

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA - SP

ELIANE APARECIDA PIZA CANDIDO

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A perspectiva de estudantes/egressos com
deficiência intelectual e seus docentes



ARARAQUARA, SP

2024

ELIANE APARECIDA PIZA CANDIDO

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A perspectiva de estudantes/egressos com deficiência intelectual e seus docentes

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Área de Concentração: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Relma Urel Carbone Carneiro

ARARAQUARA, SP

2024

C217i

Candido, Eliane Aparecida Piza

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR : A perspectiva de
estudantes/egressos com deficiência intelectual e seus docentes /

Eliane Aparecida Piza Candido. -- Araraquara, 2024

193 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Relma Urel Carbone Carneiro

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Superior. 3. Deficiência
intelectual. 4. Formação Docente. 5. Estudante com deficiência. I.
Título.

ELIANE APARECIDA PIZA CANDIDO

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A perspectiva de estudantes/egressos com deficiência intelectual e seus docentes

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de **Doutora** em Educação Escolar.

Área de concentração: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Data da defesa: 02/12/2024

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Relma Urel Carbone Carneiro (Orientadora)
Departamento de Psicologia da Educação – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Prof.^a Dr.^a Eliana Marques Zanata
Departamento de Educação – Faculdade de Ciências de Bauru

Prof.^a Dr.^a Morgana de Fatima Agostini Martins
Departamento de Educação – Universidade Federal de Grande Dourados

Prof.^a Dr.^a Adriana do Carmo Bellotti
Departamento de Psicologia da Educação – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Prof.^a Dr.^a Cristina Cinto Araujo Pedroso
Departamento de Educação, Informação e Comunicação – Universidade de São Paulo

Tenho muita satisfação em dedicar este trabalho aos homens da minha vida. Meu pai, que por diversas vezes me perguntou se poderia me ajudar em algo, inclusive me oferecendo um exemplar de dicionário, que foi uma valiosa ajuda, não que eu tenha usado, mas foi minha fonte de ânimo. Ao meu marido, que não mediu esforços para realizar sozinho nossas tarefas de casal. Aos meus irmãos, que contribuíram não só com atitudes, mas também em pensamentos e orações, e ao meu grande amor, que me ensina a ser uma pessoa melhor a cada dia e que me chama de mãe.

AGRADECIMENTOS

O objetivo nesta sessão não é o de ser egoísta, mas é de esclarecer meus agradecimentos, mesmo que todas as pessoas que quero agradecer já sabem da sua importância em minha vida, e sabem também que tem alguém muito especial que cuida delas diariamente por mim. Desta forma, meu único agradecimento será àquele que me mostrou, em silêncio, que tudo daria certo, que me abraçava quando eu me sentia cansada, que me mostrava o caminho quando eu me sentia sem rumo, que me dava forças e que estava comigo o tempo todo, Deus.

Apesar do processo solitário de madrugadas escrevendo, de imersão em estudos, privação do sono e da vida social, tive a ajuda e o companheirismo de muitas pessoas, as quais não citarei nomes, para não correr o risco de ser injusta e deixar de mencionar alguém importante, mas agradecendo sempre a Ele por colocar em meu caminho pessoas maravilhosas que me auxiliaram, apoiaram-me e me incentivaram. Por me manter com boa saúde física e emocional, e também dos meus familiares.

Obrigada, Deus, por me colocar em um caminho tão necessário como a Educação Especial.

Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre os desafios relacionados à inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas instituições de Ensino Superior, a partir da perspectiva tanto dos estudantes quanto dos docentes. A problemática central se baseou nas dificuldades enfrentadas por esses estudantes em termos de inclusão acadêmica e social, apesar das legislações vigentes que garantem o direito ao ingresso. A pesquisa buscou responder questões sobre a maneira como a inclusão ocorre, as experiências vividas por esses estudantes, e como os docentes percebem e lidam com essas demandas. Assim, esta pesquisa teve como propósito analisar o processo de inclusão, identificando as barreiras e os avanços tanto do ponto de vista dos estudantes quanto dos docentes. Além disso, a pesquisa visou entender as perspectivas futuras desses estudantes e de egressos em termos de inserção no mercado de trabalho e continuidade de estudos, bem como investigar as práticas docentes de adaptação curricular e de suporte a esses estudantes. A abordagem metodológica foi qualitativa, com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com sete estudantes/egressos com deficiência intelectual e com um docente que atuava com esses estudantes, totalizando 7 docentes. A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo, na qual as entrevistas foram transcritas e categorizadas para identificar padrões e recorrências nas falas. O estudo foi realizado em instituições públicas e particulares, abordando tanto o contexto acadêmico quanto social dos participantes. Os resultados mostraram que, apesar de os estudantes com deficiência intelectual terem conseguido ingressar na Educação Superior, eles enfrentam desafios significativos na adaptação ao ambiente acadêmico, como a falta de suporte adequado no início da jornada e a dificuldade em identificar e exigir seus direitos. Por outro lado, os docentes se sentem despreparados para atender a essas demandas devido à falta de formação específica, o que limita o impacto positivo de suas ações inclusivas. Os dados indicaram que, embora a legislação tenha proporcionado avanços, a prática ainda enfrenta obstáculos. Os estudantes que conseguem superar as barreiras revelam a importância de uma rede de apoio composta por familiares, instituições e docentes. A pesquisa contribuiu para ampliar o debate sobre inclusão, sugerindo caminhos e novas pesquisas para uma educação mais equitativa e acessível a todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Superior; Deficiência intelectual; Formação Docente; Estudante com deficiência.

ABSTRACT

This research presents a study on the challenges related to the inclusion of students with intellectual disabilities in higher education institutions, from the perspectives of both students and faculty members. The central issue focused on the difficulties faced by these students in terms of academic and social inclusion, despite existing legislation that ensures their right to access higher education. The study sought to answer questions about how inclusion occurs, the experiences of these students, and how faculty members perceive and address these demands.

Thus, the purpose of this research was to analyze the inclusion process, identifying barriers and progress from the viewpoints of both students and faculty. Additionally, the study aimed to understand the future perspectives of these students and graduates regarding labor market integration and continued education, as well as to investigate teaching practices involving curricular adaptations and support for these students. The methodological approach was qualitative, based on semi-structured interviews conducted with seven students/graduates with intellectual disabilities and one faculty member who worked with these students, totaling seven faculty members. Data analysis followed the content analysis technique, where interviews were transcribed and categorized to identify patterns and recurring themes. The study was conducted in both public and private institutions, addressing the academic and social contexts of the participants. The results showed that, although students with intellectual disabilities have gained access to higher education, they face significant challenges in adapting to the academic environment, such as the lack of adequate support at the beginning of their journey and difficulties in identifying and asserting their rights. On the other hand, faculty members feel unprepared to meet these demands due to a lack of specific training, which limits the positive impact of their inclusive actions. The data indicated that, while legislation has provided advancements, practical implementation still faces obstacles. Students who manage to overcome these barriers highlight the importance of a support network composed of family, institutions, and faculty members. This research contributed to broadening the debate on inclusion, suggesting pathways and new studies for more equitable and accessible education for all.

Keywords: Inclusive Education; Higher Education; Intellectual Disability; Teacher Training; Students with Disabilities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Medidas de comportamento adaptativo	27
Figura 2 - Exemplo prático da lei de cotas nº 12.711/2012.....	44
Figura 3 - Exemplo prático da lei de cotas nº 13.409/2016.....	45
Figura 4 - Idade dos estudantes da Educação Superior: PAEE e geral – Brasil – 2015.....	47
Figura 5 - Matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência do ano de 2015.....	49
Figura 6 - Matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência do ano de 2022.....	49
Figura 7 - Esquema dos 4 pilares da educação	61
Figura 8 - Reflexão docente sobre a sua prática com alunos da educação inclusiva	68
Figura 9 - Estados que possuem instituições de Educação Superior com estudantes com deficiência intelectual matriculados e/ou egressos que participaram da pesquisa.	74
Figura 10 - Pré-análise.....	80
Figura 11 - Exploração do Material.....	80
Figura 12 - Tratamento dos Resultados.....	81
Figura 13 - Categorias intermediárias - Organização dos dados	82
Figura 14 - Topografia dos comportamentos	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa.....	77
Quadro 2 - Categorias intermediárias e finais - estudantes/egressos com deficiência intelectual	82
Quadro 3 - Categorias intermediárias e finais - docentes que atuam/atuavam com estudantes com deficiência.....	83
Quadro 4 - Caracterização dos estudantes/egressos participantes da pesquisa	84
Quadro 5 - Identificação do curso matriculado/realizado dos estudantes/egressos participantes da pesquisa.....	86
Quadro 6 - Caracterização, formação e atuação dos docentes participantes da pesquisa ..	Erro!
Indicador não definido.	
Quadro 7 - Ações docentes já adotadas com alunos da educação inclusiva.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR	Associação Americana de Deficiência Mental
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BCFQoLS	Beach Center Family Quality of Life Scale
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CA	Comportamento Adaptativo
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DID	Dificuldade intelectual e desenvolvimental
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENABLE	Organização das Nações Unidas para pessoa com deficiência
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara
HSE	Habilidades sociais educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei de Proteção de Dados
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial

