com DI e TEA nas universidades, são as questões curriculares. O currículo é o balizador das relações estabelecidas nos espaços educativos, sendo até caracterizado como identidade de uma escola, de um curso de graduação, por exemplo. Compreendemos o currículo não como algo pronto e estabelecido,

mas constituído de um artefato social, presente nas diferenças entre as pessoas, no tempo, nas histórias e nos espaços que ele se faz presente. É necessário reconhecer que o conhecimento que constitui o currículo emerge da identidade de cada um, das subjetividades, pois estas são protagonistas das mudanças e fortalecem os sentidos no currículo (SILVA, 2003). Nesse contexto, pensamos no currículo, principalmente no ensino superior, como algo flexível, e que adaptações e novas ideias de aplicação são importantes para o processo de inclusão de pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, pensar em um acompanhamento do aluno voltado à orientação de carreira é um ponto de extrema relevância para o percurso acadêmico de todos os discentes, principalmente os que apresentam algum tipo de deficiência. Um currículo atento à formação profissional, ao desenvolvimento de competências e habilidades, inevitavelmente aplica alteridade, reconhecimento das diferenças do outro, indo além do respeito e da tolerância, em um envolvimento em equipe da comunidade, dos profissionais, dos educandos, dos professores, na fomentação de um planejamento e definição de objetivos, estratégias e recursos educacionais (SKLIAR, 2003; CABRAL; MELO, 2017).

Além disso, uma das questões que também merece destaque e faz parte de um ponto a ser repensado dentro do currículo, é a avaliação e o tempo de duração dessa durante o curso de graduação, pois algumas pessoas com DI e TEA, exigirão tempo maior devido à utilização de recursos na realização desses afazeres e das próprias dificuldades acadêmicas e até mesmo pedagógicas que podem apresentar. Portanto, é preciso analisar qual a real necessidade do aluno frente a essa demanda, a fim de oferecer o recurso mais adequado e ofertar um tempo justo para que a aplicação das avaliações seja um processo equitativo, inclusivo e não excludente. Vale ressaltar, também, a necessidade de repensar a avaliação no formato de prova e construir outras formas de avaliar esse aluno.

Para todas as possibilidades/caminhos citados anteriormente, a comunicação ao corpo docente e administrativo da universidade sobre a presença de alunos com deficiência é de extrema relevância para que o processo de inclusão aconteça sem desconhecimentos e perpassa por uma exclusão inicial. Uma equipe capacitada para dar suporte aos docentes é importante para auxiliar nesse percurso formativo. Nesse sentido, Freitas, Teixeira e Rech (2016) salientam a necessidade de refletirmos sobre a prática pedagógica e administrativa na política inclusiva como um todo e, principalmente, no âmbito universitário, pois somente com a participação de todos os profissionais, juntamente com as adequações/adaptações sobre as condições já existentes no ambiente, é que a prática inclusiva de qualidade acontecerá.

Tais propostas citadas destacam as pessoas com DI e TEA, mas sabemos que não são exclusivamente direcionadas a esse público, pois as características de cada indivíduo são diferentes e talvez uma proposta que sirva para um, pode não servir para outro, sendo necessário pensar em novos caminhos em busca de um processo inclusivo de qualidade no ensino superior. Nessa perspectiva, entendemos com clareza que cada discente possui peculiaridades próprias e únicas e que, para atendê-las, às vezes é preciso garantir acessibilidade, seja no currículo, no espaço ou nas propostas pedagógicas, de maneira que possamos garantir as condições necessárias para que esse aluno adquira o conhecimento disponível e se desenvolva em seu percurso formativo dentro (e até fora) da universidade.

Por isso, torna-se importante refletir sobre o itinerário formativo desse público de forma individualizada, em que o currículo, as adaptações, as estratégias pedagógicas, os recursos tecnológicos, entre outras questões, possam levar em conta a singularidade de cada aluno e suas especificidades. Sabemos que tais ações são essenciais para a construção de um sistema educacional inclusivo, seja numa escola ou universidade que esteja preparada para responder à demanda e às necessidades de todos.

Como salientam Marques e Marques (2003, p. 237), a função social da universidade é “mostrar com clareza as contradições sociais e propor alternativas concretas, pois é nesse contexto que está a perspectiva de incluir”. Portanto, partindo desse pressuposto, é viável a estruturação de uma universidade inclusiva, que prioriza a educação como um princípio democrático, que busca ser instrumento de potencialização e transformação dos sujeitos e da sociedade, que tem como meta contrária aos processos de exclusão, a fim de minimizar práticas discriminatórias e realmente operacionalizar o que traz as legislações, decretos entre outros documentos a respeito do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

2.3 A importância da experiência universitária no processo formativo do sujeito com deficiência

Ainda encontramos barreiras para o ingresso de pessoas com deficiência na universidade, por isso, é importante apresentar outras formas para que esses sujeitos possam vivenciar esse espaço. Sabemos que vivenciar a universidade, seja através de um curso de graduação, de um evento ou curso de extensão, traz experiências únicas e enriquecedoras. Além de preparar as pessoas para o mercado de trabalho, o papel dessas vivências perpassa principalmente pelo crescimento pessoal. O fato de a pessoa, seja ela com deficiência ou não, estar no espaço universitário, presente em atividades extracurriculares, de extensão, por

exemplo, faz com que o seu percurso formativo seja desenvolvido conforme o andamento das atividades propostas nesse espaço.

Experienciar a universidade por outras vias nos faz valorizar aspectos que vão além das questões acadêmicas, como ver a possibilidade no outro, respeitar as diferenças, desenvolver relações pessoais (amizades, relacionamentos, etc.), ganho de autonomia, dentre outras questões que são de extrema importância para as pessoas com deficiência, em especial as com DI e TEA, que por mais que estejam ingressando em cursos de graduação, ainda possuem um histórico de acesso e permanência na universidade marcada pela exclusão. Nesse sentido, para esse público, que em certos casos não ingressará em um curso de nível superior, estar presente e participando de atividades extensionistas, eventos no espaço universitário, torna-se um ganho para o percurso formativo.

Sendo assim, pensar, especificadamente, na inclusão de pessoas com DI e TEA no espaço universitário, é um tema desafiador, mas de extrema importância, pois, apesar do avanço das pesquisas voltadas para a inclusão no ensino básico desse público, percebemos que ao finalizar essa etapa da escolarização, em alguns casos, eles retornam para suas atividades em casa, sem opção para o momento pós-escola, ou seja, sem possibilidades de prosseguimento dos estudos e outras experiências de vida.

Um dos caminhos para a continuação da escolarização é o ensino superior, porém esse público tem suas trajetórias acadêmicas marcadas pela cultura da incapacidade e do descrédito (ANTUNES, 2012). Castro, Amaral e Silva (2017) destacam que o senso comum relaciona deficiência com incapacidade, ignorando que esses indivíduos possam desenvolver potencialidades e habilidades, portanto, é preciso que sejam levadas em conta as suas necessidades educacionais específicas para que realizem atividades de forma equitativa para com os demais.

Nesse sentido, para Pires (2006, *apud* DANTAS, 2013, p. 160):

[...] refletir sobre a inclusão desses indivíduos no espaço universitário exige, antes de tudo, revisão de pré-conceitos acerca das suas possibilidades a partir da reflexão do conceito de inclusão educacional como reconhecimento das desigualdades que nos constroem enquanto humanos e sociais, através da valorização das diferenças que dão sentido à complexidade dinâmica do ser humano.

Sendo assim, transformar o sonho de ingressar no ensino superior ou experienciar a universidade em realidade, pode não ser simples, pois devido ao estigma que carregam com relação à incapacidade, o seu percurso formativo é permeado por diversos percalços, implicando uma escolarização deficitária em relação aos demais estudantes sem deficiência.

A partir da discussão da inclusão do aluno com deficiência no ensino superior, precisamos refletir sobre as pessoas com deficiência que devido à sua escolarização precária e falta de suportes e dificuldades no seu percurso formativo, não apresentam condições, em determinado momento, de ingresso em um curso superior, devido ao fato de não conseguirem competir academicamente com outros candidatos no vestibular. Entretanto, acreditamos que a universidade, que deve ser para todos, nas suas diferentes formas de funcionar, como ensino, pesquisa e extensão, pode ofertar possibilidades de vivências no espaço universitário para além do curso superior. Nesse sentido, é de suma importância pensar acerca do papel da universidade e sua função social, uma vez que esse espaço é o mais apropriado para pensar, discutir e fazer propostas que deem respostas às demandas sociais que se apresentam.

Ademais, quando pensamos na formação do ser humano por um viés inclusivo na universidade, essa deve estabelecer um diálogo com a sociedade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, nos quais devem funcionar de maneira articulada. Sendo assim, entendemos que a extensão, um dos pilares desse tripé, é uma das ferramentas mais valiosas para colocarmos em prática ações em prol de uma educação inclusiva no espaço universitário. As ações de um curso de extensão enviesadas por uma perspectiva de diálogo e reflexão podem transformar o ambiente da universidade em inclusivo, visto que trazemos a sociedade para discutir esses assuntos de forma a mobilizar a comunidade acadêmica para essa questão (REDIG, 2019b; SILVA; REDIG, 2021).

Mascaro (2017) e Reis (2019) fortalecem a discussão destacando que a inclusão escolar requer uma parceria com o âmbito universitário, o que pode ocorrer por meio das atividades de extensão. Além disso, salientam que a participação dos sujeitos com deficiência no fomento e implementação dessas propostas voltadas a aspectos inclusivos na universidade engrandecem suas experiências e os tornam protagonistas de suas próprias ações.

Nesse sentido, estar em uma universidade, além de experimentar e viver atividades nesse espaço, são elementos na vida dos sujeitos com deficiência que permitem o empoderamento e a autoadvocacia, já que, para esse público, a entrada e o andamento dos estudos nessa etapa de ensino pode significar o rompimento de diversas barreiras sociais e, além disso, maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Dantas (2018) articula o conceito de empoderamento ao de autoadvocacia. O empoderamento pode ser visto como poder pessoal-coletivo, em que determinado grupo de pessoas com deficiência apropriam-se de si (se reconhecem) ao ponto de indagar-se sobre a normalidade e outras questões que o inferiorizam. Já a autoadvocacia significa ir além de atitudes advindas de sujeitos empoderados e, sim, a possibilidade de qualquer pessoa ser advogada de si mesma, tornando-se autora de sua própria história.

Ingressar no espaço universitário, pode ajudar no processo formativo, no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, laborais e sociais, no que concerne autonomia, participação social, transição para o mercado de trabalho, vida adulta e independente. A universidade é uma possibilidade de ampliação de “mundo” no que tange ao estabelecimento de amizades e conhecimento de novas pessoas, cultura e conhecimento. A pesquisa realizada por Oliveira, Pinto e Souza (2003, p. 26) com adolescentes do terceiro ano do ensino médio sobre suas perspectivas de ingresso na universidade, aponta que “os jovens desejam ingressar no ensino superior, inserir-se no mundo do trabalho por meio de atividades que tragam satisfação pessoal e têm como meta a constituição de família”. De acordo com os autores, diante da experiência universitária essas são, entre outras, as aspirações dos jovens que ingressam no ensino superior, desejos estes, não diferentes dos sujeitos com deficiência.

Hart, Grigal e Weir (2010), em seus estudos sobre as políticas de inclusão no ensino superior de pessoas com deficiência nos Estados Unidos da América (EUA), apontaram a grande evolução dos programas criados em ambientes universitários para esse público. Esses programas ganharam força com o passar dos anos e se estruturaram de maneira que os estudantes com deficiência, ao ingressarem no ensino superior, pudessem obter uma gama de recursos para auxiliá-los no processo de aquisição de conhecimento acadêmico e, também, em questões que pudessem enriquecer as habilidades funcionais, adaptativas e sociais, com o objetivo de finalizar o curso de graduação com possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

Seguindo a discussão e pensando nessa transição por meio de um percurso formativo que passa pela universidade, é necessário considerar alguns pontos essenciais, conforme Grigal, Hart e Weir (2012) destacam: o enriquecimento acadêmico, ampliando o conhecimento intelectual da pessoa com deficiência de maneira que influenciará nas aprendizagens ao longo da vida; a oferta de desenvolvimento de habilidades para a vida independente e autodefesa; as experiências laborais e o aprendizado de habilidades voltadas ao exercício da função que exercerá após o término do curso de graduação; e a participação em atividades recreativas e sociais com os demais discentes, de maneira que a socialização se desenvolva no âmbito universitário. Com isso, destacamos a importância do espaço universitário, seja para alunos cursistas ou que só experienciam esse espaço, nesse processo de formação do sujeito com deficiência, pois, conforme Carrico (2008, p. 35):

As experiências universitárias dos estudantes vão além daquelas decorrentes do currículo acadêmico formal, das aulas e dos laboratórios. A universidade oferece vivências diferenciadas, que exercem profunda influência na constituição pessoal de cada um. Dessa forma, ao pesquisar o ambiente de ensino universitário, podemos ir além de uma reflexão sobre o que é formalmente estabelecido e refletir sobre o convívio entre os alunos, de maneira mais ampla.

A intenção de desenvolver atividades como essas em ambiente universitário, pensando no percurso formativo do sujeito com deficiência, tem o objetivo exatamente de preparar esse público para desempenhar funções que fazem parte da vida adulta, com a finalidade de que criem relações pessoais e sociais que possam permitir participarem ativamente e de maneira independente na comunidade que vivem, com o exercício de uma profissão, além de ajudar a criar autonomia em busca de uma qualidade de vida. Zafft, Hart e Zimbrich (2004) apontam que indivíduos com deficiência que tiveram experiências universitárias com os suportes adequados obtiveram sucesso profissionalmente, mesmo não exercendo funções condizentes com a sua formação, mas, ainda assim, apresentando mais autonomia e independência, além de se tornarem protagonistas nas tomadas de decisões nos aspectos relacionados à sua vida.

Destaca-se, então, a importância de esse público frequentar a universidade, seja pelas vias de ingresso em um curso superior ou por meio dos eventos, programas de extensão, entre outras atividades. O fato de as pessoas com deficiência estarem no espaço universitário usufruindo de todas as experiências possíveis que esse ambiente pode oferecer gera autonomia, participação, cria-se relações sociais, condições afetivas (REDIG, 2021) e, além disso, destacam as práticas docentes como elementos-chave para fortalecer ou não esse processo de empoderamento desse público durante o percurso formativo.

Buscando reforçar a discussão até aqui apresentada citamos Lopes (2016), que destaca a importância da participação de jovens com deficiência no espaço universitário para que eles tenham melhor qualidade de vida quando adultos. Nesse contexto, a autora enfatiza a pertinência de se criar programas/cursos de extensão no ambiente universitário, com finalidade de propiciar experiências neste espaço na vida de pessoas com deficiência. Ao analisar um programa de transição para a vida adulta em um centro universitário no interior do Estado de São Paulo, intitulado “Programa próximos passos”, a autora salienta que os jovens com deficiência que participaram dessa proposta evoluíram gradativamente em diversas áreas importantes para o percurso formativo, havendo aumento no nível de independência dos sujeitos, com destaque em disciplinas regulares, como emprego, atividades diárias, vida social e aprendizagens ao longo da vida.

Além disso, Lopes (2016) aponta que um planejamento centrado no aluno e relacionado às estratégias utilizadas pelos docentes na realização de atividades acadêmicas e sociais também são de grande importância para o desenvolvimento e independência de cada pessoa com deficiência. Com isso, visualizam-se as possibilidades desses sujeitos participarem em um programa no ambiente universitário, deixando nítida a importância de eles vivenciarem esse espaço para que se desenvolvam em seu percurso formativo de vida.

Em síntese, as vivências dos estudantes no contexto universitário são dinâmicas socioculturais que constituem espaço de rupturas e mudanças, tendo em vista a ressignificação da identidade individual e da identidade coletiva (grupo de colegas, professores, funcionários, apoio especializado), à medida que novas experiências são gradativamente construídas de forma mais humana (REIS, 2019, p. 136).

Portanto, pensar na inclusão da pessoa com deficiência no espaço universitário após tais vivências nos faz entrar em oposição aos modelos social e educacionalmente estabelecidos, que visam apenas um ideal, um padrão. Incluir esses sujeitos nos diferentes espaços, seja no mercado de trabalho, na universidade, na escola, na família, entre outros lugares, exige um movimento de adequação que perpassa pelos direitos que esse público tem e nas experiências que o ambiente universitário pode oferecer.

Nesse contexto, ao destacarmos a importância das experiências universitárias de pessoas com deficiência que estão matriculadas em cursos de graduação ou de extensão na universidade, entendemos que esse espaço deve levar em consideração a singularidade desses indivíduos, dando suporte a todas as pessoas para que se desenvolvam de acordo com as suas próprias potencialidades e características, e que a educação superior possa ser acessível aos indivíduos das mais variadas aptidões, idades, circunstâncias e especificidades. A partir disso, espera-se que esse público possa chegar à universidade de diversas maneiras, seja por meio da matrícula em um curso, por um projeto de extensão, por um evento, entre outras possibilidades que façam com que esse lugar traga vivências únicas e necessárias para o seu processo formativo.

Nesse sentido, vivenciar experiências universitárias pode resultar em vários benefícios, como expectativas de carreira, desenvolvimento da identidade, o aumento da autoestima e confiança, e o desenvolvimento de habilidades sociais tais como conhecer novas pessoas e tomar decisões. Assim, por mais que os conteúdos acadêmicos sejam importantes e necessários para o percurso formativo da pessoa, de acordo com Redig (2021, no prelo) o que levamos de experiência ao finalizarmos um curso de graduação ou quando vivenciamos a universidade de outras maneiras, são as relações criadas, os afetos construídos, a autonomia estabelecida, entre outras questões ainda mais relevantes para a formação do indivíduo, seja ele com deficiência ou não.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nas ciências, entende-se por método o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade.

Cervo, 1983

Acreditando na inclusão de pessoas com deficiência no espaço universitário, buscamos abordar, neste estudo, as vivências universitárias de jovens e adultos com DI e TEA na UERJ e que estão matriculados no projeto de extensão intitulado “Educação Inclusiva e Vivência Universitária: uma proposta para estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo”. Para tanto, o presente capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico realizado durante o desenvolvimento da pesquisa.

3.1 Metodologia da pesquisa

Sabendo que o planejamento das etapas e ações realizadas no decorrer do estudo são importantes, a escolha de uma metodologia adequada torna o trabalho coerente e bem estruturado, por isso, optamos pela abordagem qualitativa a partir dos pressupostos da pesquisa-ação. Este estudo se propõe a analisar as vivências universitárias de jovens e adultos com DI e TEA, na UERJ, que estão matriculados no curso de extensão, e caracteriza-se como uma pesquisa de caráter qualitativo. De acordo com Goldenberg (2015, p. 14), “a pesquisa qualitativa preocupa-se com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.”. A pesquisa qualitativa, assim como destaca Minayo (2010), traz questões muito específicas e detalhadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser calculado e quantificado.

Ademais, o presente estudo segue os pressupostos da pesquisa-ação que segundo Thiollent (1997, p. 20) podemos definir como:

(...) pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Seguindo o viés que o autor (THIOLLENT, 1997) apresenta, a pesquisa-ação é considerada um método, ou uma estratégia que envolve vários outros dispositivos ou técnicas de pesquisa social, assim, se estabelecendo uma estrutura coletiva, participativa e ativa quanto

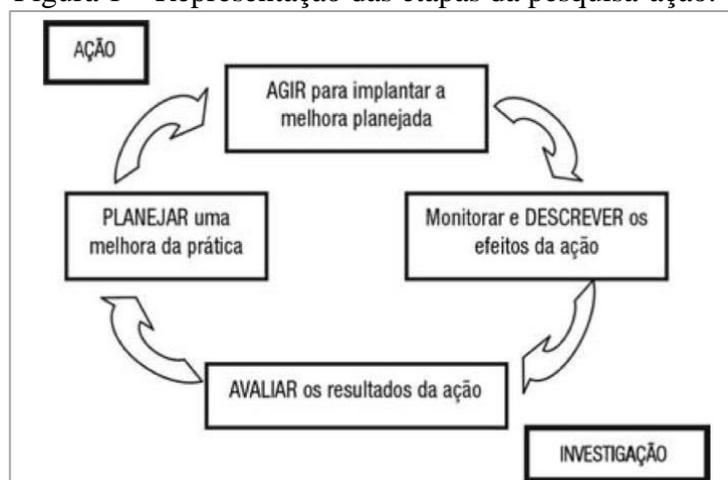
ao nível de coleta das informações. Portanto, de acordo com essa visão, podemos encontrar em uma pesquisa diversos procedimentos particulares nas diferentes fases do processo de investigação, ou seja, os pesquisadores analisam quais são as melhores maneiras para lidar com o desenvolvimento do estudo.

Nesse sentido, pensando na funcionalidade prática da pesquisa-ação, destacamos que se trata de uma investigação na qual o pesquisador se envolve ativamente na proposta do estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além disso, a partir desse método, os participantes desempenham funções importantes para a resolução dos problemas encontrados, na avaliação das ações realizadas e no acompanhamento de situações problemas presentes no espaço educacional (THIOLLENT, 1988). Cabe destacar que tal investigação não pode ser conduzida sem o conhecimento dos participantes que se encontram na situação de objeto de estudo.

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva (BARBIER, 2007, p. 54).

Dessa maneira, essa metodologia é vista como um tipo de investigação-ação, a qual segue um ciclo em que a prática é aprimorada pelo movimento sistêmico entre o agir por meio dela e o explorar a respeito (TRIPP, 2005). Conforme Tripp (2005), tal ciclo parte de etapas como o planejamento, implementação, descrição e avaliação da mudança adotada em busca da melhor prática e o aprendizado desenvolvido no decorrer do estudo.

Figura 1 – Representação das etapas da pesquisa-ação.



Fonte: TRIPP (2005, p. 446).

Relacionando com as fases da pesquisa-ação apresentadas por Tripp (2005), destacamos as espirais cíclicas. Há diferentes formas de se considerar a “espiral cíclica” e nos fundamentaremos nas concepções de Pimenta e Franco (2008), que trazem alguns princípios

para embasar essa epistemologia, como o planejamento, ação, reflexão, pesquisa, ressignificação, replanejamento e ações cada vez mais ajustadas.

Tal ciclo promove o planejamento e a realização das ações em um movimento de espiral, favorecendo a reflexão permanente sobre a prática, possibilitando-nos retroagir quando necessário, reformular algumas ações e analisar com cuidado o objeto e o processo da pesquisa continuamente. Conforme salienta Barbier (2007), a presença das espirais cíclicas potencializa os mecanismos que formam a pesquisa-ação. Essa dinâmica funciona como um meio de reflexão e avaliação das etapas do processo de estudo/pesquisa, quer como instrumento de autoformação ou de formação coletiva.

Embora o planejamento das etapas e ações do presente estudo seja de extrema importância, a escolha de uma metodologia adequada torna o trabalho coerente. Por isso, optamos pela pesquisa-ação, pois dentro das nossas propostas de trabalho é a que melhor se encaixa e atende aos objetivos. Assim, detalharemos, nos tópicos seguintes, o curso de extensão, os participantes, o cenário, os procedimentos e os instrumentos utilizados para coleta de dados, o restante do desenvolvimento da pesquisa, os resultados desses objetivos e da relação estabelecida.

3.2 Caracterização do projeto de extensão

A concepção do curso de extensão que será aqui discutido, surge como uma proposta inovadora e potente para se pensar na inclusão das pessoas com deficiência, em especial as com DI e TEA, nos espaços universitários. O projeto de extensão, intitulado “Educação Inclusiva e Vivência Universitária: uma proposta para estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo”, coordenado pela Professora Dra. Annie Gomes Redig, tem como objetivo principal oportunizar vivências no ensino superior para estudantes com DI e TEA.

Antes mesmo de colocarmos o projeto/curso de extensão em prática, tornou-se necessária a preparação da equipe de pesquisa, sendo essa realizada por meio da disciplina “Tópicos Especiais – Pensando teoria e prática da inserção de pessoas com deficiência intelectual e/ou autismo na universidade”, lecionada pela Professora Dra. Annie Gomes Redig, durante os meses de agosto e setembro de 2019. Nesse período foram realizados levantamentos, seleções, análises de artigos científicos sobre inclusão no Ensino Superior de pessoas com deficiência intelectual e/ou TEA, autogestão, autodefensoria e debates acerca de temas pertinentes para preparação das aulas do curso de extensão, além da organização dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados que foram executados durante o andamento do projeto.

A partir disso, o projeto foi estruturado para a duração de dois semestres, sendo dividido em duas etapas. A primeira parte consistiu na realização de aulas de Língua Inglesa, tendo como base os interesses dos cursistas, e debates na Língua Portuguesa sobre temas como: sexualidade, empreendedorismo, autogestão, autodefensoria, habilidades sociais, mercado de trabalho, ingresso na universidade, dentre outros. Esses conteúdos foram pensados no sentido de proporcionarem fortalecimento do percurso formativo desse público, seja para a vida profissional, acadêmica ou social. Vale destacar que os cursistas eram livres para participar ou não das aulas e, caso algum aluno desejasse sair, ele tinha liberdade para isso. Já a segunda etapa previa a oferta de uma disciplina eletiva para alunos do curso de Pedagogia e demais Licenciaturas da UERJ, junto com os cursistas do projeto. Nessa fase, as temáticas abordadas durante as aulas tinham como foco as questões da educação inclusiva. A disciplina eletiva “Tópicos Especiais III: Pesquisa em Educação Especial” é ofertada apenas para os estudantes do curso de Pedagogia. Já a disciplina eletiva universal “Dificuldades e Problemas de Aprendizagem” é ofertada para as demais Licenciaturas da UERJ. Mesmo sendo disciplinas diferentes, ambas foram disponibilizadas no mesmo horário e dia para que todos os alunos de cursos distintos pudessem se inscrever e participar da proposta de uma disciplina conjunta com os estudantes do projeto de extensão de Vivência Universitária.

Entretanto, para a presente pesquisa, analisamos apenas a primeira fase, que ocorreu no período de setembro a dezembro de 2019, uma vez por semana, nas terças-feiras, no período da tarde, das 14h às 16h30min. A segunda etapa, que seria no primeiro semestre de 2020, não aconteceu devido à pandemia da COVID-19¹³.

Em relação ao critério de seleção dos estudantes com DI e TEA para o curso de extensão, era que estivessem cursando ou finalizado o ensino médio e para a participação não era necessário passar no vestibular ou em alguma prova específica. O projeto de extensão foi divulgado pelas redes sociais, na página do *Instagram*¹⁴ do Café Inclusivo¹⁵, espaços em que constavam todas as informações, propostas do desenvolvimento do curso e a qual público se destinava. As pessoas interessadas encaminharam *e-mails* efetivando as inscrições e confirmando a participação. Foram realizadas 18 inscrições, mas apenas 11 sujeitos

¹³ De acordo com o Ministério da Saúde (2019) a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadro graves. Devido a isso, foi preciso realizar o distanciamento social e conseqüentemente as aulas passaram a ser oferecidas de forma remota.

¹⁴ O *Instagram* pode ser considerado como uma plataforma que funciona como uma rede social *online* que possibilita aos seus usuários o compartilhamento de fotos e vídeos, diálogos, utilização de filtros específicos, entre outras funções (HU; MANIKONDA; KAMBHAMPATI, 2014).

¹⁵ O Café Inclusivo (@cafeinclusivo) é um perfil que traz discussões sobre assuntos voltados à Educação Especial e Inclusiva e às pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Inclusão Educacional e Social (GIPES/UERJ).

participaram do curso efetivamente, até o final. Também participaram da construção das aulas, professores convidados, mestrandos e doutorandos de programas de pós-graduação da UERJ. Para a discussão de alguns temas específicos, foram convidados professores e pessoas com deficiência para ministrarem palestras.

Os mestrandos e doutorandos que auxiliaram no projeto foram considerados, neste estudo, como pesquisadores auxiliares (participantes secundários da pesquisa), pois disponibilizaram seus registros em diário de campo e fotos como forma de contribuição para a coleta de dados. Segue, no Quadro 1, a identificação desses sujeitos:

Quadro 1 – Caracterização dos pesquisadores.

	Identificação	Gênero	Formação acadêmica
1	Pesquisador A ¹⁶	Masculino	Mestrando em Educação
2	Pesquisadora B	Feminino	Mestranda em Educação
3	Pesquisadora C	Feminino	Doutoranda em Psicologia

Fonte: O autor (2021).

O projeto foi desenvolvido na UERJ, *campus* Maracanã, localizada na Rua São Francisco Xavier, n° 524, Pavilhão João Lyra Filho, Bairro Maracanã, Rio de Janeiro, RJ. As atividades, já mencionadas, foram realizadas nas salas do 12° andar, Bloco F e em demais espaços da instituição de ensino, como: o restaurante universitário, cantinas, biblioteca, livraria, centro de cultura e arte, auditório, dentre outros ambientes.

3.3 Participantes

Participaram desta pesquisa 11 jovens e adultos com DI e TEA matriculados no projeto de extensão de Vivência Universitária.

Quadro 2 – Caracterização dos alunos com DI e TEA participantes por gênero, idade, diagnóstico e escolaridade.

	Identificação¹⁷	Gênero	Idade¹⁸	Diagnóstico	Escolaridade
1	Alex	Masculino	20	TEA	Superior Incompleto ¹⁹
2	Antony	Masculino	18	TEA	Ensino Médio completo
3	Bruna	Feminino	19	DI	Ensino Médio completo
4	Gael	Masculino	25	DI	Ensino Médio completo
5	Heitor	Masculino	17	Síndrome de Down/DI	3° ano do Ensino Médio
6	Joana ²⁰	Feminino	17	TEA	1° ano do Ensino Médio

¹⁶ O pesquisador A é o autor desta dissertação.

¹⁷ Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios, respeitando o anonimato.

¹⁸ Idade referente ao período de realização da pesquisa, no ano de 2019.

¹⁹ O aluno cursa Faculdade de Jogos Digitais na Universidade Veiga de Almeida – UVA.

²⁰ Devido a algumas limitações quanto à comunicação, a discente faz uso de comunicação alternativa e ampliada (CAA) em seu dia a dia. De acordo com Glennen (1997), a CAA é definida por outras maneiras de

Quadro 2 – Caracterização dos alunos com DI e TEA participantes por gênero, idade, diagnóstico e escolaridade.

7	Juan	Masculino	20	TEA	Ensino Médio completo
8	Júlio	Masculino	26	Síndrome de Noonan ²¹ /DI	Ensino Médio completo
9	Luan	Masculino	20	TEA	Superior incompleto ²²
10	Thierry	Masculino	22	TEA	Ensino Médio completo
11	Vinicius	Masculino	20	Síndrome de Down/DI	Ensino Médio completo

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

3.4 Procedimentos éticos da pesquisa

O presente estudo faz parte do projeto de pesquisa “O processo de transição da escola para a vida adulta e mundo do trabalho para pessoas com deficiência intelectual”, coordenado pela Professora Dra. Annie Gomes Redig, com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ, Processo n° 13149019.0.0000.5282. Todos os participantes e seus responsáveis foram previamente informados sobre a temática e os objetivos do estudo, e sinalizaram positivamente a autorização; os alunos por meio do Termo de Assentimento (Anexo A) e os responsáveis pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B).

3.5 Procedimentos e instrumentos para coleta e análise de dados

A coleta de dados da pesquisa foi realizada com diferentes procedimentos, como: observação participante, registro em diário de campo, roda de conversa e entrevista semiestruturada, como explicitado no quadro a seguir com as etapas do estudo.

Quadro 3 – Etapas da pesquisa.

Etapas	Atividades	Período
Disciplina “Tópicos Especiais – Pensando teoria e prática da inserção de pessoas com deficiência intelectual e/ou autismo na universidade”.	Levantamento, seleção, análise de artigos científicos sobre inclusão no Ensino Superior de pessoas com deficiência intelectual e/ou TEA, autogestão, autodefensoria, etc. Debates acerca de temas pertinentes para preparação das aulas do curso de extensão.	Agosto e primeira quinzena de setembro de 2019.

comunicação além da modalidade oral, como o uso de símbolos, pranchas de alfabeto, língua de sinais, gestos, dentre outras. A comunicação é considerada alternativa quando o sujeito não apresenta outra forma de comunicação e considerada ampliada quando o mesmo possui alguma forma de comunicação, mas essa não é suficiente para manter esse processo de comunicação.

²¹ Os autores Malaquias e colaboradores (2008, p. 800), conceituam a Síndrome de Noonan (SN) como “uma síndrome genética comum que constitui importante diagnóstico diferencial em pacientes com baixa estatura, atraso puberal ou criptorquidia. A SN apresenta grande variabilidade fenotípica e é caracterizada principalmente por dismorfismo facial, cardiopatia congênita e baixa estatura”. Infelizmente, o aluno não participou da última etapa da pesquisa, pois faleceu em 2020.

²² O aluno cursa Faculdade de Jogos Digitais na Universidade Veiga de Almeida – UVA.

Quadro 3 – Etapas da pesquisa.

Etapas	Atividades	Período
Seleção dos participantes.	Divulgação, seleção e inscrição dos participantes.	Julho e agosto de 2019.
Início das aulas/encontros do curso de extensão.	Observação participante dos alunos com registro no diário de campo e fotos.	Segunda quinzena de setembro até dezembro de 2019.
Análise dos registros no diário de campo.	A análise qualitativa dos registros do diário de campo aconteceu de forma concomitante com a observação de campo.	Setembro a dezembro de 2019.
Roda de conversa presencial.	Conversa em formato de roda de conversa com os alunos do curso de extensão.	Março de 2020.
Entrevistas semiestruturadas <i>online</i> .	Realização de entrevistas <i>online</i> pelo aplicativo <i>Zoom</i> ²³ com os participantes.	Novembro e dezembro de 2020.
Análise dos registros no diário de campo, dados da roda de conversa e das entrevistas semiestruturadas <i>online</i> .	Análise sistemática das informações coletadas no diário de campo, na roda de conversa e nas entrevistas semiestruturada <i>online</i> .	Início em março a outubro de 2021.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.5.1 Observação participante e registros em diário de campo

Pensando nas observações realizadas durante a coleta de dados, destacamos a observação participante enquanto técnica de investigação qualitativa, assim, nos auxiliando diante a um contato pessoal e estreito com o que está sendo investigado. Dessa maneira, o pesquisador pode estar mais próximo dos ideais dos sujeitos pesquisados. O ato de observar consiste também em colher dados em momentos em que não existe comunicação oral, permitindo capturar gestos, posturas, expressões, dentre outras questões (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Conforme Marietto e Sanches (2013) e Mack e colaboradores (2005) destacam em seus estudos, podemos dizer que um dos objetivos da observação participante é produzir uma “descrição densa” da interação social existente em ambientes naturais. De modo geral, a observação participante ocorre em ambientes que se acreditam ter alguma importância para as questões que envolve a pesquisa em foco. Tal técnica é diferenciada, pois o pesquisador se aproxima dos sujeitos da pesquisa em seu próprio ambiente, com isso, o investigador tenta aprender como é a vida, as falas, as subjetividades, as ações, os comportamentos, além de outras questões com relação aos pesquisados.