PcD	Pessoa com deficiência
PNEE - PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPI	Preto, pardo e indígena
QI	Quociente intelectual
RPGE	Revista online de Gestão e Política Educacional
SEM	Sala de recursos multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do espectro autista
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
UAH	Universidad de Alcalá de Henares
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
1 INTRODUÇÃO	17
2 ENTENDENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, AS CONDIÇÕES FÍSICAS, SOCIAIS E DE DESENVOLVIMENTO DESSAS PESSOAS	22
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	22
2.2 CONHECENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	24
2.3 RELAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR COM A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	28
3 INCLUSÃO ESCOLAR – ABORDAGEM DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA A EDUCAÇÃO SUPERIOR	37
3.1 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	37
3.2 CONHECENDO A EDUCAÇÃO SUPERIOR	40
3.2.1 Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.....	43
3.2.2 Inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior	47
4 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - FORMAÇÃO ACADÊMICA	55
4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	55
4.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: DO DOCENTE PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	59
4.3 FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	64
5 OS CAMINHOS DO ESTUDO	70
5.1 MÉTODO	70
5.2 ASPECTOS ÉTICOS	73
5.3 PERÍODO DA COLETA DE DADOS	73
5.4 LOCAL DO ESTUDO	74

5.5 POPULAÇÃO DO ESTUDO.....	75
5.5.1 Instituições de Educação Superior.....	75
5.5.2 Estudantes e egressos da Educação Superior e os docentes	76
5.6 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	77
5.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	79
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	84
6.1 PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS E EGRESSOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	84
6.1.1 A autopercepção do estudante/egresso com deficiência intelectual	88
6.1.2 Relação de confiança e independência	93
6.1.3 Relação familiar do estudante com deficiência intelectual	98
6.1.4 A participação social no contexto educacional.....	103
6.1.5 Apoio e adaptação às necessidades educacionais.....	108
6.1.6 Expectativas futuras: inserção no mercado de trabalho/continuidade dos estudos	114
6.2 PERSPECTIVAS DOS DOCENTES QUE ATUAM COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	118
6.2.1 Inclusão e Educação: concepções sobre Deficiência Intelectual.....	120
6.2.2 Preparação e Formação: Atuação com estudantes com Deficiência Intelectual	124
6.2.3 Experiência docente com práticas pedagógicas e adaptações para inclusão	131
6.2.4 Atuação docente pode despertar o interesse e compreensão discente	140
6.2.5 Apoio à inclusão como aporte na jornada docente	145
6.2.6 Avaliação do desenvolvimento acadêmico e possibilidade profissional do estudante..	150
6.2.7 Interação e comportamento acadêmico e social dos estudantes com deficiência intelectual	158
7 CONCLUSÃO.....	164
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICES	180

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturado para os estudantes e/ou egressos com deficiência intelectual	180
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturado para os docentes que atuam/atuaram com estudantes e/ou egressos com deficiência intelectual	184
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Responsável pelo(a) estudante/egresso da Educação Superior com deficiência intelectual.....	187

MEMORIAL

É impossível escrever esse memorial e não lembrar do momento da escrita do mesmo durante o mestrado. O desejo para a realização de ambos era igual, mas em contextos totalmente diferentes. Cada um foi em um momento extremamente marcante em minha vida, que ousou em dizer que foram os momentos que me tornaram a pessoa que me orgulho em dizer que sou, o primeiro foi pela morte da minha mãe, pouco antes do meu ingresso no mestrado e o outro, o nascimento do meu filho, também pouco tempo antes do meu ingresso no doutorado. Parece até irônico e contraditório dizer, mas uma profunda dor e uma profunda alegria, os dois extremos, a morte e o nascimento, foram os responsáveis pela minha evolução como ser humano.

Lembro perfeitamente e ainda sinto o frio na barriga e a insegurança de uma mestrandas que tinha uma reunião marcada com sua orientadora. A reunião era para a discussão da dissertação, mas o frio na barriga era porque eu precisava contar para ela sobre o meu desejo de ser mãe que estava cada vez mais forte.

Guiada por uma crença popular que nenhum orientador aceitava orientandas grávidas, eu cheguei para conversar e fui surpreendida pelo melhor acolhimento que eu poderia ter e ainda seguido de conselhos valiosíssimos. Como estava na fase final do mestrado, a gravidez me deixava insegura, principalmente quanto ao doutorado. Ela me disse: “Um filho não vai te atrapalhar, pelo contrário, você vai conseguir e será sua fonte de energia, não espere ficar velha para não conseguir sentar na sala para brincar com ele, a hora é agora. A hora é quando você quiser”. Ela tinha razão, a hora era aquela, no dia da minha defesa eu estava grávida de 38 semanas.

Foi, então, que veio o primeiro e maior ensinamento. Com apenas dois meses de vida do meu filho, eu realizei um processo seletivo para ingressar no doutorado, e mesmo com toda a dedicação que sempre tive, não fui aprovada no processo. A angústia e a dor eram enormes, tentei por diversas vezes achar o meu erro e entender o motivo da reprovação. Sofri muito, mas foi esse sofrimento que me ensinou a nunca desistir e confiar que o tempo divino é o correto, pois em seguida enfrentamos uma pandemia e foi neste momento que entendi e agradei por não estar no doutorado, pois a minha família e principalmente meu filho precisavam de mim, integralmente, devido ao fechamento das escolas.

No ano seguinte, ainda em pandemia, realizei novamente o processo seletivo e como tudo tem o tempo certo, fui aprovada. Cada desafio me mostrou que tudo acontecia na hora que teria que acontecer, pois inclusive a suspensão de aulas presenciais, que para todos era um momento de desespero, para mim foi mais do que eu poderia pedir, realizar o meu tão sonhado doutorado sem ter que viajar por horas e poder ficar ao lado do meu filho era maravilhoso.

Com a retomada das atividades presenciais, eu voltei ao trabalho presencial em uma instituição de Educação Superior, a mesma que me realizei a minha graduação, a cinquenta quilômetros de distância da minha cidade, e meu filho foi para a escola, mas ainda em período de pandemia, qualquer sintoma respiratório deveria se afastar.

Confesso que este foi o maior desafio, até mesmo o pediatra dizia que era normal a criança em fase escolar ficar constantemente “doentinha” devido ao contato com vários vírus. Por trabalhar 8 horas diárias como orientadora educacional e professora de matemática, o meu momento de estudo era depois que ele dormia e aos finais de semana, mas que quando estava “doentinho” só queria colo e a “mamãe” e claro que a mamãe só queria ficar com ele.

Foi assim que o estudo nas madrugadas teve início. Depois que ele dormia, eu fazia um café, que ajudava a me manter acordada por algumas horas, e ia estudar com a babá eletrônica ligada com o volume máximo para ouvir a sua respiração, e nestes momentos me lembrava da minha orientadora dizendo que o meu filho não seria um impedimento, mas, sim, a minha motivação.

E, assim, foram noites e noites dormindo pouquíssimas horas, ou às vezes nem dormindo, mas com uma gratidão eterna no coração, pois tudo aquilo que um dia eu tinha desejado, tinha se tornado realidade.

O meu cansaço devido à privação do sono era nítido, fato que preocupava muito o meu pai, um senhor de 85 anos que sabia do meu desejo e em nenhum momento mencionava algo de sofrimento, apenas enfatizava que estava ansioso pelo término. Tentei por diversas vezes mostrar a minha satisfação e enfatizar que o término era uma consequência, que apesar de sofrido, era o processo que me encantava.

A preocupação excessiva dele também me deixava preocupada, pois ele sofria por algo que eu também sofria, mas amava. A minha preocupação e minha autocobrança aumentaram ainda mais depois de uma viagem à cidade de Aparecida.

Meu pai me levou até a sala das promessas para me fazer um pedido. A sala das promessas é um local onde os fiéis levam um objeto em oferta à graça alcançada. Foi diante de

algumas placas com agradecimentos, como, por exemplo, pessoas agradecendo por terem sido aprovadas na OAB, por ter concluído a faculdade de medicina, entre outros, que ele me pediu para fazer o mesmo. Quando concluído o doutorado, levar uma placa em oferta da graça alcançada.

No momento do pedido, fiquei sem reação e veio um misto de sentimentos, o primeiro foi gratidão por ter ele como exemplo de fé, depois dúvida e inquietação por ele novamente focar somente no término de algo que tanto me fascina e, por fim, um medo enorme de não terminar a tempo dele me acompanhar nesta entrega.