Nesse sentido, a partir da técnica da observação participante, conseguimos ter acesso com mais clareza às práticas e comportamentos dos jovens e adultos com DI e TEA que fizeram

²³ O aplicativo *Zoom* é uma ferramenta de videoconferência. O seu funcionamento se assemelha a aplicativos como *Skype* e *FaceTime*. O responsável pela reunião, administrador, pode criar uma sala e enviar um convite via *e-mail* ou *link* para qualquer pessoa participar, mesmo que não tenha uma conta no serviço ou o programa baixado em seu computador ou *smartphone*. O aplicativo possui serviços gratuitos, com funções limitadas, e serviços pagos, com funções mais abrangentes (LOBE; MORGAN; HOFFMAN, 2020).

parte da pesquisa. De acordo com Flick (2009), é a partir da observação participante que poderemos descobrir como efetivamente ocorre determinado fenômeno/ação. Assim, para registrar o que foi observado, usamos como instrumento o diário de campo. Essas anotações tinham como objetivo registrar as atividades realizadas, dando destaque à acolhida que esses estudantes com deficiência receberam, às discussões apresentadas por eles durante as aulas, à interação social e outros aspectos que nos fizeram pensar a respeito da inclusão desse público no ensino superior. Cabe destacar que todos esses registros foram feitos durante as aulas do curso de extensão, sendo complementados, quando necessário, após os encontros. Vale ressaltar, ainda, a importância de ter registrado não só as observações, interpretações e conclusões individuais, mas também, os resultados das discussões que ocorreram em grupo, de forma escrita e por meio de fotografias.

Quadro 4 – Modelo do Diário de Campo.

Diário de campo		
Data:	Horário:	Local:
Atividade desenvolvida:		
Nota de campo:		
Recursos utilizados:		
Observações relevantes:		

Fonte: Modelo de diário de campo adaptado de Redig (2014).

Por fim, pautados nas discussões de Falkembach (1987), organizamos os registros em três partes, sendo a primeira destinada aos fatos concretos e comportamentos; a segunda ficou responsável em deter as informações da interpretação do que foi observado, os conceitos e relações; e a terceira e última parte, voltada às dúvidas, imprevistos, desafios, conclusões e aprofundamentos, facilitando, assim, a análise de dados.

3.5.2 Roda de conversa

As rodas de conversa, no âmbito da pesquisa científica, são uma maneira de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa, participando da conversa e, ao mesmo tempo, produzindo dados para análise (MOURA; LIMA, 2014). Esse procedimento, para a fomentação do trabalho, foi escolhido ao nos depararmos com a necessidade de entender as experiências vividas pelos jovens participantes em um contexto coletivo, no qual pudessem se sentir mais estimulados a falar sobre determinados assuntos a partir das falas de outros.

Nessa direção, entendemos que a roda de conversa “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26). Desta forma, a proposta da roda de conversa presencial, gravada em áudio, nos pareceu necessária para entendermos a visão dos participantes sobre suas vivências no ambiente universitário. Então, buscando trabalhar com a reflexão e o diálogo, a roda de conversa aconteceu em março de 2020, no início do que seria a segunda etapa do curso de extensão, porém, não foi possível a realização de outros encontros por causa da obrigatoriedade do distanciamento social devido à pandemia da COVID-19. Dos 11 discentes que participaram efetivamente do curso de extensão, apenas sete compareceram para essa roda de conversa.

Logo, o objetivo desse encontro e o desenvolvimento da roda de conversa foi, em um primeiro momento, discutir temáticas sobre a experiência da vivência universitária, os pontos positivos e negativos dos encontros, o ingresso na universidade, a entrada no mercado de trabalho, entre outras questões importantes para pensarmos sobre a participação desses indivíduos no âmbito universitário e em outros espaços.

Tendo em vista a análise da roda de conversa, após registrarmos as impressões ao escutar as gravações de áudio, transcrevemos tudo o que foi falado, organizando os eixos/categorias para análise dos dados. Para proceder com a análise e interpretação dos dados da roda de conversa, em um primeiro momento tornou-se necessário fazer várias sessões de leitura e de releitura do que foi dito e transcrito, para que pudéssemos compreender bem o contexto e destacar as partes mais relevantes ao objeto de estudo. De acordo com o indicado por Jesus (2003, p. 24), buscamos garimpar o conteúdo, assim, peneirando as narrativas memorialísticas acerca do cotidiano, da relação com o mundo universitário e do trabalho de nossos sujeitos da pesquisa, pois “[...] algumas lembranças, cenas, fatos, vão cintilando, vão se destacando”. Portanto, entendemos as rodas de conversas como memorações do que foi vivenciado, mas, para analisar os dados, necessitamos entender que a memória pode e deve ser compreendida como possibilidade, como um caminho de várias vertentes, e não como algo pronto, acabado, estático.

3.5.3 Entrevistas semiestruturadas online

Costuma-se afirmar que a internet tem mudado a natureza do desenvolvimento das pesquisas científicas devido às diversas características, como a função de se comunicar com pessoas de todo o mundo simplesmente por meio de recursos, aplicativos e programas básicos

que em certos casos não necessitam ser baixados no *smartphone*²⁴ ou computador (EVANS; ELFORD; WIGGINS, 2008). Pensando no potencial que a internet possui e a necessidade do distanciamento social diante à pandemia de COVID-19, optamos pelas entrevistas semiestruturadas *online*, com os alunos. A escolha do aplicativo *Zoom* para a realização das entrevistas se deu devido aos recursos viáveis que ele possui. Devido a esse recurso, as entrevistas foram realizadas com sucesso, sem nenhum ponto negativo a destacar durante as ações, sobre o aplicativo.

Nesse sentido, a última etapa da pesquisa de campo consistiu nas entrevistas *online* a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndices A e B). Logo, encontramos a necessidade de organização de questões que visassem os objetivos a serem alcançados pelo presente estudo, como a fomentação de um roteiro semiestruturado para o desenvolvimento das entrevistas. Manzini (2003) destaca a importância de elaborar perguntas para uma entrevista levando em consideração alguns cuidados, por exemplo, em relação à linguagem utilizada, à forma das perguntas e à sequência das perguntas, dentre outras questões. Nesse sentido, parte-se do pressuposto que uma boa entrevista começa com a formulação de perguntas básicas, bem estruturadas e alinhadas, que deverão atingir os objetivos traçados.

O contato para a realização das entrevistas foi feito pelo *WhatsApp*²⁵ e por *e-mail* com os próprios alunos e seus responsáveis. Nesse contato, foram explicados os objetivos dessa conversa individual explicitando a construção do processo de desenvolvimento da dissertação e quais assuntos seriam abordados, destacando o foco no curso de Vivência Universitária e a inclusão no ensino superior. As entrevistas foram gravadas em vídeo e transcritas, posteriormente, na íntegra. Devido à pandemia causada pela COVID-19, a paralisação das aulas e as incertezas sobre o retorno presencial, dentre outras questões, realizamos as entrevistas durante os meses de novembro e dezembro de 2020, com os 10 alunos. Cabe ressaltar que Joana, devido às características próprias de sua comunicação e à falta de recursos adaptativos, sinalizou por escrito “sim” ou “não” para as perguntas realizadas.

Além dessas questões, destacamos a vontade dos participantes em contribuir com a pesquisa, se mostrando mais à vontade, talvez, por estarem em suas próprias casas, assim, estando mais confortáveis. Com isso, geramos um volume de dados expressivos que foram organizados, garimpados, categorizados e analisados, atendendo aos objetivos da pesquisa.

Conforme Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020, p. 961-962), há pontos fortes em entrevistas *online*, como:

²⁴ Telefone celular que possui recursos de computador pessoal.

²⁵ Aplicativo de mensagens e chamada de voz para *smartphones*.

(1) maior abrangência geográfica, com inclusão de pessoas de diferentes locais; (2) economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados, pois não há necessidade de grandes deslocamentos; (3) maior segurança de participantes e pesquisadores, frente ao contexto de pandemia; (4) possibilidade de investigar tópicos sensíveis, pois os participantes não estão face a face com os pesquisadores e nem em locais públicos, como universidades e hospitais; e (5) acesso a grupos socialmente marginalizados e estigmatizados, comumente mais reticentes à exposição.

Por fim, como todas as estratégias de coleta de dados, sabemos que as entrevistas *online* possuem vantagens e desvantagens que devem ser cuidadosamente analisadas para definir se atendem ou não às necessidades do trabalho. Hanna e Mwale (2019) apontam como vantagens a facilidade e a flexibilidade de agendamento, além da interação virtual e visual, facilidade na captura de dados e maior controle para os participantes. Como desvantagens, destacam a necessidade dos recursos tecnológicos serem adequados para manter as entrevistas, para que não aconteçam problemas com as conexões ruins, qualidade do vídeo e do áudio, dentre outras questões. Apesar das vantagens e desvantagens, entendemos que as entrevistas *online* apresentam caminhos e potencialidades, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de estudos qualitativos no contexto pandêmico que estamos vivendo. Sem esses meios, certamente encontraríamos maior dificuldade para realizar uma parte da coleta de dados da pesquisa.

3.6 Análise geral dos dados

A preocupação com o rigor metodológico e com a validade dos dados coletados durante a pesquisa produz conhecimento científico (FRANCO, 2008). Com isso, é de suma importância que não só a análise dos dados no decorrer do estudo seja bem elaborada, mas também, a análise final. Pletsch (2010) destaca a necessidade do pesquisador se distanciar do campo de estudo para que possa construir um caminho sólido que agregue todas as informações colhidas na pesquisa. Assim, realizamos a análise a partir da triangulação dos dados obtidos por meio das observações das aulas, do registro no diário de campo e fotos, da roda de conversa, das entrevistas *online* e, com base nesses dados, desenvolvemos a análise temática a partir das categorias criadas para a estrutura final do presente estudo. Conforme destaca Bardin (2000 apud REGANHAN; MANZINI, 2009, p. 131, grifo dos autores):

A análise de categorias é uma das técnicas mais antigas da análise de conteúdo e funciona como uma operação de desmembramento do texto em unidades segundo reagrupamentos analógicos. Dentre as várias formas de análise de categoria, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida, eficaz e pode ser aplicada sobre as significações manifestas nos discursos.

Sendo assim, as categorias criadas foram:

Quadro 5 – Categorias de análises.

Categorias/Eixos		Fontes
01	Apresentação dos alunos e dos espaços da UERJ	Observação participante dos alunos com registro no diário de campo e fotos.
02	As aulas de Inglês	Observação participante dos alunos com registro no diário de campo e fotos.
03	Sexualidade e relacionamentos	Observação participante dos alunos com registro no diário de campo e fotos, roda de conversa e entrevista <i>online</i> com os alunos.
04	A inclusão no mercado de trabalho	Observação participante dos alunos com registro no diário de campo e fotos, roda de conversa e entrevista <i>online</i> com os alunos.
05	A inclusão na universidade	Observação participante dos alunos com registro no diário de campo e fotos, roda de conversa e entrevista online com os alunos.
06	O Café Inclusivo ²⁶	Observação participante dos alunos com registro no diário de campo e fotos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse sentido, com base na análise geral dos dados, autores como Denzin e Lincoln (2006) salientam que a triangulação dos dados traz uma tentativa de compreender com mais profundidade o fenômeno que está sendo analisado. Para eles, essa proposta torna-se um caminho seguro para validar um estudo, sendo uma alternativa para se unificar/harmonizar múltiplas práticas, perspectivas e observações em uma mesma pesquisa, assim, garantindo riqueza, rigor e complexidade ao trabalho.

²⁶ O Café Inclusivo é um projeto voltado para a formação continuada docente, a partir de encontros dialógicos sobre temas na área da educação inclusiva (REDIG, 2018; RIBEIRO; SILVA; REDIG, 2019; SILVA; RIBEIRO; REDIG, 2019; REDIG; MASCARO; 2021).

4 O OLHAR DO PESQUISADOR: ANÁLISE DO DIÁRIO DE CAMPO, RODA DE CONVERSA E ENTREVISTAS

Que saibamos enxergar a beleza e delicadeza do que nos parece difuso à primeira mirada. Um pouco de serenidade e vontade de compreender nos farão ver o novo com nitidez. Basta que sejamos capazes de lançar um pouco da luz de Monet sobre o mundo de hoje.

Lopes, 2020

Este capítulo é dedicado à análise dos dados e, como já informado, os encontros foram divididos em dois momentos: o ensino da Língua Inglesa, em formato de dinâmica, por meio de músicas escolhidas pelos cursistas; e as demais atividades voltadas para o ingresso na universidade e/ou mercado de trabalho, sexualidade, autogestão, socialização, empreendedorismo, convívio social, reconhecimento dos espaços da UERJ, dentre outras. Os alunos participaram de eventos desenvolvidos na própria universidade e, como encerramento dessa primeira parte, eles, juntamente com os professores, organizaram o “VI Café Inclusivo”. Portanto, neste capítulo, apresentamos algumas impressões (gestos, falas, expressões, imagens, dentre outros) dos alunos que foram registradas nos diários de campo e fotos durante as aulas/encontros do curso de extensão, trazendo também o olhar do pesquisador, por meio da observação participante, da roda de conversa e das entrevistas realizadas após o fim da primeira etapa do curso de extensão.

4.1 “Nossa! Como a UERJ é grande e cheia de pessoas.” – Apresentação dos alunos e dos espaços da UERJ

O curso iniciou em 19/09/2019, nesse dia, comparecerem 10 alunos e todos se apresentaram e contaram um pouco sobre suas vidas e trajetórias, citando onde estudaram ou estudam, o que gostam de fazer, o que pensam sobre a universidade, dentre outras questões. Aqui, destacaremos algumas impressões:

O participante Júlio relatou que foi ex-aluno de um colégio da rede pública federal e que estagiou na reitoria da instituição, apresentou-se bem solícito, simpático e animado por fazer parte do curso de extensão. Já Luan, atento a todas as informações, mas com poucas palavras e sem muita conversa, disse que cursava jogos digitais em uma faculdade privada, junto com seu amigo, o participante Alex. Além disso, destacou que não possui suporte especializado para

acompanhar as aulas, as provas são feitas de forma *online* e mediadas em certos momentos pela família. Durante todo o encontro, Luan chamava a professora Annie para fora da sala para perguntar qual era a deficiência de cada colega e ressaltou que saía da sala para não constranger os colegas.

O estudante Juan apresentou-se muito inteligente, educado e animado com sua participação no projeto. Conversou bastante, riu, contou piadas e disse que gostou muito das atividades do primeiro dia. Em um primeiro momento, não demonstrou muita vontade de ingressar no ensino superior e sim de trabalhar em empresas de ônibus, carros, trem e metrô. Entretanto, mesmo sem ter, nesse início, vontade de fazer faculdade, o fato de experimentar situações universitárias é importante para o desenvolvimento de habilidades para a vida adulta e independente e, no futuro, talvez ele possa mudar de ideia.

Bruna informou que estava terminando o ensino médio, que não sabia ler e escrever direito, mas que pintava quadro no estilo abstrato. Nesse momento perguntaram o que era isso e ela respondeu: “*É aquilo que você não consegue entender*”. Perguntaram, também, o motivo dela estar na cadeira de rodas, se teria sido em função de um acidente, e ela respondeu: “*Nasci assim!*”.

A mãe de Bruna, antes de iniciar o projeto, falou que a filha, ao saber que estudaria na UERJ, passou a se sentir “importante”, começou a querer resolver as coisas da sua vida e realizar as suas tarefas em casa, pois, agora, estaria na universidade. Redig (2016), ao realizar entrevistas com mães de jovens e adultos com DI de uma escola especial, percebeu o orgulho que elas sentiam por seus filhos estarem em treinamento laboral na UERJ, pois esse ambiente apresentava *status* em relação aos demais jovens que treinavam na própria escola. A fala de uma das responsáveis: “*meu filho está na Universidade!*” (REDIG, 2016, p. 183), nos mostra satisfação, orgulho e importância para as mães.

Nessa perspectiva, podemos comparar com o ideal estabelecido pela discente Bruna, ao dizer que se sentia “importante” por estar estudando na UERJ. Redig (2014) destaca que quando se tem um filho com deficiência, essa interrelação também se faz presente em outra direção, na qual, quando há sucesso por parte da pessoa com deficiência, como estar no espaço universitário, seja trabalhando ou estudando, a família toda se beneficia. Com isso, o *status* de estudar na UERJ, para Bruna, também se disseminou, de forma positiva, para a sua mãe e família, pois teve a oportunidade de vivenciar um novo espaço, momento significativo, em especial para essa família, pois a mãe é funcionária da UERJ, além de criar uma autonomia de imediato a Bruna, que buscou resolver e fazer suas atividades diárias por conta própria.