Como sabemos que tudo tem o tempo certo para acontecer e aprendemos a confiar no tempo divino, tal fato acabou virando uma brincadeira dele comigo, visto que cada etapa realizada ele afirmava “ah que bom que está mais próxima do final, você está muito confiante em mim, hein”.

Exatamente, estou confiante na saúde dele e no meu propósito de vida, pois, por mais que ame a pesquisa, eu sei que esta não é uma questão pessoal, e sim para a sociedade. Desejo e também confio que esta pesquisa contribuirá para que muitos estudantes com deficiência intelectual não tenham apenas o ingresso garantido, mas, sim, as condições necessárias para continuar, e que este relato seja também um incentivo para que nunca desistam dos seus sonhos, pois, por mais difícil que muitas vezes possa parecer, ter a possibilidade de realizá-los é incrível.

Eliane Aparecida Piza Candido

1 INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência passaram por um longo período de segregação, que foram divididos em fases. Na fase da negligência, também conhecida como fase da exclusão total, a beleza e a perfeição eram valorizadas e as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram abandonadas, perseguidas ou mortas. Na fase da institucionalização, a deficiência passou a ser vista como doença, julgada por alguns como contagiosa, assim, as pessoas com deficiência eram isoladas, institucionalizadas em hospitais psiquiátricos. No Brasil, essas fases prevaleceram até o ano de 1800. Somente a partir do século 19 a deficiência deixou de ser vista como algo sobrenatural ou uma doença, e no século 20 surgiram as primeiras iniciativas públicas e particulares no atendimento às pessoas com deficiência, a instituição mais conhecida e que atende até os dias atuais é a APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional). Surge, então, a fase da integração, também conhecida como fase da criação de serviços educacionais.

Aos poucos, os serviços relacionados à Educação Especial foram se ampliando, caracterizando a fase atual, que tem como objetivo, no campo educacional, garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência no ensino regular (Jannuzzi, 2017).

Desta forma, atualmente, contando com legislações como aporte, a inclusão escolar de pessoas com deficiência é cada vez mais constante.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, (BRASIL, 1988) e o Estatuto da criança e do adolescente (Brasil, 1990), no Capítulo IV, Art. 53, inciso III, apresentam como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) também apresenta sobre a Educação Especial os artigos 58 e 59, que preveem a garantia, quando necessária, de serviço de apoio especializado, na escola regular (Brasil, 1996).

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015, a pessoa com deficiência é aquela que tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Esta lei também garante a continuidade dos estudos para além da Educação Básica em seu Art. 28, Capítulo XIII, que assegura o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Esta pesquisa tem como delimitação a deficiência intelectual que a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) institui como incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos vinte e dois anos de idade.

Lopes (2016) relata que mesmo que de maneira incipiente, existe um aumento de estudantes com deficiência intelectual nas Universidades, com desejo de desenvolvimento e inclusão na sociedade, rompendo as limitações impostas.

No ano de 2022, segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2023), 79.262 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação foram matriculados neste nível de ensino. As matrículas de estudantes com deficiência intelectual correspondem a 10,54% do total.

A partir desses conceitos, esta pesquisa pretendeu dar voz aos estudantes e/ou egressos com deficiência intelectual e seus docentes, a fim trazer dados que possam contribuir para a pesquisa científica e proporcionar melhores condições de acesso, permanência e aprendizagem desses estudantes, para que esses números não sejam apenas dados estatísticos, mas uma possibilidade de vivência e experiência que envolve perspectivas e expectativas para além do contexto educacional, mas também pessoal e profissional.

Assim, faz-se necessária a investigação em instituições públicas e particulares de Educação Superior, tendo como sujeitos não apenas os estudantes/egressos com deficiência intelectual, mas também os docentes que atuam/atuaram com eles, para identificar fatos sobre sua trajetória acadêmica, perspectivas e expectativas desses estudantes/egressos e a visão e atuação dos docentes.

Tendo como tese a premissa de que apesar das legislações garantirem o direito de ingresso das pessoas com deficiência intelectual na Educação Superior, ainda existem dificuldades em relação à inclusão social e acadêmica, que geram algumas inquietações, temos como questões de pesquisa: Como se dá/deu a inclusão de estudantes e/ou egressos com deficiência intelectual nas instituições públicas e particulares de Educação Superior do estado de São Paulo, considerando sua participação acadêmica, social e perspectivas de futuro? Qual a visão dos docentes em relação à participação e à aprendizagem desses estudantes?

Tendo como direcionamento as questões apresentadas, como objetivo pretendeu-se analisar a inclusão de estudantes e/ou egressos com deficiência intelectual em instituições de Educação Superior a partir do olhar dos docentes e dos próprios estudantes.

Tais descobertas podem contribuir para o processo educacional de estudantes com deficiência intelectual, pois identificando perspectivas para a realização de um curso na Educação Superior, e os principais empasses da atuação docente, pode-se empreender reflexões sobre os desafios impostos e formas de superação de barreiras para garantia do direito de acesso, permanência e desenvolvimento pleno desses sujeitos.

Diante do exposto, segue de forma sucinta o conteúdo que será apresentado nesta tese, a qual está dividida em cinco capítulos.

A introdução apresenta os objetivos, a justificativa, as contribuições da pesquisa e o Estado da Arte com as principais pesquisas sobre o tema. A abordagem sobre a deficiência intelectual é apresentada no primeiro capítulo. No segundo capítulo, é apresentado o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual desde a Educação Básica até a Educação Superior. No terceiro capítulo, é abordada a formação dos docentes que atuam na Educação Superior.

Os caminhos do estudo são apresentados no quarto capítulo com o detalhamento do caminho metodológico da pesquisa. Os resultados e as discussões ficaram no quinto capítulo, divididos em 3 seções, sendo a primeira composta por 5 categorias que relatam o processo acadêmico dos estudantes com deficiência intelectual. A segunda seção é composta por 6 categorias, que apresentam a atuação docente.

E, por fim, a conclusão que retoma a tese mostrando de forma sucinta que os estudantes com deficiência intelectual enfrentam múltiplos desafios na Educação Superior, como a falta de identificação adequada de suas necessidades e a dificuldade em compreender o impacto da deficiência em suas vidas. Apesar das dificuldades, alguns estudantes superam barreiras e mostram que a deficiência não os impede de alcançar realizações significativas, revelando a importância do suporte familiar, institucional e docente para o seu progresso. E que os docentes têm um papel crucial na inclusão, embora muitos ainda se sintam despreparados, especialmente por falta de formação específica e apoio institucional adequado. A aceitação da inclusão é crescente, mas resistências e inseguranças persistem, sobretudo em áreas que exigem alta responsabilidade, como a saúde.

Com o objetivo de buscar o ineditismo, é essencial que se conheça o que já foi produzido na temática abordada. De acordo com Galvão e Ricarte (2020), essa busca evita a duplicação de pesquisas, possibilita o reaproveitamento de contextos e ainda pode evitar a repetição de possíveis falhas identificadas nas pesquisas já realizadas.

De acordo com Ferreira (2002, p.258), tem acontecido um aumento significativo nos últimos quinze anos neste tipo de pesquisa denominada Estado da Arte que tem “o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”.

Assim, realizou-se uma pesquisa em bancos de dados relevantes, utilizando descritores específicos para a temática abordada: Educação Superior, Deficiência Intelectual e Estudante. As fontes selecionadas incluíram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, além de revistas vinculadas à UNESP e específicas de Educação Especial com Qualis A.

A fim de delimitar a pesquisa, a opção foi analisar, nos bancos de dados citados, publicações a partir do ano de 2008. Tal opção se deu devido à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE- PEI) que “tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008).

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontrados 146 títulos, dos quais 94 eram dissertações e 52 teses. Após uma análise detalhada, duas obras foram selecionadas, uma dissertação cujo título é “A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente”, da autora Maria Isabel Accorsi, com publicação em 2016 e uma tese com título “A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades”, da autora Fabiane Vanessa Breitenbach, publicada em 2018.

Accorsi (2016) apresenta um estudo de caso que tem como principal objetivo analisar o processo de inclusão de um único estudante com deficiência intelectual (DI) na Educação Superior Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves, no estado de Rio Grande do Sul, tendo como foco a mediação docente.

Breitenbach (2018) respalda sua pesquisa nos estudos de Vigostsky, pois aborda conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal. Um pouco mais ampla que a pesquisa anterior, por esta se tratar de uma tese, ela tem como objetivo analisar as narrativas de diversos profissionais sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência

intelectual na Educação Superior, dentre eles profissionais dos Núcleos de Acessibilidade, profissionais de apoio pedagógico (sem vinculação com os Núcleos de Acessibilidade), professores e coordenadores de cursos de quatro universidades federais brasileiras, duas na Região Sul, uma na Região Norte e uma na Região Nordeste, tendo um total de 29 entrevistas com 32 profissionais, pois uma entrevista foi coletiva, com 4 pessoas.