Após as apresentações, todos os alunos do curso, juntamente com os professores, fizeram um *tour* pela UERJ, conhecendo espaços como o restaurante universitário, a sala do Programa de Pós-Graduação em Educação, a sala da Direção da Faculdade de Educação, o Centro de Cultura e Arte, a biblioteca, a livraria e outros espaços. No decorrer dessa caminhada pela universidade, alguns discentes disseram:

“Até gostei da UERJ, mas não da sala. Muita gente junto”. (Fala de Heitor, retirada do diário de campo da Pesquisadora C, 17/09/2019).

“Estava com medo quando cheguei, mas encontrei a filha da melhor amiga da minha mãe aqui (na UERJ), que estuda no 10º andar e fiquei mais tranquila”. (Fala de Bruna, retirada do diário de campo da Pesquisadora C, 17/09/2019).

“Eu cheguei atrasado, mas gostei muito da biblioteca. Por sinal, são muitos livros aqui né?”. (Fala de Antony, retirada do diário de campo do Pesquisador A, 17/09/2019).

“Todos os lugares aqui na UERJ são legais. Estou animado com o curso e quero conhecer as pessoas”. (Fala de Alex, retirada do diário de campo da Pesquisadora B, 17/09/2019).

Nesse primeiro momento do curso de extensão, por meio das atitudes e falas dos alunos, observamos que eles possuem vivências, trajetórias e inquietações distintas e que o espaço universitário e as relações nesse meio são novos para eles, podendo causar estranheza, indagações e bloqueios. Apesar disso, também podemos destacar o quanto estavam animados e motivados para começar o curso e aprender coisas novas. As apresentações individuais sobre suas vidas e o reconhecimento dos espaços da universidade que frequentaram durante o projeto foi o passo inicial para determinadas questões de suas trajetórias, seja na socialização, na área acadêmica, quanto à autonomia, dentre outras.

4.2 “Coloca ‘We are the champions’²⁷. Essa música fala que somos vencedores” – As aulas de Inglês

Nas aulas de Inglês, os alunos decidiram discutir letras de músicas, então, foi combinado que cada um escolheria uma música e o professor traria a letra em Inglês e em Português, o som e o clipe, com o objetivo de problematizar as letras com eles. A aluna Joana tem dificuldade na comunicação oral, não se expressando por meio da fala, assim, foi oferecido o celular do professor com a lista das músicas que ele tinha no aparelho, ela pegou e ficou analisando, até que apontou a música que desejava que fosse trabalhada. Diante da sua limitação quanto à

²⁷ Nós somos campeões. Tradução livre.

comunicação, ela foi convidada a participar de um projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Linguagem e Comunicação Alternativa”²⁸ orientado e coordenado pela Professora Dra. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, na própria UERJ. A docente buscava desenvolver a habilidade de comunicação da aluna Joana por meio do uso da CAA.

Cabe destacar que o interessante dessas aulas de Inglês é que o conteúdo e a dinâmica foram combinados com eles, a partir do que gostam, desenvolvendo assim o protagonismo²⁹ dos alunos no seu processo formativo. Pensando nesta questão, destacamos que não basta apenas a intenção de considerar o protagonismo dos sujeitos, são necessários meios para operacionalizar essa intenção, especialmente nos processos educativos e sociais associados a esse público. Portanto, o diálogo, a troca de informações e a autonomia dada aos educandos do curso de extensão fizeram com que esse protagonismo durante as aulas de Inglês fosse facilmente alcançado e posto em prática.

O protagonismo se revela quando a pessoa com deficiência pode se expressar, falar e incidir sobre as situações que ela vive (MELLO *et al*, 2014). Sabemos que devido a uma lógica excludente, presente na vida desse público, muitos podem não ter tido a oportunidade de falar e de se expressar em outras situações. Com isso, é importante proporcionarmos espaços para que esse desenvolvimento aconteça e esse momento de fala seja permitido, ajudando-os a encontrar caminhos que os façam perceber que podem realizar suas atividades com autonomia, que possuem direitos, que podem opinar sobre os assuntos, principalmente se for a respeito de seus interesses (FABIANO *et al*, 2020).

“Ah! Eu achei legal poder escolher as músicas. Só que podia ter colocado funk. Eu gosto de funk” (Fala de Heitor, retirada da entrevista, 01/12/2020).

“Eu achei muito interessante. Porque particularmente eu gosto mais das músicas internacionais do que as nacionais. Até porque eu compreendo bem o inglês, então fica mais fácil ainda...” (Fala de Juan, retirada da entrevista, 09/12/2020).

Os demais encontros/momentos que abordavam outras temáticas também foram importantes nesse processo, mas nas aulas de Inglês, notamos o quanto eles se sentiam mais autônomos, mais à vontade com o ambiente, com a didática apresentada da aula e com a temática abordada.

²⁸ Para maiores informações acessar <https://lateca-uerj.net>. Acessado em 25 de setembro de 2021.

²⁹ Compreendemos como protagonismo, no contexto do estudo apresentado, o processo da tomada de decisões importantes por parte dos alunos do curso de extensão, associadas aos seus interesses, necessidades e possibilidades durante as aulas de Inglês.

Em um encontro em específico, o professor trabalhou a música “*We are the champions*”, da banda *Queen*³⁰, problematizou com os alunos a letra da música e fez diversas indagações. O estudante Júlio destacou que o momento em sua vida que o fez se sentir um “campeão”, como a música fala, foi quando ele conseguiu superar as adversidades relacionadas à sua deficiência.

“Tive muitos problemas né? Mas minha irmã e meus pais me ajudaram muito para chegar aonde eu cheguei. Eu trabalhava até pouco tempo”. (Fala de Júlio, retirada do diário de campo do Pesquisador A, 29/09/2019).

Já o participante Luan não conseguiu se concentrar bem na proposta da atividade, pois tem dificuldade em entender metáforas, portanto, foi preciso explicar o contexto e as significações da música. Na verdade, em todas as aulas de Inglês, era preciso que se realizasse mediação pedagógica, visto que o estudante apresentava muita dificuldade em entender metáforas e figuras de linguagem comumente presentes nas músicas. Nesse sentido, destacamos a importância da mediação pedagógica no processo de entendimento e compreensão do que estava acontecendo em sala de aula. Portanto, o protagonismo dos educadores é fundamental no que tange à formação dos indivíduos e, conforme explicam Mousinho *et al* (2010, p. 94):

[...] aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento.

O professor/mediador, como o professor de Inglês era nas aulas, deve atuar ao mesmo tempo como educador e também como mediador. Deve se colocar como ponte entre o discente e o conhecimento, de maneira que o aluno compreenda, de fato, o que está sendo trabalhado e realizado em sala de aula, e não apenas receba passivamente as informações fortalecendo aspectos relacionados à exclusão.

Após uma mediação pedagógica adequada por parte do professor de Inglês e demais professores presentes, Luan destacou a vontade de ser escritor, criar livros com imagens e trilhas sonoras, tudo feito por ele, já que a temática da aula versava sobre músicas. Nessa direção, conversamos com ele, que, por cursar jogos digitais, pode utilizar os conhecimentos desse curso para desenvolver ações na área que deseja.

“Se pensar por esse lado, realmente o meu curso (jogos digitais) é legal e uma opção para me ajudar. Não tenho muitas ideias fechadas. Ainda estou pensando”. (Fala de Luan, retirada do diário de campo do Pesquisador A, 29/09/2019).

³⁰ *Queen* é uma banda britânica de rock, fundada em 1970 e ativa até 1991 com toda a sua equipe original. O grupo era formado por Brian May, John Deacon, Roger Taylor e Freddie Mercury (faleceu em 1991), vocalista e integrante principal da banda.

Já Juan demonstrou grande familiaridade com o Inglês e com a música escolhida por um dos alunos, a traduzindo quase por inteiro. O aluno escolheu novas músicas para o encontro seguinte e interagiu na dinâmica criada durante a aula, além de demonstrar o seu gosto por músicas internacionais. O participante, por meio das problematizações criadas pelo professor de Inglês, destacou a importância de sermos campeões em nossas vidas.

“Todos nós somos vencedores, independente do que passamos nessa vida”. (Fala de Juan, retirada do diário de campo do Pesquisador A, 29/09/2019).

Em outro encontro do curso, o professor trouxe duas músicas para trabalhar com os alunos, essas escolhidas pelos alunos Thierry e Bruna, sendo: “*Iris*”, da banda *Goo Goo Dolls*³¹, e “*Here comes the sun*”³², da banda *The Beatles*³³, respectivamente. O participante Thierry cantou a música toda enquanto estava passando o clipe e a todo o momento frisava o quanto gostava de música internacional, em especial, os *rocks*, e sempre trazendo a relação das canções com o futebol, sua outra paixão.

“Gosto de rock, escuto muitas músicas internacionais nos jogos de futebol. Na champions league³⁴ toca, né?”. (Fala de Thierry, retirada do diário de campo do Pesquisador A, 29/09/2019).

Após tocar a música escolhida por Thierry, o professor de Inglês trouxe a música escolhida por Bruna, que fez questão de destacar o quanto amava a banda *The Beatles* e também que essa é uma das canções favoritas dela.

“*Eu amo essa música! A letra dela é muito boa. Temos que saber que mesmo quando estamos tristes e não tivemos um dia bom, o sol surge lá fora*”. (Fala de Bruna, retirada do diário de campo do Pesquisador A, 29/09/2019).

As duas músicas apresentadas nesse dia chamaram a atenção de outros alunos, os fazendo participar mais ativamente da aula. Heitor e Joana queriam dançar e demonstravam participação, Júlio, Thyerre e Bruna estavam sempre “curtindo” as canções. Já Luan estava muito agitado, não conseguia ficar sentado por muito tempo e, em meio a essas reflexões sobre as letras das músicas, ele escreveu no quadro a cidade de origem da banda *The Beatles*, falou sobre eles e fez perguntas ao professor.

³¹ *Goo Goo Dolls* é uma banda de rock dos Estados Unidos, formada em 1986 e ativa atualmente. Seus integrantes são Johnny Rzeznik, Mile Malinin e Robby Takac.

³² *Aí vem o sol*. Tradução livre.

³³ *The Beatles* foi uma banda de rock inglesa, formada em 1960 na cidade de Liverpool. Os integrantes são John Lennon, Paul McCartney, George Harrison e Ringo Starr.

³⁴ A Liga dos Campeões da UEFA, conhecida como *Champions League*, é uma competição anual de clubes de futebol a nível continental, organizada pela União das Associações Europeias de Futebol e disputada por clubes europeus.

“Você sabe que a cidade de origem da banda é Liverpool, né? Você também gosta deles? Você sabe como os integrantes da banda morreram?”. (Fala de Luan, retirada do diário de campo do Pesquisador A, 05/11/2019).

Por fim, após o professor responder as perguntas do Luan, o participante Juan fez um comentário final, como sempre demonstrando que compreende muito bem o Inglês e que gosta de quase todas as músicas internacionais. Ele expressou o seu gosto pelas canções abordadas, no entanto, disse que não gostou muito da música do grupo *Goo Goo Dolls*, pois se tratava de *rock* “pesado” e ele preferia músicas mais tranquilas, como a dos *Beatles*.

“Nossa! Essa música da banda Goo Goo Dolls é um rock muito pesado. Não é minha praia não. Prefiro músicas mais lentas, tranquilas para os meus ouvidos, como as tocadas pela banda Beatles”. (Fala de Juan, retirada do diário de campo do Pesquisador A, 05/11/2019).

Diante desses diálogos, observamos que Joana, que possui limitações quanto à comunicação, também buscou formas de interagir. Sempre que possível ela levantava, começava a dançar, escolhia outras músicas do seu gosto no celular do professor, assim, interagindo com o grupo da sua maneira. Em um dado momento, o aluno Alex levantou e começou a dançar com Joana na sala de aula, mostrando o quanto a relação social estava sendo estabelecida e o quanto isso era importante tanto para Alex, quanto para Joana, que não conseguia se expressar por meio da fala.

Em um desses encontros, como Joana estava participando do projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Linguagem e Comunicação Alternativa” e já apresentava alguns avanços quanto à comunicação, ela começou a ler palavras e frases pequenas, assim, causando uma alegria em todos os alunos e professores do curso que presenciaram esse momento. A partir desse dia, nos propomos a trabalhar com a Joana ainda mais para fortalecer a sua parte comunicacional a fim de que pudesse ler um texto, criado por ela, no dia do encerramento da primeira etapa do curso de extensão, no evento do Café Inclusivo.

Partindo das questões levantadas pelos discentes por meio das provocações feitas pelo professor, podemos notar que alguns deles interagiam entre si a partir das escolhas das músicas, expressavam suas opiniões sobre elas, traziam informações extras, entre outros pontos pertinentes que nos fazem pensar na importância desses encontros no processo de socialização desses educandos. Conforme Carvalho (2003, p. 47) salienta, “atitudes não se modificam num estalar de dedos. Decorrem de um longo processo, geralmente sofrido e com obstáculos afetivos e cognitivos a serem superados”. Nesse sentido, destacamos as atitudes dos alunos, todos, mesmo com suas dificuldades sociais, acabaram se soltando aos poucos e se socializando em

grupo e individualmente de acordo com a singularidade de cada um. Alguns de forma mais agitada, outros falando muito, outros gesticulando, mas todos buscando meios de se expressar.

Portanto, a educação, o reconhecimento do local, as relações, as experiências, o lazer, constituem, sem dúvida, espaços estruturados como fundamental poder de mediação na consolidação da inclusão social da pessoa com deficiência, assim como de todo e qualquer sujeito. Outrossim, não é demais reforçar que inclusão social implica participação ativa no grupo social estruturada no respeito à diversidade individual e à pluralidade cultural (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011).

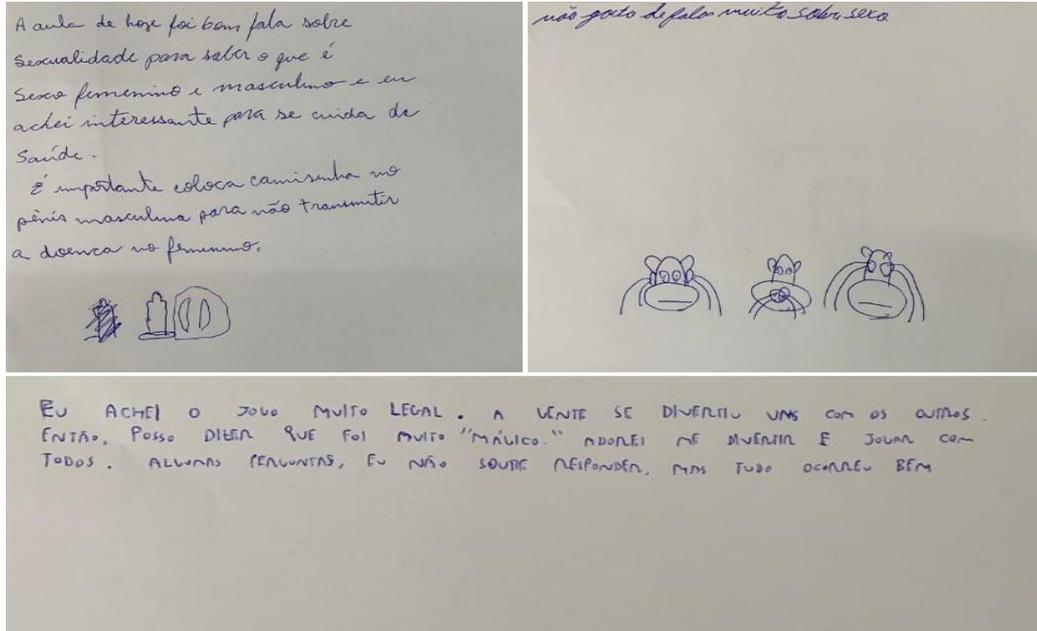
4.3 “*Não gosto de falar sobre esse assunto*” – A temática da sexualidade e relacionamentos

Em outro dia de encontro, abordamos questões a respeito da sexualidade. A professora convidada discutiu a temática a partir do jogo pedagógico “Sexualidade nas Trilhas da Inclusão” que, conforme Chagas (2017, p. 101) bem descreve:

Traz como proposta principal a interação e o aprendizado sobre temas ligados à sexualidade. É formado por um tabuleiro em que se observa uma trilha com figuras (*emotion*) e números; peões; dado e 70 cartas com conteúdo sobre o tema e contendo no verso figuras encontradas no tabuleiro. Composto ainda por um manual que, como um guia prático, traz explicações sobre o funcionamento do jogo. A interação entre os participantes é necessária durante todo o transcorrer da partida, sendo necessário destacar que uma grande parcela de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual apresenta dificuldade com a leitura (alguns não alfabetizados). A proposta interativa também aqui se fortalece, uma vez que muitas estratégias podem ser adotadas, objetivando não tornar este fato um impedimento à participação dos sujeitos. Os *emotions* se configuraram como fator de inclusão aos que não leem, com uso de linguagem não-verbal.