Na busca realizada na revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, utilizando os mesmos descritores e datas já citadas, foram encontrados apenas 7 artigos, todos eles relacionados à Educação Especial, mas nenhum que abordasse o tema em questão.

Quanto à revista Brasileira de Educação Especial, por esta ser específica da área, foi informado primeiro o período de busca, sem informar os descritores, tendo como resultado no período de 2008 a 2022 um total de 678 publicações. Ao inserir os 3 descritos já citados, não foi encontrado nenhum artigo, visto que nenhum deles tratava especificamente da relação entre Educação Superior e Deficiência Intelectual.

A Revista de Educação Especial (UFSM), da Universidade Federal de Santa Maria, solicita os descritores para concluir a busca, assim, após informados os descritos e o período de busca, apresentou 4 artigos, mas todos foram descartados por não abordarem a temática proposta.

E, por fim, foi realizada a busca na Revista online de Gestão e Política Educacional (RPGE) que apresentou 13 títulos, sendo todos descartados após leitura dos resumos.

Essa busca revelou a escassez de pesquisas específicas sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, evidenciando a importância e o ineditismo da presente pesquisa.

2 ENTENDENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, AS CONDIÇÕES FÍSICAS, SOCIAIS E DE DESENVOLVIMENTO DESSAS PESSOAS

Este capítulo terá como tema central a deficiência intelectual, mas para que o assunto seja apresentado, faz-se necessário expor um pouco do contexto histórico sobre as pessoas com deficiência no Brasil.

Durante todo período histórico, as pessoas com deficiência sofreram e ainda sofrem por preconceitos e exclusão, pois a sociedade estabelece padrões de normalidade e enfrenta notável dificuldade em lidar com as pessoas que fogem a este padrão, o que faz com que as pessoas com deficiência precisem lutar pela existência digna, com qualidade de vida e direito à cidadania e, de acordo com Trancoso (2020, p.24), essa história foi marcada por diversas fases, “como o abandono, o extermínio, a superproteção, a segregação, a integração e atualmente, o tão necessário e controverso processo de inclusão”. A autora usa uma palavra que provoca e chama a atenção do leitor. O “necessário e controverso”, a necessidade do processo de inclusão é evidente, e conforme exposto no capítulo anterior as pesquisas têm cada vez mais, demonstrado a importância do estudo deste tema, mas ela aborda como o controverso, pois é necessário ir além de simplesmente entender o conceito ou defender o assunto, é preciso conhecer as políticas públicas adequadas e os serviços de atendimento eficazes para essa população, visto que longe de ser um processo ideal, com resultados satisfatórios e modelos de sucesso, o processo de inclusão está em constante desenvolvimento conforme será exposto abaixo e ainda gera muita exclusão.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Considerando a década de 1990 como um período expressivo para a Educação Especial, a escola passou a ser vista como um espaço democrático. Neste contexto, a vigente LDB, Lei nº 9.394 de 1996 apresenta um capítulo específico para a Educação Especial, e garante o acesso à rede regular de ensino, embora ainda apresente segregação.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (Brasil, 1996).

Cinco anos após a promulgação da LDB, em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foi homologada pela Resolução n. 02, do Conselho Nacional de Educação. A partir de então, a educação inclusiva passou a fomentar o discurso que os estudantes com deficiência deveriam ter a matrícula em classe regular e com o apoio do professor itinerante de maneira complementar ou suplementar ou em sala de recursos no contraturno. Quanto ao “alunado considerado deficiente intelectual não se prevê práticas pedagógicas para a aprendizagem formal de conceitos e conteúdos escolares, dada a crença em sua ineducabilidade” (Pletsch, 2014, p.12).

Mesmo com o Estado assumindo o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, a quantidade de matrículas ainda era maior nas instituições filantrópicas privadas do que no setor público, fato ainda mais evidente em relação aos estudantes com deficiência intelectual, que em 2001 totalizavam 212.996 matrículas sendo, 89% nas escolas e classes especiais e apenas 11% em escolas regulares (Pletsch, 2014).

Em 2008 a partir do decreto nº 6.571, o governo apresentou a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que previa o atendimento especializado em sala de recursos multifuncionais e centros especializados, o documento também define o Público-alvo da Educação Especial (PAEE) os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Atualmente, a Educação Especial luta por uma educação para todos, com equidade e contra o preconceito e o marco desta conquista foi a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

Como já relatado, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), apresenta que os estudantes com deficiência se incluem no Público-alvo da Educação Especial, e neste item classificam-se as deficiências físicas, sensoriais e a

deficiência intelectual, mas que nem sempre foi assim chamada. Ainda considerando o contexto histórico, é importante conhecer essa nomenclatura.

2.2 CONHECENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As discussões propostas respaldam-se no manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD). A 12ª edição deste manual, intitulada "Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports", foi publicada em 2021 e é a mais recente. Esta edição sintetiza a 11ª e incorpora desenvolvimentos ocorridos após 2010, apresentando os avanços significativos das últimas duas décadas, considerando as necessidades do público que irá utilizar e ler o manual.

A atual edição define a deficiência intelectual como uma condição de deficiência caracterizada por limitações significativas que acometem tanto no funcionamento intelectual, refletindo no raciocínio, na aprendizagem e na resolução de problemas, quanto no comportamento adaptativo comprometendo práticas cotidianas e habilidades sociais e se origina durante o período de desenvolvimento que é definido como antes de o indivíduo atingir os 22 anos de idade. Vale ressaltar que a 11ª edição, publicada em 2010, considerava que se apresentava até os 18 anos de idade.

Ao comparar as edições do manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD), uma mudança importante foi a alteração da nomenclatura na 11ª edição (2010), no qual o termo "deficiência mental", usado na 10ª edição (2002), foi substituído por "deficiência intelectual". Esta alteração reflete uma tendência que já havia sido adotada desde o segundo Congresso Mundial sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, realizado em Madrid na Espanha, que aprovou a Declaração de Madri em 23 de março de 2002 e reforçada na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, em 06 de outubro de 2004, que aprovou a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (Guilherme, 2019).

A Declaração de Madri (2002) reafirma a importância de tratar a deficiência como uma questão de direitos humanos, destacando que “a discriminação enfrentada por pessoas com deficiência é por vezes baseada em preconceitos contra elas, porém mais frequentemente é causada pelo fato de que as pessoas com deficiência são em sua maioria esquecidas e ignoradas”, o que resulta em barreiras que impedem sua plena participação na sociedade. A declaração ainda enfatiza que pessoas com deficiência devem ter as mesmas oportunidades que

todos os cidadãos e que a inclusão social deve ser promovida por meio de medidas legais e ações afirmativas.

A Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004), destaca a importância de reconhecer os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência intelectual, apresentando preocupação “porque a liberdade das pessoas com deficiências intelectuais para a tomada de suas próprias decisões é frequentemente ignorada, negada e sujeita a abusos”, enfatiza, assim, a necessidade de políticas públicas inclusivas que assegurem a plena participação dessas pessoas na sociedade e aborda aspectos como o acesso à educação, ao trabalho, aos serviços de saúde e à participação comunitária, promovendo uma mudança de perspectiva que valoriza a igualdade de oportunidades e a eliminação de todas as formas de discriminação.

A melhoria na qualidade de vida das pessoas com deficiência intelectual, oferecendo suporte adequado e promovendo seu bem-estar e desenvolvimento contínuo é o cerne de amplos debates em meios científicos internacionais, e as mudanças citadas nas edições da AAIDD, destacam-se não apenas pela troca de terminologia ou alteração nos critérios pela idade, mas pela importância de reconhecer a dignidade e os direitos das pessoas com deficiência.

Para Hallberg e Bandeira (2021, p.362), as pessoas com deficiência intelectual apresentam limitações significativas tanto intelectual quanto no comportamento adaptativo e essas limitações:

(a) refletem uma incapacidade ou restrição no desempenho funcional de papéis e tarefas socialmente esperados; (b) representam uma desvantagem substancial para o indivíduo; (c) são influenciadas por variáveis contextuais; e (d) podem ser mitigadas por meio de intervenções, apoios ou por meio da redução de barreiras que impedem oportunidades, equidade e inclusão (Hallberg e Bandeira, 2021, p.362).

Muitas vezes, o diagnóstico da deficiência intelectual não é preciso devido ao precário acesso aos serviços de saúde. De acordo com as autoras supracitadas, estima-se que a prevalência de pessoas com deficiência intelectual varie entre 1% e 3% da população mundial, com maior incidência em países de baixa renda, sendo a maioria dos casos leve (85%), seguida de moderada (10%), severa (4%) e profunda (1%).

Dada esta diversidade e complexidade dos déficits cognitivos e adaptativos, Ferreira e Munster (2015) defendem a necessidade da avaliação do comportamento adaptativo (CA) em pessoas com deficiência intelectual. Considerando o contexto acadêmico, a análise do

comportamento adaptativo é especialmente importante, pois fornece uma compreensão detalhada das habilidades funcionais e sociais que esses estudantes possuem e das áreas em que necessitam de mais apoio.

O conceito de comportamento adaptativo, segundo Hallberg e Bandeira (2021), refere-se à capacidade do indivíduo de cuidar de si mesmo e interagir com os outros em seu cotidiano. A AAIDD (2021) considera o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas executadas relacionado às expectativas de funcionalidade associado a idade, que tende a ficar mais complexo até a idade adulta, fato que caracteriza a diferença das habilidades adaptativas de estudantes em fase pré-escolar e estudantes da Educação Superior.

“Em contraste com a inteligência, que é aferida a partir do desempenho máximo, o CA é avaliado com base no desempenho típico do indivíduo durante a execução de rotinas diárias e em circunstâncias variáveis” (Hallberg e Bandeira, 2021, p. 363) e estabelece três principais domínios: conceitual, social e prático.

O domínio conceitual envolve habilidades relacionadas à linguagem e a alfabetização, como a memória, leitura, escrita, raciocínio matemático, dinheiro, tempo e solução de problemas. Essas habilidades são essenciais para o desempenho acadêmico e os estudantes com DI podem apresentar dificuldades em organizar ou planejar atividades futuras, resolver problemas e até mesmo expressar seus pensamentos e ideias.

O domínio social do comportamento adaptativo inclui a percepção dos pensamentos, sentimentos e experiências interpessoais, a empatia, autoestima, credulidade e ingenuidade, habilidades de comunicação e julgamento. Os desafios enfrentados pelos estudantes com DI, pode impedir de formar amizades que são cruciais para a integração social e uma condição acadêmica mais positiva e inclusiva (Hallberg e Bandeira, 2021).

O domínio prático abrange a capacidade de autogestão e a realização de tarefas diárias, considerando as habilidades práticas, como cuidados pessoais, mobilidade, vestimenta, uso do banheiro, alimentação e as habilidades ocupacionais com relação ao cuidado com a saúde, segurança, rotina, horário, transporte e uso de dinheiro. Estudantes com DI podem apresentar dificuldades em organizar tarefas acadêmicas e criar uma rotina de estudos.

Avaliar e intervir nessas áreas práticas permite que as instituições desenvolvam programas de apoio que promovam a autonomia e a segurança desses estudantes. Hallberg e Bandeira (2021) salientam que a abordagem atual tem como premissa a avaliação de acordo com as necessidades de apoio e não pelos déficits apresentados, e que pode ser realizada por

observação, entrevista e medidas individualizadas, podendo utilizar de fontes documentais como exames médicos, laudos psicológicos, registros escolares e com dados fornecidos por múltiplos respondentes, sendo familiares, professores e cuidadores.

No entanto, a avaliação do comportamento adaptativo, apesar de imprescindível, não tem sido bem avaliada no Brasil. “Essa incipiência não somente impacta o diagnóstico, classificação e terapêutica da DI, no país, como também obstaculiza a produção científica nacional sobre o tema.” (Hallberg e Bandeira, 2021, p.365) e sinalizam a necessidade de estudos para a verificação de medidas de Comportamento Adaptativo.

As autoras apresentam uma tabela com as medidas mais conhecidas e utilizadas mundialmente em ordem cronológica de publicação.

Figura 1 - Medidas de comportamento adaptativo

Medidas	Ano de publicação	Idade-alvo
<i>Vineland Social Maturity Scale</i>	1935	Nascimento à maturidade
<i>AAMD* Adaptive Behavior Scale</i>	1969	3 a 17 anos
<i>AAMD Adaptive Behavior Scale, Public School Version</i>	1975	1 ano e 3 meses a 13 anos e 2 meses
<i>AAMD Adaptive Behavior Scale, School Edition</i>	1981	3 a 18 anos
<i>Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS)</i>	1984	Nascimento até 18 anos e 11 meses de idade
<i>VABS Classroom Edition</i>	1985	3 a 12 anos e 3 meses de idade
<i>AAMR** Adaptive Behavior Scale School:2</i>	1993	3 a 18 anos
<i>Scales of Independent Behavior Scale, Revised (SIB-R)</i>	1996	Nascimento até 80 anos
<i>Adaptive Behavior Assessment System (ABAS)</i>	2000	Nascimento até 89 anos
<i>ABAS-II</i>	2002	Nascimento até 89 anos
<i>VABS-II</i>	2004	Nascimento até + 90 anos
<i>Adaptive Behavior Evaluation Scale, Revised, Second Edition (ABES-II)</i>	2006	4 a 18 anos
<i>ABAS-III</i>	2015	Nascimento a 89 anos
<i>VABS-III</i>	2016	Nascimento a 90 anos ou mais
<i>ABES-III</i>	2017	4 a 18 anos
<i>Diagnostic Adaptive Behavior Scale (DABS)</i>	2018	4 a 21 anos

Autor: Hallberg e Bandeira, (2021, p. 366)

Outras pesquisas estão em estudos no Brasil, a citar a Escala de Funcionamento Adaptativo para Deficiência Intelectual (EFA-DI). As autoras mencionam 2 medidas como mais indicadas e aplicadas, sendo a Vineland Adaptive Behavior Scales-3ª edição (VABS-III) que é realizada por meio de uma entrevista individual que informa sobre habilidades motoras e comportamento desadaptativo, tendo versões para pais e professores e o Adaptive Behavior

Assessment System-3ª edição (ABAS-III) que também acontece como entrevista individual, mas com uma possibilidade maior de respondentes além dos pais e professores, também podem responder aos familiares, aos funcionários de escolas, aos supervisores e aos conselheiros.

Apesar da falta de instrumentos padronizados no Brasil, que prejudicam a avaliação do comportamento adaptativo, a intervenção prática permite que as instituições desenvolvam programas de apoio para promover a autonomia e a segurança dos estudantes. A participação dos pais nesses processos é fundamental, e o próximo tópico abordará essa participação no contexto acadêmico.

2.3 RELAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR COM A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Considerando a demarcação social e cultural, com a notícia da chegada de um bebê, os pais constroem um modelo de criança perfeita e a idealizam, mas a presença de alguma anomalia passa a ser motivo de fragilidade e insegurança para a família que ‘perdeu’ o filho planejado. É preciso considerar que no caso da deficiência intelectual essa comprovação nem sempre acontece já no momento do nascimento.

Almeida (2012) descreve essa perda como um luto do tão sonhado filho e relata que isso gera sentimentos que podem ser desenvolvidos em cinco estágios, sendo cada um no seu tempo ou de maneira simultânea. O primeiro deles é da negação e isolamento, a pessoa vê como uma notícia catastrófica e se nega a aceitar e pode também se isolar. O segundo é a raiva, quando não é mais possível negar, a pessoa tende a ter raiva de tudo e todos, o que dificulta a socialização. O terceiro é a barganha, no qual percebe que a fúria não resolveu o que caracteriza como problema, então tenta negociar com calma, em casos, negociar com Deus com a própria vida. O quarto é a depressão, que apesar de toda angústia, ainda é visto como um estágio benéfico, pois é o primeiro passo da aceitação e, por fim, o quinto, que é a aceitação, a pessoa aprende a lidar com os sentimentos e encontra a paz diante da notícia inicial, o apoio e compreensão com a família é muito importante neste momento.

O diagnóstico é um momento difícil para as famílias, ainda mais doloroso para o pai, e por isso no caso da deficiência intelectual, muitas vezes pode acontecer tardiamente. Tal comprovação exige uma reorganização familiar tanto como grupo como quanto aos membros, pois o rápido diagnóstico e interação familiar pode proporcionar desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social para a criança, no entanto, “alguns familiares, mediante a

constatação de alguma deficiência da criança, reagem com cuidados exagerados, apresentam condutas controladoras e até fóbicas, tornam-se superprotetores” (Souza, Alves, 2018, p. 151). Diante do exposto, se faz tão importante a participação de todos os integrantes da família.

Branco e Ciantelli (2017), se referem a uma rede de apoio, que no caso de crianças com deficiência intelectual, deixa de ser um vínculo de cuidado apenas mãe e criança e se torna presente também em outros membros da família, como pai, irmãos e avós, com um perfil marcante para o papel do pai que além de auxiliar nos cuidados, por meio da interação faz com que a criança tenha maior autoestima.

A participação de todos os integrantes da família deve acontecer de forma colaborativa, mas, nem sempre é o que acontece, pois “geralmente um dos pais faz uma renúncia de si, de seus sonhos, em prol dos cuidados com o filho” (Souza, Alves, 2018, p. 151). Como os pais têm maior dificuldade para incorporação e aceitação da situação, esta renúncia acaba sendo materna. Os pais se responsabilizam por tarefas práticas, como a locomoção dos filhos para a escola, enquanto a mãe fica responsável pelo acompanhamento acadêmico. Em outros casos que este papel não é alinhado, as famílias acabam se desestruturando e terminando mediante o abandono do lar, de acordo com Almeida (2012), geralmente pelo pai.