Durante a realização do jogo, eles discutiram assuntos relacionados à sexualidade e ainda tiveram uma conversa sobre o tema com uma jovem com DI, também convidada, que tirou dúvidas e falou sobre os seus relacionamentos. No final, os estudantes utilizaram uma folha em branco para expor o que acharam desse momento, conforme mostra os registros de alguns alunos.

Figura 2 – Registro dos estudantes sobre a atividade, estudantes Júlio, Luan e Juan, respectivamente.



Fonte: Banco de dados do projeto “Educação Inclusiva e Vivência Universitária: uma proposta para estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo” (2019).

O estudante Júlio participou ativamente da atividade, lendo as perguntas, respondendo-as e demonstrando interesse em saber mais sobre o assunto. Já o participante Luan alegou não gostar de falar sobre esse tema, mas nem por isso deixou de participar da atividade proposta. Ele leu as perguntas, jogou o dado várias vezes e trouxe suas observações na folha em forma de desenho. Conversar sobre sexualidade é um tabu para muitas famílias e Luan é um rapaz muito tímido, mas com muitas dúvidas sobre o assunto, que mesmo participando de longe, se mostrou interessado e atento às atividades. Sendo assim, percebemos o quanto é preciso desmistificar isso para as famílias.

O estudante Juan também participou ativamente e relatou em seu registro “*que nem tudo ocorreu bem*” pelo fato de não conseguir responder todas as perguntas sobre os assuntos relacionados com a temática. Entretanto, em momento algum deixou de demonstrar interesse pelo assunto. Além disso, destacou que foi um momento “*mágico*”, pois pôde aprender mais sobre o assunto jogando com todos e se divertindo. O aluno Gael não se sentiu confortável com o tema, pedindo para ir embora.

Apesar dos jovens apresentarem dificuldades no assunto, acreditamos que é fundamental possibilitarmos momentos para essas discussões, visto que não foram trabalhados na escola e/ou família. Estes espaços de reflexão, autoconhecimento e debate são essenciais para o desenvolvimento de habilidades de autogestão e vida adulta, o que facilitará um possível ingresso no ensino superior. Conforme apontam Maia e Ribeiro (2009, p. 9):

A sexualidade é inerente a todos nós e a maneira como a compreendemos é construída historicamente a partir de nossa educação sexual e da influência da cultura e da sociedade; portanto, é preciso compreender nossa história considerando as questões

do desenvolvimento humano e as questões [socioculturais], pois os valores, as práticas e as concepções acerca de sexo e sexualidade são diferentes de época para época e de povo para povo.

O tema sexualidade, para pessoas com deficiência, em especial com DI e TEA, ainda é marcado por preconceitos e estigmas, evidenciando uma grande lacuna nas propostas curriculares ofertadas a esses educandos. Porém, estudos como o de Chagas (2017), destacam que a pessoa com deficiência tem sua sexualidade como qualquer outro indivíduo e que mitos e tabus também se fazem presentes a esse público. Vale destacar que, além do jogo, tivemos a participação de uma palestrante com DI que conversou sobre amizades, sexo, namoro e experiências, e essa abordagem foi fundamental, pois fez com que os alunos se sentissem mais à vontade para discutir a temática, trazendo seus pensamentos e pontos de vistas sobre o assunto, estabelecendo ideias futuras para suas vidas.

“Ah, assim que eu terminar os estudos, tô pretendendo arrumar uma namorada, aí estou pretendendo também me casar e em seguida formar uma família” (Fala de Juan, retirada da entrevista, 09/12/2020).

“Eu tinha um namorado. A gente se via online. Agora não tenho mais” (Fala de Bruna, retirada da entrevista, 02/12/2020).

“Eu não tenho muitos amigos. Só alguns da escola. Já namoro, eu não sei bem. As vezes quero, as vezes não quero” (Fala de Heitor, retirada da entrevista, 01/12/2020).

“Eu, pessoalmente, tô por fora de namoro, aliás até já teve umas garotas que não vou nem divulgar pra não expor, mas sempre foi, ficou na friendzone [zona de amizade], tipo, só uma amizade” (Fala de Alex, retirada da entrevista, 27/11/2020).

Ao observarmos essas falas, podemos desconstruir o mito de que pessoas com deficiência são assexuadas, não têm sentimentos, não têm pensamentos ou necessidades sexuais, que não podem ter amizades ou relacionamentos. Isso porque existe uma ideia de que esse público é assexuado, que são pessoas infantis e dependentes e, por isso, não seriam capazes de construir relações (KAUFMAN; SILVERBERG; ODETTE, 2003; SHAKESPEARE, 2003; MAIA, 2006). Mesmo alguns não demonstrando interesse em um relacionamento amoroso, podemos notar a relação voltada à amizade como outro tipo de forma de relacionamento. O foco não é exclusivamente o namoro, mas sim a amizade, a *“friendzone”*, como Alex retrata.

Como mencionam Paula, Regen e Lopes (2005), todos nós, independentemente de sexo, cor, gênero ou deficiência, necessitamos criar vínculos de amizade e conviver em lugares de acordo com a nossa idade para que possamos conhecer e testar as tentativas de sedução, de relacionamento, de desenvolvimento de uma conversa, andar de mãos dadas, entre outros pontos que envolvem a relação com o outro. Para Stefanés e Figueiredo (2010, p. 6) “o desenvolvimento da sexualidade se dá por meio do modo que nos enxergamos e percebemos que as pessoas nos enxergam”.

“Na hora que eu for casar, se a minha namorada quiser se casar comigo, quiser ter filhos também, né, se ela quiser ter filhos comigo, né. Mas no dia do casamento, meu casamento, vai ter que ser numa casa de festas. E a cerimônia ser ao som de uma música romântica. Mas isso tudo só vai acontecer depois que eu arrumar um trabalho. Meus pais ficam falando isso no meu ouvido o tempo todo” (Fala de Antony, retirada da entrevista, 27/11/2020).

Em outros casos, destacamos ideias e projetos construídos na mente desses jovens, como casar, construir família e até mesmo como será a cerimônia de casamento. Contudo, todos deixam claro que essa é uma etapa da vida que para chegarem nela precisam terminar os estudos, arrumar um trabalho, entre outros aspectos que são importantes quando pensamos em dividir a vida com outra pessoa. Como Antony menciona, seus pais o orientam a respeito dessa decisão, incentivam e alimentam esse sonho, mas deixam clara a necessidade e a importância de ter um trabalho para que possa sustentar e manter a família que pretende construir.

Abordar a temática da sexualidade, dos relacionamentos afetivos, seja por meio de jogos, de dinâmicas, palestras ou pela percepção dos próprios sujeitos com deficiência é de suma importância, pois muitos desconhecem o próprio corpo, não criam uma identidade própria, apresentam incertezas, dentre outras questões que fazem dessa temática interessante para ser trabalhada, principalmente com as pessoas com deficiência. Nesse sentido, percebemos a relevância desse assunto frente a esse público e o quanto é necessário trazer esse debate para o contexto educacional, de maneira que, principalmente a família, possa auxiliá-los na construção desses pensamentos voltados aos relacionamentos afetivos, os incentivando, dando autonomia, mas deixando clara a importância da estruturação acadêmica, social e financeira para que possam compartilhar a vida com outra pessoa.

4.4 “Eu quero ter um emprego para poder sustentar a minha família” – A inclusão no mercado de trabalho

Seguindo com os encontros do projeto de Vivência Universitária, dessa vez, realizamos uma dinâmica em grupo sobre as possibilidades dialógicas e de escolhas que estão presentes em nosso dia a dia. A professora responsável pela mediação da conversa levantou questões pertinentes quanto às habilidades sociais, assertividade, empatia, cordialidade e sobre a postura que devemos apresentar em determinados ambientes e momentos do nosso cotidiano.

Muitas foram as contribuições dos alunos, o estudante Júlio destacou aspectos relevantes sobre como ele cumprimenta as pessoas que conhece e não conhece, indicando que sempre tenta aprender sobre qual o momento certo para negar ou aceitar algo diante a uma conversa com outra pessoa e a importância de ser cordial com o outro. O estudante Luan

contribuiu para a parte da dinâmica trazendo a necessidade de cedermos os lugares nos transportes públicos para as pessoas determinadas por lei e a empatia que devemos ter com o próximo. Trouxe, ainda, indagações a respeito de o porquê incluir as pessoas com TEA na lei de acessibilidade (BRASIL, 2015), sendo esta questão debatida em conjunto e esclarecida em sala de aula.

“Porque os autistas tem que fazer parte da lei de acessibilidade? Se não é pra incluir, por que vamos separar e colocar os autistas nesse grupo? Eu acho que deveria ser igual para todo mundo. Eu quando estou no ônibus vejo algumas pessoas cedendo lugar para eu sentar, mas nem sempre aceito” (Fala de Luan, retirada do diário de campo do Pesquisador A, 29/10/2019).

Em meio às falas e posicionamento do aluno Luan, Alex disse que essas leis existem para tentar diminuir a exclusão que grupo minoritários sofrem. O educando também destacou que essas normativas são importantes para eles e que se não existissem a situação seria pior do que presenciamos atualmente.

“Luan, temos que entender que essas leis são para nos ajudar. Imagina se não existissem essas leis, como seria?” (Fala de Alex, retirada do diário de campo do Pesquisador A, 29/10/2019).

O debate entre os alunos foi pertinente para entendermos que até mesmo a pessoa que possui algum tipo de deficiência acha, em determinadas situações, inviáveis algumas legislações, pois para ela, essas só reforçam a exclusão. Entretanto, quando Luan discorre a respeito do assunto evidenciando o seu posicionamento, podemos compreender o quanto as legislações são importantes, em especial as que respaldam as pessoas com deficiência, pois são mecanismos criados para auxiliar esse público em diversas situações da vida, de maneira que o acesso, a permanência e as oportunidades sejam equitativas para todos.

Seguindo as interações, o estudante Juan se apresentou bem interativo, demonstrando o quanto é cordial e educado em diversas situações do cotidiano. Além disso, salientou que quando apresenta dúvida de como se comportar em determinado ambiente/local, ele evita conversar e fica observando as pessoas ao seu redor e que isso, em certos momentos, acaba o deixando instável/nervoso diante da situação.

Nesse mesmo dia, logo após a conversa sobre as questões que envolvem comportamentos e diálogos, tivemos uma palestra sobre empreendedorismo com um rapaz com DI. Ele apresentou sua trajetória de vida até alcançar a inserção no mercado de trabalho por meio da criação de uma empresa de artesanato. Cabe destacar que o palestrante confecciona os materiais e os comercializa pela internet e em feiras, tendo apenas o auxílio da mãe para as questões de venda e manuseio do dinheiro.

Quanto à palestra, o estudante Gael disse que achou interessante e contou que trabalhou em diferentes lugares como pizzarias, cafeterias e outros. O estudante Luan trouxe diversas indagações ao empreendedor e a todo o momento queria saber como ele chegou a esse patamar, a ponto de confeccionar e comercializar o seu próprio produto. Luan destacou que a forma de trabalho apresentada acaba sendo uma terapia, uma ocupação e uma forma de inclusão social e laboral. O educando disse, ainda, que um dos seus objetivos após finalizar o curso de graduação em jogos digitais é escrever livros e criar pequenos conteúdos audiovisuais tendo, assim, o seu próprio negócio. O participante Thierry, ao ser questionado sobre o que fazia e se tinha interesse nessa área de empreendedorismo, disse em poucas palavras que trabalhava em uma loja em que vendia doces/bolos.

Já o estudante Juan se manteve concentrado e bem atento quanto às falas do palestrante, não apresentando dúvidas. Quando o questionaram sobre o que tinha achado da palestra, o aluno disse que foi “*inspirador e desafiador*”, destacando a força e determinação do profissional em criar e empreender o seu próprio produto, e que ele não tem essa intenção para a sua vida, pois pretende trabalhar em empresas de trens, metrô e ônibus, ou até mesmo fazer um curso de graduação em Geografia. Aqui, Juan demonstrou interesse em cursar uma faculdade, o que é uma mudança em relação ao início do projeto, quando informou que não queria entrar para o ensino superior.

Nota-se, dessa maneira, a importância de abordarmos assuntos como esses, pois como os alunos do nosso curso buscam novas perspectivas de inserção em uma universidade e/ou mercado de trabalho, devem saber como agir e se comportar nesses espaços, além de ampliar suas opções de colocação profissional. A presença e a fala do empreendedor serviram de encorajamento e exemplo de superação para esses que possuem sonhos a respeito da inclusão no mercado de trabalho, mas apresentam medos devido ao preconceito, à falta de oportunidades, dentre outras práticas excludentes.

Portanto, abordar as questões do trabalho e todas as premissas que o cerca – ideia de produção, barreiras atitudinais, espaços acessíveis, dentre outras –, não é uma tarefa fácil, pois seu conceito tem mudado ao longo da história e, principalmente, ao considerarmos o fato de a sociedade, atualmente, se articular em torno de um projeto laboral. Compreendido como direito, o trabalho torna-se uma temática desafiadora quando o relacionamos com a inclusão de pessoas com deficiência nesse contexto.

Marx (1998, p. 202) discorre sobre a concepção de trabalho afirmando que se trata de “um processo que participam o homem e a natureza...”. Sendo assim, para o autor, o trabalho é um processo de transformação da natureza e do homem, de maneira que ambos são úteis para

a vida. Marx (1998) sinaliza, assim, o caráter que o trabalho assume em uma sociedade capitalista. Nesse ínterim, o mercado de trabalho acaba refletindo uma vertente capitalista, que prioriza a eficiência e a rentabilidade para que se gere ainda mais consumo sobre as mercadorias que serão comercializadas. Portanto, seguindo pela lógica comumente veiculada de que a pessoa com deficiência é improdutiva (REDIG *et al*, 2018), devido à estigmatização sofrida por elas, tornam-se “improdutivas” também para o trabalho. Entretanto, diversas pesquisas (NEVES-SILVA; PRAIS; SILVEIRA, 2015; REDIG; MASCARO, 2017; entre outras) apontam que esses sujeitos, quando empregados, apresentam alta produtividade e comprometimento com o seu cargo. Ao perguntar para os estudantes do curso de extensão quais eram suas pretensões em relação ao mercado de trabalho, as respostas foram as mais variadas e interessantes possíveis, evidenciando que muitos possuem ideias, projetos e sonhos para essa etapa da vida.

“Várias possibilidades. Trabalhar com programação de computador, pequenos conteúdos audiovisuais. Ser escritor, escrever livro, romance” (Fala de Luan, retirada da roda de conversa, 11/03/2020).

“Quero trabalhar no shopping, restaurante e cafeteria” (Fala de Vinicius, retirada da roda de conversa, 11/03/2020).

“Eu já fiz alguns estágios, né!? Então queria trabalhar em uma empresa que mexe com negócio de tecnologia” (Fala de Júlio, retirada da roda de conversa, 11/03/2020).

“Quero ser professor, mas professor de Geografia, professor bom, sem ser duro. Acho que é meu forte” (Fala de Juan, retirada da roda de conversa, 11/03/2020).

“Eu faço teatro, então quero ser ator. Já pensou eu sendo ator e aparecendo na televisão?” (Fala de Gael, retirada da entrevista, 25/11/2020).

“Eu quero ser policial e lutador. Proteger as pessoas, ganhar massa magra, músculos... Vou ter meu próprio nome de lutador” (Fala de Heitor, retirada da entrevista, 01/12/2020).

Os sonhos, desejos e perspectivas profissionais dos participantes da pesquisa não diferem dos sujeitos sem deficiência, por isso, não podemos limitar os itinerários formativos tornando-os “incapazes” para o trabalho, para a concretização de seus objetivos. Porém, nota-se que mesmo com a existência de vários instrumentos legislativos (BRASIL, 1990a, 1998, 2008, 2015) que amparam e incentivam a contratação desse público, ingressar no âmbito laboral ainda é uma tarefa difícil devido às barreiras atitudinais, a falta de oportunidades de ingresso, a diferença salarial – recebem salários menores e exercem atividades inferiores –, a pouca possibilidade de progressão na carreira e promoção de cargo, (NEVES-SILVA; PRAIS; SILVEIRA, 2015), dentre outras questões, que refletem na fala do aluno Alex:

“Quero trabalhar com jogos, fazendo e criando jogos. Inclusive, tenho um canal no youtube [canal de vídeo] sobre isso. Se não der certo, porque eu sei como é difícil para a gente ter uma oportunidade, quero tentar ser jornalista” (Fala de Alex, retirada da entrevista, 27/11/2020).

Com isso, no propósito de promover a inserção no mercado de trabalho e respaldar esses sujeitos diante desse contexto, foram promulgadas diversas leis em nosso país. Na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) encontra-se menção à disposição de vagas de cargos e empregos para pessoas com deficiência, mas os critérios de admissão não foram definidos, deixando tal situação em aberto.

Em 1990, foi decretada a Lei 8.112/90 (BRASIL, 1990b) que obriga a reserva de até 20% do quantitativo das vagas em concursos públicos para essas pessoas. Logo após, promulgou-se a Lei nº 8213/91 (BRASIL, 1991), uma das mais importantes nesse processo, conhecida como Lei de Cotas, na qual prevê a contratação de pessoas com deficiência e explicita sobre demais mecanismos de apoio especiais a cada tipo de necessidade presente. Em seu artigo 93, descreve:

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I- até 200 empregados, 2%; II- de 201 a 500, 3%; III- de 501 a 1.000, 4%; IV- de 1.001 em diante, 5% (BRASIL, 1991).