Apesar de a família ser a primeira mediadora entre a criança e os ambientes, ela pode ser considerada tanto impulsora como inibidora do desenvolvimento dependendo das relações estabelecidas. Souza (2016) relata que algumas famílias, mesmo diante de todas as dificuldades e incertezas, conseguem sentir orgulho e admiração de cada pequeno avanço e viver essas conquistas intensamente. Enquanto outras, têm dificuldade de adaptação com a nova realidade, mantendo uma postura de culpa e dor que reflete em atitudes como rejeição, resistência e até mesmo, superproteção.

Geralmente, essas famílias possuem uma concepção patológica, de caráter estático e individualista, crendo que a chegada de uma criança com deficiência intelectual, torna a família desajustada e problemática sem possibilidade de reversão e inserção na sociedade (Souza, 20116).

A qualidade de vida familiar é um ponto que merece atenção, visto que ter um membro com deficiência intelectual altera a dinâmica do dia a dia, e como os integrantes da família se dedicam uns aos outros, é importante que as necessidades individuais sejam supridas. Borilli (2020) entende por família as pessoas com relação consanguínea, pelo casamento e até pelo relacionamento pessoal próximo que estão envolvidas em assuntos domésticos e se apoiam.

Com o objetivo de verificar a qualidade de vida familiar, Borilli (2020) apresenta a “Beach Center Family Quality of Life Scale” (BCFQoLS), uma escala psicométrica elaborada em 2006 por um grupo de especialistas do “Beach Center on Disability”, ligada à Universidade do Kansas, nos EUA. A atual versão da escala é composta por um questionário com 25 itens que aborda questões sobre a interação familiar, o apoio dos pais com os filhos, o bem estar físico, emocional e material e o apoio ao deficiente. As respostas seguem uma escala numérica com pontuação de 1 a 5, sendo 1 para muito insatisfeito e 5 para muito satisfeito, assim, quanto maior a pontuação, mais alto o nível de satisfação.

Com a BCFQoLS validada e traduzida para o português, em 2009 é publicada uma pesquisa que aplicou a escala em famílias com filhos com deficiência intelectual moderada. Com relação a outros estudos realizados na Turquia e nos Estados Unidos, a qualidade de vida familiar no Brasil, se mostrou inferior, tendo o item “bem estar emocional” com o menor escore, no entanto, comparado a Arábia Saudita que teve 201 famílias analisadas, a qualidade de vida analisada foi superior (Borilli, 2020).

Devido à pequena quantidade de pesquisas realizadas com a BCFQoLS no Brasil, não é possível fazer inferências válidas para situações da população brasileira, mas em um contexto mais amplo é possível observar que “restrições financeiras e dificuldades no convívio comunitário impactam negativamente na qualidade de vida familiar” (Borilli, 2020, p.37), desta forma, o apoio prático e social que possibilita o acesso a serviços adequados, é fundamental tanto para a pessoa com deficiência quanto para sua família.

É importante destacar a importância da família não só para o bem estar da criança como citado por Almeida (2012), mas ela também se faz fundamental no processo ensino-aprendizagem, e Branco e Ciantelli (2017), relatam como necessária a criação de vínculos, entre os profissionais da escola, os pais e família de maneira geral, a fim de adquirir informações relevantes para a educação dos filhos priorizando o tempo de qualidade no cuidado e ensino.

No entanto, no contexto educacional, este acompanhamento é visto como um desafio, pois o estudante com deficiência intelectual tem suas particularidades e maneiras próprias de lidar com o conhecimento, que geralmente não correspondem com o padronizado pela escola e de acordo com Brasil (2007), os estudantes com deficiência intelectual abalam as escolas comuns, pois fomentam uma transformação que coloque o estudante como ativo no processo de aprendizagem que não corresponde com os modelos idealizados de escolas tradicionais. Para Almeida (2012), a escola também vive um luto ao perder o aluno idealizado por uma criança com deficiência, dos quais, principalmente em crianças com DI leve, essa condição é

identificada na própria escola, devido à limitação para cumprir com as demandas escolares, assim, antes de possibilitar uma educação inclusiva, é necessário que a equipe escolar também supere os estágios do luto já citados.

O diagnóstico da deficiência intelectual também acaba sendo uma justificativa para o fracasso escolar do estudante e a omissão da escola. De acordo com Santos (2017), os professores por acreditarem que estes estudantes não deveriam estar na escola e por não saberem como atuar em sala de aula não desenvolvem práticas pedagógicas que valorizem as suas potencialidades.

Diante da necessidade da mudança, as escolas optam pela mediação, classificada por Brasil (2007) como paliativa, pois promovem apenas adaptações de conteúdo, de atividades avaliativas e de atendimento em sala, e essas têm como referência o estudante de uma turma comum, tentando proporcionar ao estudante com deficiência intelectual adaptações que o professor supõe que ele precisa comparado com os estudantes sem deficiência.

Ainda de acordo com o documento “Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado - Deficiência Mental” (Brasil, 2007) agir de tal forma é apenas tentar evitar a “exclusão na inclusão”. Para que a inclusão seja garantida, é preciso entender o sentido emancipador da adaptação intelectual, e promover práticas escolares que possibilite que o estudante aprenda com a diversificação, tendo acesso ao mesmo conteúdo, mas apresentado de maneiras diversas para os estudantes com ou sem deficiência, sem diminuição devido ao grau de compreensão. Tal metodologia possibilita que eles escolham o que lhe interessa e possibilita a aprendizagem.

Para exemplificar esta prática, consideremos o ensino dos planetas do sistema solar para uma turma de alunos com e sem deficiências. As atividades podem variar de propostas de elaboração de textos, a construção de maquetes do sistema planetário, realização de pesquisas em livros, revistas, jornais, internet, confecção de cartazes, leituras interpretativas de textos literários e poesias, apresentação de seminários sobre o tema, entre outras. O aluno com deficiência mental, assim como os demais colegas, escolhe a atividade que mais lhe interessar e a executa. Essa escolha e a capacidade de desempenhar a tarefa não é predefinida pelo professor. Tal prática é distinta daquelas que habitualmente encontramos nas salas de aula, nas quais o professor escolhe e determina uma tarefa para todos os alunos realizarem individualmente e uniformemente, sendo que para os alunos com deficiência mental ele oferece uma outra atividade facilitada sobre o mesmo assunto ou até mesmo sobre outro completamente diferente (Brasil, 2007, p.18).

Tal fato, é uma possibilidade de acesso à educação, pois conforme Almeida (2012) é necessário romper barreiras arquitetônicas e atitudinais, para vencer a concepção de que alguns estudantes vão à escola apenas para se socializar.

No entanto, apenas promover tais práticas escolares não é suficiente para que o professor atue em uma proposta inclusiva. Ele precisa do apoio e orientação da direção escolar e equipe de especialistas, e conforme o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008 o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado com o objetivo de dar suporte e facilitar o acesso ao currículo dos estudantes com deficiência e no Art.1º § 1º “considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, que além de integrar a proposta pedagógica educacional, deve envolver a participação da família e articular com as demais políticas públicas (Brasil, 2008).

Segundo Souza (2016), para a oferta do atendimento educacional especializado, é preciso além de mudanças estruturais, como disponibilidade de salas de aulas, de materiais adaptados, sendo necessário também as mudanças pedagógicas, como a metodologia, a estrutura curricular, o método e o tempo de ensino e estratégias que atendam às necessidades educacionais e especificidades de cada estudante. Em vista disso, o AEE deve ser realizado em contra turno, em sala de recursos multifuncionais na escola que o estudante esteja matriculado ou em outro local, como centro de atendimento, de maneira complementar ou suplementar, pois ele não substitui o ensino regular.

Apesar disso, o AEE ainda é comumente confundido com o reforço escolar, talvez por ter tido sua criação legal sem esclarecer sua natureza educacional, sem ter suas ações descritas. Desta forma, Souza (2016) descreve a importância do trabalho colaborativo entre professor regente da sala comum e o professor do AEE para a definição de estratégias que favoreçam a aprendizagem, o acesso ao currículo e a interação no grupo de acordo com os preceitos da educação inclusiva. A parceria com os familiares também se faz necessária e está descrita como função do professor do AEE.

I - Identificar, elaborar, produzir e organizar os serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos PAEE;

II - Elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na SRMs;

IV - Acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, Art.13).

Mesmo assim, os professores do AEE ainda se sentem inseguros e com dúvidas de como ensinar esses estudantes. Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016), com a intenção de estudar este processo, analisam como os estudantes com deficiência intelectual estão sendo escolarizados nas salas de recursos multifuncionais (SRM). A pesquisa envolveu 56 municípios de diversos estados brasileiros e teve a participação de 170 professores do AEE. As autoras elencaram oito tendências curriculares sobre o ensino para os estudantes com DI encontradas nos discursos desses professores, sendo elas:

1- Promoção da autonomia - os professores enfatizam a atuação para desenvolvimento da autonomia e se referem a questões de autocuidado e hábitos de higiene pessoal, como por exemplo, conseguir comer sozinho, lavar as mãos, questões que podem ser aplicadas no dia-a-dia possibilitando o desenvolvimento da socialização.