Rebello (2008) explicita que a empresa que não atingir o percentual que é exigido por lei deve preenchê-lo de acordo com a oferta de novas vagas. Recomenda-se também que as empresas de grande porte, que possuem filiais, possam atender às políticas de cotas em todos os ambientes organizacionais. Em suma, Rebello (2008, p. 54) enfatiza sobre a questão da Lei de Cotas:

[...] se a empresa está obrigada ao sistema de cotas, não pode mais sair dele. A eventual mudança de sua atividade principal pode resultar na necessidade de quadro de pessoal com qualificação diferente da anterior. Em relação ao empregado com deficiência, a empresa é obrigada, por lei, a fazer nova admissão, mesmo que não exista a vaga na nova empresa.

Aldersey (2012 *apud* REDIG; MASCARO, 2017) destaca tais questões salientando que o sistema de cotas apresenta alguns entraves, um deles seria que a questão da contratação desses indivíduos pode acontecer por obrigação da Lei e não pela possibilidade desse funcionário contribuir com a empresa. Logo, parte-se do pressuposto que, em alguns casos, tais sujeitos enfrentam dificuldades para competir no mercado de trabalho. No Brasil, a multa para a instituição que não segue a legislação é substancial e, mesmo assim, encontramos empresas que preferem pagá-la a contratar pessoas com deficiência.

Outra legislação, mais atual, que traz pontos importantes a respeito dessa temática, é a LBI (BRASIL, 2015). Em vigor desde 2016, a LBI destaca diversas mudanças pertinentes sobre este assunto. Em seu artigo 34, parágrafo 3º, por exemplo, discorre:

É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena (BRASIL, 2015).

A LBI (BRASIL, 2015) nos ajuda a reascender e respaldar a discussão acerca de diversas temáticas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência. Abordando o contexto no mercado de trabalho, ela reafirma a importância de o poder público desenvolver programas de habilitação e reabilitação profissional, que os ambientes de trabalho possam ser acessíveis, que ofereçam recursos como as TA e demais adaptações necessárias, entre outras questões pertinentes. Entretanto, diante a essa obrigação de contratação dessa parcela da população, conforme salientam as legislações, em especial a LBI (BRASIL, 2015) e a Lei de Cotas (BRASIL, 1991), surgem indagações a respeito de como tem se dado esse processo em meio a todas essas vertentes excludentes que se encontram no âmbito laboral.

Apesar dos avanços nas concepções sobre a deficiência, como as questões legais que amparam os direitos da pessoa com deficiência e os incentivos governamentais, ainda são perceptíveis os inúmeros obstáculos para se pensar em uma efetiva inclusão desse público no mercado de trabalho, como as ideologias segregadas que foram criadas com o tempo, a maneira como são feitas as contratações, a falta de recursos para a permanência desses indivíduos no trabalho, dentre outras questões.

Portanto, como salienta Aranha (2001 *apud* REDIG; MASCARO, 2017, p. 58), “não adianta prover igualdade de oportunidades se a sociedade não garantir o acesso da pessoa com deficiência a essas oportunidades”. Busca-se a equidade e conformidade, questões que vão além da igualdade. Observadas essas condições que focam em promover a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, ainda assim esbarramos em um ambiente laboral dentro de uma lógica capitalista e desigual, entretanto, defendemos que devem ser garantidas todas as condições de acesso e permanência a esse público nesse espaço, pois são fatores de suma importância na redução do preconceito, que ainda se faz presente no atual mercado de trabalho e na busca pela equidade.

4.5 “Quero terminar o meu curso e trabalhar na área” – A inclusão na universidade

Sabemos que a universidade, em sua visão mais atual, é considerada como um espaço de grande valor para o exercício da cidadania, sendo possível, dentro desse ambiente, desconstruir modelos sociais opressores, transformar valores e a realidade dos educandos (OLIVEN, 2002; ANDRADE, 2010). Da perspectiva dos discentes, a experiência universitária é um importante marcador da trajetória em seu percurso formativo. É relevante tanto na relação de oportunidades de formação acadêmica, quanto pelas relações sociais estabelecidas (MARINHO-ARAÚJO, 2009; BUCUTO; ALMEIDA; ARAÚJO, 2014).

A experiência universitária, diante às exigências da sociedade contemporânea, tem uma função importante no desenvolvimento pessoal e social desse público. Poder contribuir para que surjam novas visões da realidade, possibilitar uma formação para além do conteúdo acadêmico, que priorize a busca por autonomia, por incentivo aos sonhos dos educandos e que valorize as relações pessoais, é de extrema necessidade quando falamos em inclusão na universidade. A partir das falas dos alunos, após finalizarmos a primeira etapa do curso de extensão, podemos notar o quão importante é vivenciar esse espaço.

“O que eu achei legal e de positivo foram as pessoas. Gostei de fazer amizades. E também desmistificar um pouco dos mitos que eu tinha sobre a faculdade pública. Achava que não era legal” (Fala de Alex, retirada da roda de conversa, 11/03/2020).
“Eu gostei, muitas pessoas, né?!” (Fala de Thierry, retirada da roda de conversa, 11/03/2020).

“Conhecer a UERJ foi legal. Deu pra aprender algumas coisas lá. Fiz até um amigo no curso. Aquele baixinho, de cabelo liso. Ele é muito gente boa”. (Fala de Gael, retirada da roda de conversa, 11/03/2020).

“Eu amei. No começo estava com medo, mas depois fui conhecendo o pessoal e passei a gostar muito. Agora somos todos amigos, mesmo que a gente não saia junto”. (Fala de Bruna, retirada da roda de conversa, 02/12/2020).

“Ah! Eu já conhecia a UERJ por alto, né?! Mas conhecer por dentro, de perto, vir nas aulas, achei legal. Isso me animou a fazer o ENEM para entrar no curso que quero” (Fala de Antony, retirada da roda de conversa, 27/11/2020).

Nesse contexto, a inclusão de estudantes com deficiência, em especial os com DI e TEA, representa uma importante ação da universidade em assumir uma missão educacional e institucional diante das demandas do cotidiano universitário. A chegada ao ensino superior leva o estudante, em geral, a lidar com uma realidade educacional nova, totalmente diferente, mais exigente e complexa do que a educação básica (COULON, 2008). Mas, por outro lado, fatores como a falta de informação, discriminação, espaços pouco receptivos, presença de barreiras físicas e arquitetônicas, a inexistência de serviços especializados, entre outros, podem influenciar negativamente o percurso universitário desse jovem com deficiência, assim, resultando em abandono (ABREU; ANTUNES, 2011).

“Na verdade, eu já cheguei a fazer faculdade. Fiz turismo, na época. Mas, não terminei”. (Fala de Gael, retirada da roda de conversa, 11/03/2020).

Ao ser questionado a respeito do motivo de não ter terminado o curso em Turismo, ele relatou: *“Ah! Os professores ficavam me sacaneando, não me ajudavam...”*. Nesse sentido, notam-se mais fatores que influenciam, e muito, a evasão desses discentes da universidade como a falta de assistência e o preconceito das pessoas, presentes na fala do aluno. Esses foram marcadores importantes para que Gael abandonasse o curso e afirmasse que não pretende nunca mais fazer outro: *“Não farei outro curso, vou buscar uma área que não passe pela universidade”*.

A falta de práticas inclusivas no espaço universitário foi a causa para criar esse bloqueio no educando, fazendo-o desistir desse percurso educacional. Nesse sentido, cabe destacar a necessidade da formação dos professores e dos serviços em geral da universidade. Alunos como Alex e Luan, que estão no ensino superior cursando jogos digitais, relatam:

“Não tenho muito contato com os professores e não possuo um mediador para me auxiliar nas tarefas e atividades. Só de vez em quando. Tenho certeza que se eu não gostasse tanto do curso, talvez tivesse desistido” (Fala de Alex, retirada da entrevista, 27/11/2020).

“Às vezes tem suporte, às vezes não tem. Às vezes tem mediador pra ajudar a gente, mas não é sempre. Acho que deveria ter” (Fala de Luan, retirada entrevista, 26/11/2020).

A relação com os docentes, por vezes inflexível, e a falta de serviços especializados são barreiras presentes no cotidiano desse público que busca espaço no ensino superior. Pesquisas (FERNANDES; ALMEIDA; MOURÃO, 2007; ABREU; ANTUNES; ALMEIDA, 2012; ANTUNES; FARIA, 2013) indicam que uma boa parte das dificuldades de inclusão na universidade, relatadas pelos estudantes universitários, decorre da falta de suporte e da relação com os professores. A referência dos educandos a respeito da ausência de suporte exemplifica a preocupação desses alunos em ter um processo de ensino-aprendizagem de qualidade no decorrer desse processo de formação. O cuidado com a acessibilidade deveria ser uma ação básica de toda universidade que preza pelo seu estudante, seja ele com ou sem deficiência (CAIADO, 2013).

Sabemos que existem muitas barreiras que podem impedir esse público de ingressar na universidade ou até mesmo de finalizar o curso de graduação. Contudo, não podemos deixar de destacar que muitas universidades estão se mobilizando quanto à organização de um espaço acessível e inclusivo para todos os educandos. Nessa perspectiva, é fundamental que os sistemas de ensino possam conhecer a real demanda desses discentes e, com esse foco, passem a direcionar as ações adequadas e inclusivas para esse espaço (BARRETO; ALMEIDA, 2014). Logo, a inclusão na universidade é hoje uma realidade para muitos jovens. Por isso, segue como

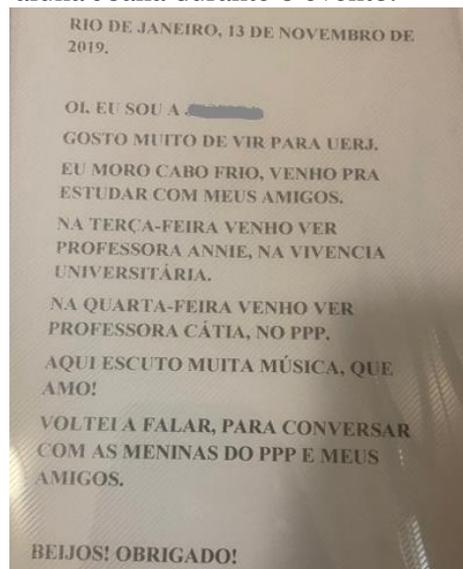
um desafio para as instituições responder de maneira positiva à demanda crescente desses educandos com deficiência.

4.6 “Eu gostei muito. Dancei, falei no microfone, isso tudo com pessoas me olhando” – O Café Inclusivo

Pensando em um fechamento para a primeira parte do curso, os alunos ficaram responsáveis por organizar o “VI Café Inclusivo: Inclusão na escola e na Universidade – histórias reais”, em que cada um teria uma função específica no dia do evento, função essa escolhida por eles. Após alguns ensaios e a finalização da organização, o evento aconteceu no dia 03 de dezembro de 2019 e foi incrível! Presenciamos os alunos do curso mediando as mesas com as palestras, recepcionando os convidados, palestrando e cantando, assim, superando todas as expectativas.

Bruna apresentou suas pinturas, Alex ajudou a mediar as mesas, Joana, mesmo ultrapassando suas limitações na fala, conseguiu ler um trecho de um texto com o auxílio de uma aluna bolsista do grupo de pesquisa “Linguagem e Comunicação Alternativa”.

Figura 3 – Texto escrito e lido pela aluna Joana durante o evento.



Fonte: Banco de dados do projeto “Educação Inclusiva e Vivência Universitária: uma proposta para estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo” (2019).

Vinicius cantou a música “Amor maior” da banda Jota Quest³⁵, Heitor dançou músicas da cantora Anitta³⁶, Luan foi responsável pela lista de presença do público, Antony se encarregou de recepcionar os participantes, Júlio e Gael apresentaram um pouco de suas trajetórias de lutas e superação quanto aos seus desenvolvimentos sociais, acadêmicos e formativos como sujeitos com deficiência. O aluno Juan, que também estava presente, ao ver muitas pessoas chegando começou a ficar nervoso e pediu para ir embora.

O evento também contou com uma exposição de fotos, a qual intitulamos “a UERJ pelo nosso olhar”. Para essa atividade, os alunos e professores do curso registraram, por meio de fotos, momentos e espaços da UERJ que se tornaram importantes nesse percurso da primeira etapa do projeto de extensão, tendo como regra que nas fotos não aparecesse pessoas de fora do grupo.

Figura 4 – Exposição de fotos “a UERJ pelo nosso olhar”.



Fonte: Banco de dados do projeto “Educação Inclusiva e Vivência Universitária: uma proposta para estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo” (2019).

Além disso, o evento foi marcado pelas contribuições de algumas mães e responsáveis dos alunos, compondo a mesa final sobre suas percepções do projeto e do percurso pessoal de seus pares. A seguir, apresentamos algumas dessas falas que foram marcantes.

“Júlio, durante toda sua trajetória escolar, nunca sofreu bullying, mas sempre teve dificuldades em criar amizades, mesmo sendo sociável. Ele teve colegas, mas amigos, não. Ele conseguiu fazer amigos de verdade apenas no curso de extensão com vocês”
(Fala da irmã de Júlio, retirada do diário de campo do Pesquisador A, 03/12/2019).

³⁵ Jota Quest é uma banda brasileira de pop rock formada em Belo Horizonte, em 1993 e ativa atualmente. A banda é composta por Rogério Flausino, Marco Túlio, Paulo Roberto Júnior, Paulinho Fonseca e Márcio Buzelin.

³⁶ Larissa de Macedo Machado, conhecida pelo seu nome artístico Anitta, nasceu no estado do Rio de Janeiro, em 1993. Ela é cantora (gêneros *pop*, *reggaeton*, *funk carioca*), compositora, atriz, dançarina, empresária e apresentadora brasileira. Se encontra em atividade desde 2010.

“Nós lutamos muito para que os direitos do Heitor fossem levados em consideração. Com muito custo, achamos uma escola que de fato pensasse de maneira inclusiva. Com isso, pude ver o Heitor desenvolver mais. Mas eu ficava pensando... ‘O que vai ser dele após o ensino médio?’ Porque ele vive em uma bolha social. Não é justo que a sociedade o puna por conta de sua deficiência. Por isso, agradeço a equipe da UERJ, aos professores do curso, que vai virar um programa né?! (risos). Hoje, consigo enxergar possibilidades para o Heitor depois de finalizar o ensino médio” (Fala da mãe de Heitor, retirada do diário de campo do Pesquisador A, 03/12/2019).

“O que mais dói, é o olhar da sociedade, dos outros. O meu filho é o Thyerre, nós buscamos olhar não o autismo que ele possui, mas sim o Thyerre, o que ele é, suas potencialidades. E ele é um rapazinho muito cheio de potencial. Inclusive, gostaria de agradecer as pessoas responsáveis pelo curso de extensão aqui da UERJ, porque estamos descobrindo outras potencialidades do Thyerre que não conhecíamos” (Fala da mãe de Thyerre, retirada do diário de campo do Pesquisador A, 03/12/2019).

As falas aqui apresentadas denotam situações e visões distintas sobre o que foi o curso de extensão para cada aluno e para os responsáveis. Quando a irmã de Júlio diz que ele não tinha amigos e começou a criar essa relação durante os encontros do grupo, demonstra o quão difícil é para esses sujeitos criarem esse tipo de relação. Isso nos faz pensar em diversas questões que podem ocasionar essa falta de amizades, como práticas excludentes por parte das pessoas em geral, por não se encaixarem em um padrão estabelecido pela sociedade, dentre outras. A amizade é um fator importante para o processo de inclusão das pessoas com deficiência em qualquer espaço. Ter alguém mais próximo para conversar, compartilhar ideias, pensamentos, brincar, rir e passear é importante para todos os indivíduos, pois o afeto é um fator energético/combustível para o desenvolvimento cognitivo e comportamental (OLIVEIRA, 2002).

Com relação à fala da mãe de Heitor, observamos a questão dos direitos que esse público possui a uma escola que de fato pense de maneira inclusiva, que traga ações como essas que fizeram ela acreditar que o seu filho poderia ter possibilidades de uma vida independente durante o processo pós-escola. Sendo assim, destacamos a importância da escola nesse cenário, pois ela deve ofertar a esses educandos um ensino-aprendizagem que os forme para além dos conteúdos acadêmicos e, sim, para a vida, para saberem lidar com as pessoas, a se portar em determinado local, a ser autônomo, etc. Relacionando a fala da mãe de Thyerre às questões até aqui levantadas, destacamos a necessidade de o ambiente educacional pensar e buscar desenvolver habilidades nesses alunos em cima de suas potencialidades e com vistas a descobrir novas habilidades. Com isso, a escola estará formando pessoas para uma vida independente, que acreditam em seus potenciais e com perspectivas para o futuro.