2- Promoção da motivação - oferecem atividades lúdicas e recreativas em ambientes que possibilitam a exploração e liberdade de ação e relatam como consequência o aumento da autoestima e o engajamento.

3- Treino instrumental - quando priorizam o uso de recursos tecnológicos para fins pedagógicos, como de computadores, softwares pedagógicos, etc. e a fala dos participantes mostrou que a utilização destes recursos se deu também devido à nomenclatura “sala de recursos multifuncionais”.

4- Ensino de currículo padrão - os professores priorizam o ensino da classe comum com disciplinas regulares como, português e matemática, mesmo reconhecendo que não é o indicado nos documentos orientadores.

5- Ensino de currículo adaptado - é priorizado o ensino do currículo, mas com adequações e adaptações curriculares por meio de recursos e mudança de estratégias de ensino. No entanto, as adaptações são citadas como simplificação de conteúdo, oferecendo, por exemplo, aos estudantes do ensino fundamental, conteúdos da educação infantil.

6- Treino de prontidão ou preparação - os estudantes são preparados para a alfabetização por meio de habilidades manuais, como, recorte, colagem e pintura.

7- Alfabetização e letramento - as atividades têm como foco a escrita e leitura, mas este foi um tema de opiniões contrárias, pois alguns participantes julgaram esta como uma atividade semelhante ao reforço escolar, enquanto outros a defenderam.

8- Treino compensatório - desenvolvem atividades que visam compensar a limitação intelectual, por meio da concentração, da atenção, que teria como objetivo auxiliar no desenvolvimento de alguma tarefa.

Para as autoras a quantidade de oito tendências curriculares se justifica a princípio pela complexidade do tema da deficiência intelectual, e também devido às abordagens educacionais que surgiram durante a história, no qual, a princípio tinha como foco na autonomia, na motivação, na prontidão e na alfabetização e com o surgimento de novas tendências foram relacionadas ao currículo, no caso citado, padrão e adaptado e a instrumentalização.

A atuação docente na sala de recursos é descrita por Santos (2016, p.78) como satisfatória ao considerar uma pesquisa com 21 famílias de estudantes com deficiência intelectual dos anos iniciais que frequentam o ensino regular e reforça que “as explicações oferecidas pela professora da SRM, bem como a apresentação dos recursos utilizados por ela, garantem a compreensão sobre o processo de escolarização de seus filhos com DI.”

O mesmo não acontece com as professoras da sala comum, uma mãe relatou que procura a professora apenas quinzenalmente, pois percebe que sua presença na escola causa incômodo, e outras mães registraram que geralmente quando a conversa acontece é no horário de entrada e saída dos estudantes.

A insatisfação também é relatada pelos estudantes. Santos (2017, p.140) apresenta o relato de três estudantes da educação básica da rede pública regular que também frequentam a SRM, e registra que “A escola regular é situada na narração deles como um local em que tiveram experiências com o estigma que podem ser consideradas dolorosas, também vivenciaram atos de discriminação explícita.”

Tal relato aguça a investigação do processo de inclusão educacional abordando também a Educação Superior, que de acordo com Evaristo, Asnis e Cardoso (2022), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) mesmo sendo proposto pela legislação brasileira em todos os níveis de ensino é pouco ofertado pelas Instituições de Educação Superior (IES). Fato que pode ser justificado pela falta de conhecimento dos estudantes sobre seu direito ao AEE, pelo desconhecimento e/ou desinteresse das instituições sobre a importância desse serviço para a formação dos estudantes ou à falta de recursos das IES para implementar o atendimento.

O Decreto nº 6.571/08 (Brasil, 2008) assegurou no seu artigo 3º que “o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto” considerando “VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior”, apresentam no seu § 3º que “Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência”.

“Um aspecto que chama atenção nessa política é o direcionamento que é feito para as instituições de ensino superior federais”, (Feitosa, Carvalho, 2018, p. 442), ignorando que o aumento das matrículas na Educação Superior de alunos público-alvo da Educação Especial acontece nas instituições privadas. O direcionamento para as instituições federais reflete em uma maior ausência do AEE nas instituições estaduais e particulares, gerando uma grave lacuna no processo de inclusão, privando os estudantes com deficiência de um suporte essencial para seu sucesso acadêmico e aumentando as barreiras para a sua permanência e conclusão dos cursos.

A atuação na Educação Superior, é apresentada por Evaristo, Asnis e Cardoso (2022) por meio da experiência de duas docentes do AEE, sendo uma de um instituto federal e outra de uma universidade estadual.

A docente que atua no instituto federal descreve como algumas de suas funções “assistir o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos PEE e também ser capaz de pesquisar e estudar conceitos acadêmicos, em parceria com o professor da sala de aula” (Evaristo, Asnis, Cardoso, 2022, p.353). A docente acompanhava 20 alunos PAEE, dentre eles, um com deficiência intelectual. É importante ressaltar que a pesquisa apresentada foi realizada no período em que o mundo enfrentava a pandemia de Covid-19 e de acordo com a docente a demanda mais relatada pelas famílias era quanto ao êxito e

permanência dos estudantes nos cursos, fato que pode ter se agravado devido ao ensino remoto. Considerando o contexto presencial, o relato era quanto ao acompanhamento do conteúdo curricular, devido ao atraso formativo advindo de etapas anteriores. A docente finaliza informando que seu cargo surgiu durante a pandemia e que passava por fases de implementação e busca de concretização de uma cultura colaborativa.

A docente que atua na universidade estadual relata que a instituição possui uma Divisão de Inclusão e Diversidade que é responsável pelo Atendimento Educacional Especializado e sua experiência teve início entre os anos de 2018 e 2019. Ela atendia uma estudante com baixa visão e para facilitar o deslocamento, o AEE era ofertado no período da tarde 3 vezes na semana e nestes dias a estudante permanecia na instituição até o período noturno para assistir as aulas regulares, o que lhe causava cansaço extremo, mas não desmotivava sua participação. A estudante em questão tinha baixa visão com lesão expansiva devido a um tumor.

Para que o trabalho de AEE fosse realmente efetivo e apresentasse resultados positivos para a discente, foi necessário, fora o AEE, acompanhá-la em todas as aulas e realizar um trabalho com a coordenação e os professores do curso, no sentido de explicar minha função, os direitos garantidos da aluna como, por exemplo, formas diferenciadas de avaliação, e implementar um trabalho colaborativo com toda a equipe, inclusive com os técnicos da Unidade Acadêmica (Evaristo, Asnis, Cardoso, 2022, p. 355).

A estudante que cursava graduação em matemática perdeu totalmente a visão e a docente teve que aprender, para então ensinar o Braille. As provas eram orais e de algumas disciplinas chegavam a durar dois dias, para tanto, houve um grande trabalho colaborativo, que garantia tanto a participação quanto a aprendizagem da estudante, mas que infelizmente faleceu durante um processo cirúrgico.

A docente relata o fato com tristeza e não esconde as dúvidas e incertezas quanto ao caminho acadêmico a ser percorrido, mas afirma que essa experiência marcou sua vida e trouxe a certeza de que com todos os atores cumprindo sua obrigação e envolvidos no processo além de tornar a Educação possível, todos saem ganhando, processo esse que será abordado no próximo capítulo.

3 INCLUSÃO ESCOLAR – ABORDAGEM DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Antes de apresentar o contexto de inclusão na Educação Superior, é importante uma breve explanação sobre a inclusão na Educação Básica que de acordo com a LDB de 1996 (Brasil, 1996) é formada por três etapas, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Oliveira, Valentim e Silva (2013) relatam que, para que a escola seja inclusiva é preciso mudanças, nas quais, o silêncio disciplinador dê lugar ao diálogo, e que o ensino verbalístico seja substituído pelo experimental, possibilitando o exercício da coletividade, considerando a particularidade de cada um. Tais mudanças propiciam um espaço de aprendizagem aos estudantes comuns e aqueles com deficiência intelectual.

3.1 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para crianças de zero a cinco anos, da educação infantil, é preciso organizar a prática educacional em dois eixos, o brincar e as interações, pois de acordo com Ribeiro (2021), a brincadeira é uma linguagem essencial para as crianças e a partir delas com a relação com os demais que constroem sua auto identidade. A autora relata a importância da observação durante a brincadeira, ver como é, se obedece a algum repertório, se usa o mesmo brinquedo, cor, textura ou se tem variações, se aceita outras crianças, como reage com a aproximação ou como se distancia e assim pensar em recursos materiais ou até mesmo humanos (outra criança) para atingir o objetivo desejado.