Nesse sentido, podemos notar o quanto os alunos evoluíram no decorrer dos encontros/aulas. Alguns chegaram tímidos, com medos, com receios e cheios de preocupações

e ao finalizarmos a primeira etapa do curso com o evento, destacamos o quanto eles se desenvolveram e o quão benéficas foram essas vivências no ambiente universitário. Os alunos se tornaram mais autônomos, mais sociáveis, com um nível de autogestão maior e adequado para os acontecimentos do dia a dia, tinham pensamentos sobre ingresso na universidade e mercado de trabalho, entre outras questões importantes para o seu percurso formativo. Portanto, incluir essas pessoas nos diferentes espaços, seja no mercado de trabalho, na universidade, na escola, na família, entre outros lugares, exige um movimento de adequação que perpassa pelos direitos que esse público tem.

A conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência é um caminho de mão dupla, em que também a comunidade universitária deve ser alvo, em prol dos direitos das pessoas com deficiência. Isso faz com que haja uma maior reflexão sobre atitudes como superproteção à pessoa com deficiência, segregação e/ou invisibilidade no ambiente acadêmico. A universidade deve funcionar, então, como um lugar em que a aprendizagem envolva processos culturais, modos diferentes de elaboração, de modo a reverter valores como medo, pena, proteção exacerbada, submissão e outros mecanismos sociais... (DANTAS, 2018, p. 536).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem acontece numa troca de experiências, deve ser permeada de afeto, de ambos, professor/aluno, aluno/professor. Não deve ser uma aprendizagem baseada apenas no conteúdo, o conteúdo é significativo, mas sem afetos, nada parece bom aos olhos de quem vai à procura de aprender. Seguir somente o currículo é seguir um sistema que só o ensino é mais importante, mas, o mais importante é ensinar a amar, a ter empatia com o outro, e isto só é possível através do afeto e da afetividade.

Sousa, 2018

Trazemos, nesta seção final, essa frase, pois ela se torna a materialização de como foram todos os encontros e trabalhos desenvolvidos ao longo do curso de extensão. Adquirimos muitas experiências, ensinamos, aprendemos, construímos laços, entre outras coisas que sempre perpassavam pela experiência do afeto, nos fazendo tecer redes de relações que são importantes nesses processos. Ao finalizarmos essa primeira parte do projeto de extensão, percebemos que muitas impressões boas foram deixadas pelos alunos que participaram e o quanto eles ensinaram algo aos professores, destacando uma troca mútua. As ações realizadas partiram do intuito de fazer com que esse público pudesse vivenciar os diferentes espaços na UERJ e desenvolvessem habilidades que os incentivassem a realizar seus sonhos, mas cabe destacar que a vivência também foi dos docentes presentes. A cada encontro semanal, eram trabalhadas novas histórias de vida e novas situações que nos tornavam ainda mais humanos.

Os alunos, pais e responsáveis perceberam a efetividade do curso, elogiando a equipe, as atividades desenvolvidas, a estruturação da ideia de um futuro acadêmico ou profissional para os alunos e, principalmente, a sequência desse projeto. Eles também reconheceram as dificuldades diante a todo esse processo e destacaram a falta de políticas públicas voltadas para o ingresso e permanência das pessoas com deficiência, desde a educação básica até o ensino superior e mercado de trabalho, a importância da mudança de olhar da sociedade para com este público, a necessidade da acessibilidade, entre outras questões pertinentes para serem analisadas.

Infelizmente, com a pandemia da COVID-19, instaurada no início de 2020 no Brasil e no mundo, e com a obrigatoriedade do distanciamento social, não foi possível a continuidade do projeto. Entretanto, visto que o projeto foi interrompido apenas com a primeira etapa

concluída, há previsão de retorno em 2022 com um novo formato e com adequações para a realidade pandêmica que estamos vivendo. Com isso, a maioria das atividades realizadas por esses alunos foram encerradas/paradas, sem avanços nas ações de ingresso na universidade e/ou mercado de trabalho, ou seja, os planos foram paralisados, como os de muitas pessoas, não somente deles.

Conforme Dantas (2018), ao acessar espaços como o ensino superior, ainda restrito para muitos e visto como um nível elevado na escala da escolarização, esse público rompe com o estereótipo de incapacidade que se faz presente em suas vidas e pode representar um nível elevado de empoderamento e autoadvocacia. Diante a isso, cabe a todos na universidade trabalhar em prol da efetiva inclusão das pessoas com deficiência, destacando uma subjetividade social e estimulando a subjetividade individual desses sujeitos (TONDIN; NARDON; PIECZKOWSKI, 2016), de maneira que sejam incluídos não apenas no espaço universitário, mas também, em todos os espaços sociais. Assim, pensando no percurso formativo das pessoas, em especial as com deficiência, a universidade possui um papel de extrema relevância para a lapidação desses indivíduos quanto à entrada no mercado de trabalho, na construção de uma nova família e outras questões que dão respaldo e mais confiança para seguir uma vida independente.

Com isso, para que uma universidade seja considerada como inclusiva é necessário mais do que a eliminação de barreiras arquitetônicas, a ideia de inclusão precisa, também, envolver o respeito pelas diferenças, incluindo mudanças na postura profissional de todos nesse espaço, como os professores, colaboradores e demais discentes. As oportunidades precisam existir, bem como as adaptações, tecnologias adequadas e recursos pedagógicos a fim de oferecer condições para o acesso e permanência de todos os alunos na universidade, em especial os com DI e TEA.

Certamente os avanços foram muitos quando tratamos da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, e o curso de extensão de Vivência Universitária para jovens com DI e TEA na UERJ nos faz refletir sobre tal temática. As políticas implementadas não dão conta e, a todo o instante, novos programas são fundados com a intenção de melhorar o atendimento a esse público. Se voltarmos poucos anos no tempo, as pessoas com deficiência eram segregadas em instituições especiais, mas atualmente elas estão chegando às universidades e os números do Censo da Educação Superior de 2019 (INEP, 2020) destacam que a tendência é aumentar ainda mais.

Portanto, sabemos que o caminho a ser percorrido é longo e que esta dissertação não esgota ou limita as discussões sobre a temática, entretanto, a expectativa é que o presente estudo sirva de reflexão, aprofundamento e aponte caminhos para se pensar na inclusão de pessoas

com deficiência, inclusive as com DI e TEA, na universidade. Enfim, o percurso continua e o conhecimento não cessa de ser absorvido, produzido e (re)inventado pelos caminhos traçados. Nesse sentido, vamos tecendo outro perfil de universidade, um espaço de sujeitos possíveis, uma nova condição que instala esperança, autoriza sonhos, e nos faz dois, três, quatro, mais do que um...

Nesse caminhar, encerramos esta dissertação com esta foto (Figura 5) que representa (pelo menos na minha perspectiva), o que entendemos por inclusão na sociedade e em todos os outros espaços. Um grupo de amigos, como tantos outros, conversando pelos corredores da UERJ, construindo e reconstruindo conhecimentos, a amizade e companheirismo, em um momento em que todos são iguais.

Figura 5 – Dois alunos do curso de extensão e o professor/mestrando Iury (eu) andando no corredor da Faculdade de Educação da UERJ.



Fonte: Banco de dados do projeto “Educação Inclusiva e Vivência Universitária: uma proposta para estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo” (2019).

REFERÊNCIAS

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Traduções para o critério de deficiência intelectual. Traduzido por Cristina Simões, MA, University College, Ghent: AAIDD, 2019. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition/translations-of-the-criteria-for-id>. Acesso em: 22 dez. 2020.

ABREU, Micaela; ANTUNES, Ana. Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo de caso no ensino superior. In: XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 2011. **Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Universidade da Coruña, Espanha, 2011. p. 115-126, 2011.

ABREU, Micaela; ANTUNES, Ana; ALMEIDA, Leandro. A Inclusão no Ensino Superior: Estudo exploratório numa Universidade Portuguesa. **Revista da Educação Especial e Reabilitação**, Porto, v. 19, p. 107-120, 2012.

AMARAL, Shirlena Campos de Souza. **O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas**: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – PPGPS, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, Cibele Yahn. Acesso ao ensino superior no Brasil: Equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, p. 18-27, 2010.

ANTUNES, Ana; FARIA, Catarina. A universidade e a pessoa com necessidades especiais: estudo qualitativo sobre percepções de mudança social, institucional e pessoal. **Indagatio Didactica**, Universidade de Aveiro, v. 5, n. 2, p. 475-488, 2013.

ANTUNES, Clarice Filipin de Castro; ROSSETTO, Elisabeth; SILVA, Luzia Alves da. O processo de escolarização da pessoa com deficiência no ensino regular. **Revista Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 2, n.4, p. 71-89, jul./dez. 2015.

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ARTIOLI, Ana Lucia. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 23, p. 103-121, 2006.

ASSUMPCÃO, Francisco; PIMENTEL, Ana Cristina. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 37-39, 2000.

ATALLAH, Alvaro Nagib; CASTRO, Aldemar Araujo. Medicina baseada em evidências: o elo entre a boa ciência e a boa prática clínica. In: ATALLAH, Alvaro Nagib; CASTRO, Aldemar Araujo. **Medicina baseada em evidências**: fundamentos da pesquisa clínica. São Paulo: Lemos-Editorial, p. 11-15, 1998.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, 2016.

BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARRETO, Luciana Pereira de Souza Jatobá; ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de. Deficiência e universidade: um estudo sobre inclusão e superação através do Tempo e alguns casos na Faculdade Sete de Setembro (Fasete). **Rios Eletrônica – Revista Científica da FASETE**, Paulo Afonso, n. 8, 2014.

BERGHS, Maria; ATKIN, Karl; HATTON, Chris; THOMAS, Carol. Do Disabled People Need a Stronger Social Model: a social model of human rights? **Disability & Society**, Londres, v. 34, n. 7-8, p. 1034-1039, 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009a.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90 de julho de 1990. São Paulo: Cortez, 1990a.

BRASIL. **Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. 1990b.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras Providências. Diário Oficial da União, 1991; jul. 25, 1991.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 01 out. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências Brasília: Presidência da República, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html. Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em 08: out. 2021.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNDH.** 3ª reimpressão simplificada. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

BRASIL. Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Ministérios da Educação (MEC). **Parte I – Avaliação de cursos de graduação.** Coordenação-Geral de avaliação de Curso de Graduação e IES, 2013. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar., 2012.

BUCUTU, Manuel Crispo; ARAÚJO, Alexandra; ALMEIDA, Leandro. Expetativas acadêmicas de estudantes universitários em Moçambique: validação de uma versão do

questionário de percepções acadêmicas (QPA – Expetativas). In: ALMEIDA, Leandro; ARAÚJO, Alexadnra; FRANCO, Amanda; SOARES, Diana (Coords.), **Cognição, Aprendizagem e Rendimento: I Seminário Internacional**. Universidade do Minho, Portugal, p. 35-52, 2014.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 55-70, 2017.

CABRAL, Vinícius Neves; ORLANDO, Rosimere Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-15, 2020.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Trajatórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

CALDERÓN-ALMENDROS, Ignacio. Deprived of Human Rights. **Disability & Society**, Londres, v. 33, n. 10, p. 1666-1671, 2018.

CARLOU, Amanda. **Cotidiano social e inserção laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual**: relatos pessoais. 2019. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CARLOU, Amanda. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CARRICO, Janaina Speglich de Amorim. **Tapete vermelho para elefante branco**: o embate entre as diferenças dos alunos na Universidade. 2008. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2008.

CARVALHO, Ana Cristina de. **Plano Individual de Transição para vida adulta para pessoas com Deficiência Intelectual**. 2018. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação e Inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade. In: FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, Permanência e Competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.1, p. 43-60, jan./abr., 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio, 2003.

CASTRO, Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro; AMARAL, Shirlena Campos de Souza; SILVA, Gabriela do Rosario. A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão. **Revista O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 55-77, 2017.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. McGraw-Hill, 1983.

CHAGAS, Patrícia Monteiro Lima. **Sexualidade e a pessoa com deficiência intelectual: Proposição do tema nas escolas**. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado profissional em diversidade e inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Biologia, Niterói, 2017.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Edufba, 2008.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. Estudante com deficiência intelectual no ensino superior: entre utopia e a realidade. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: Edufrn, 2013. p. 155-164.

DANTAS, Taisa Caldas. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 525-538, 2018.

DENZIN, Normam Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DREZZA, Eduardo José. **Inclusão no Ensino Superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo**. 2007. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

EMMEL, Mari Luisa Guillaumon; CASTRO, Celinda Barbosa de. Barreiras arquitetônicas na UFSCar. In: MARQUEZINE, Cristina. BUSTO, Rosângela Marques; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; SOUZA, Sílvia Regina de; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; VITALIANO, Célia; FUJISAWA, Dirce Shizuko (Org.) **Novos Rumos da Educação Especial**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 379-382.

EVANS, Alison; ELFORD, Jonathan; WIGGINS, Dick. Using the internet for qualitative research. In: Willig, Carla; Stainton-Rogers, Wendy (eds.) **The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology**. Sage Publications: London, p. 315-333, 2008.

FABIANO, Anna Claudia Sieverding; MACHADO, Éverton Fernandes; MARTINS, Claudete da Silva Lima; BRIZOLA, Francéli. O protagonismo de pessoas com deficiência no contexto de um evento inclusivo. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 13, n. 2, p. 56-75, 2020. FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FERNANDES, Eugénia; ALMEIDA, Leandro; MOURÃO, Joana. Inclusive university education viewed by the non disabled students. **The International Journal of Diversity in Organizations**, Communities and Nations, v. 7, n. 1, p. 169-178, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Marília Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Marília Amélia Santoro. (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 103-138.

FREITAS, Soraia Napoleão; TEIXEIRA, Carolina Terribile; RECH, Andréia Jaqueline Devalle. Alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional: desafios para a gestão e a inclusão escolar. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2104-2124, 2016.

GERALDO, Ana Paula; BONASSINA, Ana Lucia Berno; BANAS, Julia Cristina Basani. Inclusão escolar: Uma realidade inacabada. In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2017. **Anais XIII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba: 2017.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**, 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015. p. 15-35.

GLENNEN, Sharon. L. Introduction to augmentative and alternative communication. In: GLENNEN, Sharon; DECOSTE, Denise. (Orgs.). **The handbook of augmentative and alternative communication**. San Diego: Singular, 1997. p. 3-20,

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GRIGAL, Meg; HART, Debra; WEIR, Cate. **Think College Standards Quality Indicators, and Benchmarks for Inclusive Higher Education**. Boston, MA: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion, 2012.

HANNA, Paul; MWALE, Shadreck. “Não estou com você, mas estou...” Entrevistas face a face virtuais. In: BRAUAN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra (Orgs.). **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**. Petrópolis: Vozes, 2019.

HART, Debra; GRIGAL, Meg; WEIR, Cate. Expanding the paradigm: Postsecondary education options for individuals with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 25, p. 134-150, 2010.

HU, Yuheng; MANIKONDA, Lydia; KAMBHAMPATI, Subbarao. What we Instagram: A first analysis of Instagram photo content and user types. **Proceedings of the 8th International Conference on Weblogs and Social Media, ICWSM**, Ann Arbor, The AAAI Press, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2003**. Brasília: Inep, 2004.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2004**. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2005**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2006**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2007**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2008**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2009**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2011**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2012**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censo-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2003**. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2004**. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2005**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2006**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2008**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2009**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2021.

JESUS, Regina de Fátima. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 21-42.

KASSAR, Monica Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011.

KAUFMAN, Miriam; SILVERBERG, Cory; ODETTE, Fran. **The ultimate guide to sex and disability**: For all of us who live with disabilities, chronic pain, and illness. Califórnia, USA, Cleis Press, 2003.

KAUFMAN, Nira. Cinco pistas para uma prática de mediação escolar não medicalizante. In Comissão de Psicologia e Educação (COMPSIEDUC) (Org.). **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia, 5ª Região, 2016. p. 49-59.

LIEBERMAN, Laurence. Preservar a Educação Especial... Para aqueles que dela necessitam. In: CORREIA, Luís de Miranda. (Orgs.). **Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Portugal: Porto Editora, 2003. p. 89-108.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr./jun., 2016.

LOBE, Bojana; MORGAN, David; HOFFMAN, Kim. Qualitative Data Collection in an Era of Social Distancing. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 19, p. 01-08, 2020.

LOPES, Betania Jacob Stange. **Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.

LOPES, Thelma. **Do fóssil ao fosso: porque desaprendemos a dialogar? Arte, ciência e empatia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACK, Natasha; WOODSONG, Cynthia; MACQUEEN, Kathleen; GUEST, Greg; NAMEY, Emily. **Qualitative research methods: a data collector's field guide**. North Carolina: Family Health International, 2005.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Orientação sexual e síndrome de down: esclarecimentos para educadores**. Bauru: Joarte Gráfica e Editora, Unesp, 2009.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Sexualidade e deficiências**. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

MAIOR, Izabel Maria Madeira. A Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência como Questão de Direitos Humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 105-131, 2018.

MALAQUIAS, Alessandra. C.; FERREIRA, Lize V.; SOUZA, Silvia C.; ARNHOLD, Ivo J. P.; MENDONÇA, Berenice B.; JORGE, Alexander A. L. **Síndrome de Noonan: do fenótipo à terapêutica com hormônio de crescimento**. Arq Bras Endocrinol Metab, vol. 52, p. 800-808, São Paulo, 2008.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE; Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE; Sadao. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARIETTO, Márcio Luiz; SANCHES, Cida. Estratégia como prática: um estudo das práticas da ação estratégica no cluster de lojas comerciais da rua das noivas em São Paulo. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v.7, n.3, p. 38-58, 2013.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria M. Psicologia Escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In: MARINHO-ARAÚJO (Org.). **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 155-202.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira; SOUSA, Luciana Freire (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 223-239, 2003.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro Primeiro**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 12. ed. São Paulo: Difel, 1988. 579p.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso**. 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **Inclusão e profissionalização do aluno com Deficiência Intelectual**. Curitiba: Appris, 2016.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiência e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde Soc.** São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

MEDRADO, Cylene; GOMES, Vivian Martins; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Atributos teórico-metodológicos da revisão sistemática das pesquisas empíricas em educação especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2020. p. 105-126.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira; ARAUJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, número especial, p. 57-66, 2018.

MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner dos; RODRIGUES, Laís Albuquerque; SANTOS, Renata de Souza. O protagonismo de pessoas com deficiência intelectual no processo de ensino-aprendizagem da capoeira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é COVID-19?** 2019. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 28 dez. 2020.

MOSCARDINI, Saulo Fantano. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, SP, 2011.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan./jun., 2014.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda; PEREIRA, Juliana; MENDES, Luciana; SHOLL, Renata; NÓBREGA, Vanessa. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagogia**, Pinheiros, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010.

NEVES-SILVA, Priscila; PRAIS, Fabiana Gomes; SILVEIRA, Andréa Maria. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n, 8, p. 2546-2558, 2015.

NOÉ, Maria Aparecida; CARVALHAIS, Luciene. Autogestão e Autodefensoria: do que estamos falando? In: FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Autogestão e Autodefensoria: conquistando autonomia e participação**. Projeto Sinergia. Brasília, v. 03, 2009b. p. 27-32.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza (Coord.). **A educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe – IESALC – Unesco – Caracas. Brasília: CAPES, 2002. p. 24-38.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. **Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na Educação Superior**. 2009. 210f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Jéssica Japine Marques de; SCHMIDT, Carlo; PENDEZA, Daniele Pincolini. Intervenção implementada pelos pais e empoderamento parental no transtorno do espectro autista. **Psicologia Escolar e Educacional**, Uberlândia, v. 24, 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira. Acesso à educação superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: Sousa, José Vieira (Org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 1-27.

OLIVEIRA, José Barros de. **Freud e Piaget: Afectividade e Inteligência**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; PINTO, Raquel Gomes; SOUZA, Alessandra da Silva. Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. **Temas em Psicologia da SBP**, vol. 11, n. 1, p. 16-27, 2003.

OLIVEIRA, Vítor Hugo. **Escolarização de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Paraná: predominância da segregação e da filantropia**. 2015. 86f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Paraná, RS, 2015.

OMOTE, Sadao. A integração do deficiente: um pseudoproblema?. In: Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1994. **Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto/SP**, 1994.

ORRÚ, Silvia Ester. Trajetórias, avanços e desafios na concepção e educação de educandos com o autismo. In ORRÚ, Silvia Ester (Org.). **Estudantes com necessidades especiais: singulares e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PAULA, Ana Rita de; REGEN, Mina; LOPES, Penha. **Sexualidade e Deficiência: Rompendo o silêncio**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2005.

PIMENTA, Selma; FRANCO, Maria Amélia. **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação**. v. 2. Editora: Loyola. 2008.

PIRES, José. Por uma ética de inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Orgs). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 29-66.

PLETSCH, Márcia Denise. **Acessibilidade e desenho universal aplicado à aprendizagem na educação superior**. Nova Iguaçu: ObEE, 2020.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Belo Horizonte, v. 22, n. 81, p. 1-25, 2014.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau & Edur, 2010.

PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

REBELO, Paulo. **A pessoa com deficiência e o trabalho**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

REDIG, Annie Gomes. **Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

REDIG, Annie Gomes. **Café Inclusivo: uma proposta de formação docente**. Projeto de extensão. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

REDIG, Annie Gomes. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, v. 32, Santa Maria, 2019a.

REDIG, Annie Gomes. **Cultura inclusiva na universidade**: vivências para pessoas com deficiência para além do acadêmico. In: SOUZA, Carla Figueira de; FOGLI, Bianca (Org.) *Perspectivas e desafios na educação especial e inclusiva*. Rio de Janeiro: Autografia, 2021. p. 81-92.

REDIG, Annie Gomes. **Educação Inclusiva e vivência universitária**: uma proposta para estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo. Projeto de extensão. Rio de Janeiro: UERJ, 2019b.

REDIG, Annie Gomes. **Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual**. Curitiba: Appris, 2016.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Acesso ao mundo do trabalho para estudantes com deficiência intelectual: Caminhos necessários na escola contemporânea. **Revelli**, v. 9, n. 2, p. 59-69, 2017.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Formação docente na perspectiva da educação inclusiva pelo viés do Instagram. **Interfaces científicas - Educação**, Aracaju, v. 10, n. 3, p. 133-144, 2021. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8625>. Acesso em: 20 mar. 2021.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva; NASCIMENTO, Vanêssa Lima do. Perspectivas para a vida adulta de estudantes com deficiência: Uma discussão necessária no cotidiano da escola contemporânea. In: V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, Niterói, 2018. **Anais V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**. Niterói, 2018.

REDIG, Annie Gomes; PINHEIRO, Vanessa. Plano individualizado de transição: possibilidades para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo laboral. **Fed. Nac. das Apaes-Fenapaes**, Brasília. v. 1, n. 9, p. 44-56, 2018.

REGANHAN, Walquíria Gonçalves; MANZINI, Edurardo José. Percepções de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. **Educação Especial** v. 22, n. 34, p. 127-138, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 11 jan. 2022.

REIS, Joab Grana. **Vozes dos “Rios” da Amazônia**: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência. 2019. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RIBEIRO, Hellen Cordoniz; SILVA, Priscylla Pinto da; REDIG, Annie Gomes. Inclusão escolar e os desafios para formação dos profissionais: Perfil dos participantes do café inclusivo. In: X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias, Rio de Janeiro, 2019. **Anais do X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias**: Liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos, Rio de Janeiro, p. 1-5, 2019. Disponível em:

<http://www.seminarioredes.com.br/xredes/adm/trabalhos/diagramados/TR365.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2021.

RIO DE JANEIRO. Lei n° 3.524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 2000.

RIO DE JANEIRO. Lei n° 3.708, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 2001.

RIO DE JANEIRO. Lei n° 4.151, de 04 de setembro de 2003. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas Universidades Públicas Estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 2003.

RIO DE JANEIRO. Lei n° 5.074, de 17 de julho de 2007. Altera a Lei Estadual n° 4151, de 04 de setembro de 2003. Rio de Janeiro, RJ: **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 2007.

RIO DE JANEIRO. Lei n° 5.346, de 11 de dezembro de 2008. Dispões sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 2008.

RIO DE JANEIRO. Lei n° 8.121, de 27 de setembro de 2018. Dispõe sobre a prorrogação da vigência da Lei 5.346, de 11 de dezembro de 2008, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 2018.

ROCHA, Luiz Renato Martins da. **Panorama Nacional dos Estudantes Público-alvo da Educação Especial na Educação Superior**. 2019. 276 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Paulo, 2019.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. Editora Cortez: São Paulo, 2003.

SANTOS, Vivian. **Análise de indicadores educacionais censitários da política de inclusão escolar: uma proposta metodológica**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS**, Uberaba, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SHAKESPEARE, Tom. I haven't seen that in the Kama Sutra: the sexual stories of disabled people. In: WEEKS, Jeffrey; HOLLAND, Janet.; WAITES, Matthew. (Org.). **Sexualities and Society – a reader**. Cambridge/UK: Polity Press, 2003. p. 144-152.

SILVA, Ana Maria Costa. **Formação, Percursos e Identidades**. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.

SILVA, Gabrielle Souza da; RIBEIRO, Hellen Cordoniz; REDIG, Annie Gomes. Café inclusivo: Formação continuada docente na perspectiva da educação inclusiva. In: Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias, Rio de Janeiro, 2019. **Anais do X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos**, Rio de Janeiro, p. 1-5, 2019. Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/xredes/adm/trabalhos/diagramados/TR390.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, Iury Fagundes da; REDIG, Annie Gomes. Vivência Universitária de Alunos com Deficiência Intelectual e/ou Autismo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Educação, Sociedade e Culturas**, [S. l.], n. 58, p. 97-115, 2021. DOI: 10.24840/esc.vi58.143. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc/article/view/143>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, Marcilene Magalhães da. **Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto**. 2016. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

SILVA, Micheline; MULICK, James. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932009000100010&script=sci_abstract. Acesso em: 2 ago. 2021

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

SOUSA, Léa Barbosa de. A influência da afetividade na aprendizagem significativa: uma abordagem na educação infantil. **Afluente: Revista de Letras e Linguística**, UFMA/Campus III, v. 3, n. 7, p. 77-93, jan./abr., 2018.

STEFANES, Sandra Aparecida de Bem; FIGUEREDO, Nelca Giorgiana. Sexualidade de mulheres com deficiência física: percepções sobre relacionamentos amorosos. In: Fazendo Gênero 9. **Anais eletrônicos do Fazendo Gênero 9 – Diásporas, diversidades, deslocamentos**. p. 1-9, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/>. Acesso em: 3 ago. 2021.

TEDESCO, Lumiko Mori; MOLARI, Mário. A Escola Regular e o Aluno Autista: Desafios e Possibilidades. **Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 18, n. 4, p. 432-436, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

TONDIN, Celso Francisco; NARDON, Daiane Nadaletti; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Relações Interpessoais e recursos de adaptação para acadêmicos com deficiência na universidade. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 43, p. 23-33, 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Orientações para a Inclusão – Garantindo o acesso à educação para todos**. Pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, 2005.

URBAN, Ana Lidia Penteado. **Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

WELLICHAN, Danielle S. Pinheiro; SOUZA, Camila da Silva. Inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior. **RPGE - Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 146-166, 2017.

ZAFFT, Cynthia; HART, Debra; ZIMBRICH, Karen. College career connection: A study of youth with intellectual disabilities and the impact of postsecondary education. **Education and Training in Developmental Disabilities**, Arizona, v. 39 n. 1, p. 45-54, 2004.

ANEXO A – Termo de Assentimento

1



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Centro de Educação e Humanidades
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação



TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU AUTISMO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, do pesquisador Iury Fagundes da Silva. Você foi escolhido por ser aluno do projeto de extensão intitulado “Educação inclusiva e vivência universitária: uma proposta para estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Annie Gomes Redig. Você decide se quer ou não participar da pesquisa, e não terá nenhum problema se desistir de participar. Sua participação neste estudo é absolutamente voluntária e anônima. Mediante a aceitação, espera-se que você responda à entrevista, que será realizada virtualmente em seu próprio computador, tablet ou telefone celular, pelo aplicativo/programa Zoom, não havendo nenhum contato direto com nenhuma pessoa. Portanto, não há nenhum risco de você ser infectado pelo coronavírus por conta de sua participação nesta pesquisa. Cabe destacar, que não haverá gastos, pois o entrevistaremos a distância.

 CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Li e Concordo em participar da pesquisa

Eu, nome do aluno, aceito participar da pesquisa: VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU AUTISMO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Entendi como a pesquisa acontecerá e como será a minha participação nela. Entendi também que posso dizer “sim” e participar da pesquisa, mas, que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir de participar. O pesquisador esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Li e não quero participar da pesquisa.

Caso concorde em participar da pesquisa, você e seu responsável receberão uma via desse Termo de Assentimento por e-mail.

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Centro de Educação e Humanidades
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado, nome do/a pai/mãe, responsável pelo aluno _____.

Seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa: Vivência Universitária de Alunos com Deficiência Intelectual e/ou Autismo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, do pesquisador Iury Fagundes da Silva. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ. O pesquisador pretende realizar um estudo com as seguintes características:

Objetivo do estudo: Analisar a vivência de jovens e adultos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) a partir do projeto de extensão com estudantes que cursam ou já concluíram o ensino médio. Destacando as questões que envolta o acesso e permanência desse público no ensino superior.

A coleta de dados se dará por meio de entrevistas (sem que precise expor o nome do/a seu/sua filho/a) que serão gravadas e futuramente transcritas para obtenção de informações para a pesquisa, além dos registros no diário de campo que foram realizados no segundo semestre de 2019 durante o andamento das aulas/encontros do projeto de extensão. A entrevista será realizada a virtualmente, pelo programa/aplicativo Zoom, portanto, não precisando ter o contato direto com nenhuma pessoa.

A participação do/a seu/sua filho/a na presente pesquisa não envolverá riscos, uma vez que ele/a participará da entrevista sem que precise expor seu nome. Como essa entrevista será realizada virtualmente e em seu próprio computador, tablet ou telefone celular, pelo aplicativo/programa Zoom, não haverá nenhum contato direto com nenhuma pessoa. Portanto, não há nenhum risco de seu/sua filho/a ser infectado pelo coronavírus por conta da participação nesta pesquisa. Para evitar constrangimento, desconforto ou timidez em responder alguma pergunta, garantimos o anonimato e privacidade das respostas. Ou seja, asseguramos que o nome e as respostas individuais não serão divulgados.

Benefícios aos participantes e para a sociedade: este estudo poderá contribuir para analisarmos a importância e a necessidade de se pensar à inclusão de pessoas com deficiência, em

Página 1 de 3

especial as com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, nas universidades e/ou mercado de trabalho e, também, a função que a universidade possui frente a sua responsabilidade social para com esses indivíduos, destacando a relevância do projeto de extensão. E, que tais espaços possam se adequar para atenderem a todas as pessoas.

Você terá pleno acesso ao pesquisador em qualquer fase do estudo. Havendo necessidade, será possível, entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (22)992163572 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes da pesquisa de qualquer problema. Podem ser encontrados nos endereços: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. Contudo, neste momento de distanciamento social recomenda-se o contato por e-mail ou por telefone.

A participação do/a seu/sua filho/a neste estudo é absolutamente voluntária. Dentro deste raciocínio, todos os participantes estão integralmente livres para, a qualquer momento, negar o consentimento ou desistir de participar e retirar o consentimento, sem que isto provoque qualquer tipo de penalização. Lembramos, assim, que sua recusa não trará nenhum prejuízo à relação com o pesquisador ou com a instituição e a participação não é obrigatória. Mediante a aceitação, espera-se que seu/sua filho/a participe da entrevista.

Os dados coletados na presente investigação serão utilizados para elaborar artigos científicos e a dissertação do mestrado. Porém, todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais. Asseguramos o absoluto sigilo quanto à participação. Nenhum dado será divulgado isoladamente, nenhum participante será identificado e ninguém, com exceção do pesquisador, terá acesso aos resultados da pesquisa. Por outro lado, você poderá ter acesso aos resultados a qualquer momento. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados pelo período mínimo de 5 anos.

Você e seu/sua filho/a não terão, em momento algum, despesas financeiras pessoais. Também, não haverá compensação financeira relacionada à participação.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19).

Em caso de dúvidas ou questionamentos, você pode se manifestar agora ou em qualquer momento do estudo para explicações adicionais.

3

Li e concordo com os termos da pesquisa.

Li e não concordo com os termos da pesquisa.

Caso concorde em participar da pesquisa, você receberá uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por e-mail.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os alunos do curso de extensão

Perguntas para todos os alunos do curso:

1. Qual é o seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Você ainda estuda ou já terminou a escola?
4. Conte-me sobre o curso de extensão...
5. O que você achou do curso da UERJ?
6. O que você mais gostou do curso da UERJ?
7. O que você não gostou no curso da UERJ?
8. Durante as aulas nós tivemos conversas sobre sexualidade, como se comportar nos lugares, regras de convivência, como entrar na faculdade, sobre empreendedorismo, entre outras. Dessas, quais que você mais gostou?
9. Por quê?
10. No curso da UERJ vocês tiveram aula de Inglês, você gostou?
11. Caso tenha gostado, o que foi mais interessante?
12. Você fez amigos no curso?
13. Você encontra e conversa com esses amigos fora da UERJ?
14. Você quer fazer faculdade?
15. Qual curso você deseja?
16. Por quê?
17. No ano passado nós tivemos o Café Inclusivo, me conta o que você fez no evento?
18. O que você achou de trabalhar no evento?
19. O que você achou do evento?
20. Quais são seus planos para o futuro?
21. Trabalho, namoro, etc

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os alunos Luan e Alex do curso de extensão**Perguntas para os alunos Luan e Alex (focando no curso de graduação que realizam):**

1. Qual é o curso de graduação que você está cursando?
2. Por que você escolheu esse curso?
3. Qual período?
4. Você teve dificuldade para entrar na faculdade? Quais?
5. Como foi iniciar a faculdade?
6. Você tem amigos na faculdade?
7. Quais foram as principais mudanças na sua rotina diária?
8. Você tem dificuldade para acompanhar as aulas? Quais?
9. A Faculdade oferece algum suporte para te ajudar a acompanhar as aulas? Quais?
10. Como estão sendo suas aulas com o ensino remoto?
11. Você está achando mais fácil o ensino remoto do que o presencial?
12. Quais diferenças que você percebeu das aulas presenciais e do ensino remoto?
13. Qual é a área que você pretende trabalhar?
14. Quando terminar o curso, o que você pretende fazer?
15. Quais são seus planos para o futuro?