O espaço também pode ser um meio favorável ou desfavorável para a aprendizagem, como o excesso de imagens nas paredes, iluminação e barulho, localização, se está próximo ou longe do professor e das crianças, etc. A escolha da atividade também precisa ser analisada, se é muito ou pouco desafiante, se consegue a realização sozinha ou se precisa de mediação. Desta forma, Ribeiro (2021, s/p) destaca sobre a educação infantil que

mesmo que essa etapa se caracterize como sendo de cuidar/educar, no caso de crianças com deficiência intelectual, as práticas de cuidado não devem ser tomadas como referência única, visto que seus objetivos educacionais são claros e as propostas devem promover o desenvolvimento integral a partir do lúdico, do brincar e das interações.

Já no ensino fundamental, Oliveira, Valentim e Silva (2013) relatam que todos os estudantes podem utilizar de diferentes linguagens, a verbal, a matemática, a gráfica, a plástica e a corporal e que os estudantes com deficiência intelectual têm direito tanto à participação na rotina escolar quanto ao currículo e mostram essa importância com o relato de Cristiano, um estudante com deficiência intelectual de 15 anos que frequentava a APAE e foi inserido no ensino regular, ele diz que possuía deficiência intelectual e que, como foi para a escola regular deixou de ter a deficiência, e mostra o rótulo de incapacidade que se atribuía por frequentar somente a APAE.

Os autores também apresentam a análise do processo de avaliação do estudante denominado como “aluno 5” de 11 anos matriculado no 5º ano do ensino fundamental. A principal queixa da escola e da professora entrevistada foi em relação à família por estar muito ausente na escola e nas consultas do sistema de saúde, o que dificulta a exatidão do diagnóstico. A professora reconhece a necessidade de adaptação curricular e enfatiza sobre o período de alfabetização. Uma simples questão estrutural é um ponto negativo relatado pela professora, pois as salas de aulas apresentam diversos panfletos, materiais e murais pela parede, fato que acaba distraindo o estudante no momento da explicação, tal fato também foi abordado por Ribeiro (2021) quanto à educação infantil. Trabalhos em grandes grupos também não têm um bom resultado, pois o estudante se dispersa e não realiza a atividade proposta. É importante relatar que até este momento o ensino é centrado em apenas um professor, já a partir do próximo ano, do sexto ano que corresponde ao ensino fundamental ciclo II, anos finais, as disciplinas do currículo são ministradas por um profissional licenciado na área.

Respaldados pela Constituição de 88 (Brasil, 1988), Oliveira, Valentim e Silva (2013) relatam o desafio dos professores do ensino fundamental ciclo II, anos finais de atuar com um currículo que articula a vida cidadã relacionando a saúde, vida familiar e social, a sexualidade, trabalho, ciência e tecnologia, meio ambiente, cultura e linguagens, com as áreas do conhecimento, como língua portuguesa e estrangeira, matemática, história, geografia, ciências e educação artística, física e religiosa e sintetizam em seis passos uma proposta de reflexão para o professor sobre sua avaliação e prática pedagógica. São elas:

1- Considerar a essência da educação, se questionar sobre a especificidade de cada um e refletir sobre como ensiná-lo. 2- Com a oferta de disciplinas ministradas por diferentes professores, o tempo fica restrito ao acompanhamento dos estudantes, assim é preciso buscar meios para superá-lo. 3- Reconhecer a necessidade de mudança de mecanismos sistemáticos no processo de aprendizagem. 4- A importância da especialização e domínio do professor do ensino fundamental anos finais. 5- O planejamento curricular da ação pedagógica. 6- A mediação do professor a fim de favorecer a aprendizagem do estudante.

Cruvinel (2018, p. 12-13) relata sobre a mediação pedagógica sendo importante também no ensino médio, visto que muitos estudantes com deficiência intelectual chegam com defasagem de aprendizagem e coloca o professor como responsável por promover o desenvolvimento e superação dos limites intelectuais, elencando alguns procedimentos iniciais.

- Posicionar o aluno de forma que possa obter a atenção do professor;
- Estimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação;
- Promover a ocorrência de interações e analogias com o ambiente físico, assim como de relações sociais, no espaço da sala de aula;
- Estimular o desenvolvimento de habilidades de organização;
- Encorajar a construção da autonomia do aluno.

Para tanto, pode-se utilizar de estratégias, como por exemplo, o jogo e o brincar, que independentemente da idade, estão presentes no cotidiano de qualquer ser humano. Esta atividade desenvolve a capacidade de observação, atenção e comparação para a estruturação e estratégias na resolução de problemas. Nesta etapa educacional, os estudantes podem auxiliar na construção do jogo e na elaboração de suas regras (Cruvinel, 2018).

A antecipação do conteúdo também é uma estratégia que precisa ser considerada, pois a criação da rotina estimula a pesquisa autônoma e estabelece a expectativa adequada. Informar qual será o conteúdo da próxima aula é uma maneira de antecipação. O uso de softwares educativos é uma ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem, mas para que o uso seja efetivo, é necessário analisar critérios como, grau de benefícios cognitivos, número de estágios ou fases e sua versatilidade, facilidade de acesso e uso, clareza dos gráficos e ilustrações e a qualidade dos desafios (Cruvinel, 2018).

Assim, Cruvinel (2018) percebe a inclusão escolar de estudantes com deficiência como um processo complexo, com várias etapas, mas que, fazendo o uso de materiais concretos e

adequados, com a utilização de estratégias e ferramentas que se relacionam com o cotidiano do estudante pode contribuir e favorecer para o desenvolvimento de suas potencialidades.

O mesmo pode ser abordado para estudantes com deficiência intelectual que frequentam a Educação Superior dos quais será apresentado abaixo, mas para melhor entendimento e explanação do assunto será apresentada inicialmente a descrição do nível de ensino e em seguida o seu público.

3.2 CONHECENDO A EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com o artigo 43 da LDBEN nº 9394/1996, a Educação Superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

O artigo 44 apresenta a Educação Superior dividida em cursos e programas, sendo cursos sequenciais, os programas de graduação, de pós-graduação e de extensão.

Os cursos sequenciais são divididos por campo de saber, apesar de serem considerados de nível superior não são cursos de graduação, eles destinam-se a qualificação técnica, acadêmica ou profissional, sendo ofertado em duas modalidades: curso superior de formação específica e curso superior de complementação de estudos, ambos com carga horária mínima de 1600 horas e 400 dias letivos.

Os programas de graduação são ofertados por meio de processo seletivo a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e conferem diplomas para bacharel, no qual habilita o estudante com conhecimentos para exercer uma profissão de diversos segmentos de mercado e o título de licenciado, que habilita para exercer o magistério em nível fundamental e médio conforme legislações específicas. Para a coleta de dados dessa pesquisa, apenas esses programas serão considerados.

Os programas de pós-graduação são abertos a candidatos que concluíram cursos de graduação e que atendam às exigências da instituição de ensino e compreende os cursos Lato Sensu, sendo os cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, e os programas Stricto Sensu, de mestrado, mestrado profissional, doutorado e doutorado profissional. As expressões Lato Sensu e Stricto Sensu foram aprovadas pelo Parecer Sucupira - Parecer CFE nº977/1965 no dia 03 de dezembro e homologado na vigente LDB de 1961 (Brasil, 1965). O mestrado tem duração mínima de um ano, com exigência da dissertação em determinada área de concentração que confere o título de mestre. O mestrado profissional é direcionado à formação profissional, articulando o ensino e a aplicação profissional também tendo como exigência de apresentação de trabalho final, a dissertação. O doutorado, com duração mínima de dois anos com exigência de defesa à tese, confere o título de doutor e constitui o segundo nível de formação pós-graduada. O doutorado profissional, assim como o mestrado profissional, articula o ensino com a formação profissional, tendo também a tese como exigência de defesa.

Os programas de extensão, por meio da criação cultural e pesquisa científica, visam a difusão de conquistas e benefícios gerados na instituição universitária, e são abertos a estudantes que atendam o estabelecido pela instituição em cada caso (Zoccoli, 2012).

Quanto à organização acadêmica, o decreto nº 2.306/97 que regulamenta a LDB, apresenta as instituições de ensino superior como:

- Universidades, as instituições multidisciplinares que concentram atividades acadêmicas nos eixos, ensino, pesquisa e extensão. As Universidades Especializadas se

diferenciam por ser especializada em um campo do saber, tendo como exemplo, ciências sociais ou da saúde (Zoccoli, 2012).

- Centros Universitários, instituições de Educação Superior que atuam para formação profissional ou em uma específica área de conhecimento a fim de possibilitar condições de trabalho para a comunidade escolar. Centros Universitários Especializados, também se diferenciam por serem especializados em uma área de conhecimento.
- Faculdades e faculdades integradas, são instituições de Educação Superior que têm como finalidade formar profissionais de nível superior e possuem propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, mas geralmente com uma oferta menor comparada aos centros universitários e às universidades.
- Institutos superiores ou escolas superiores, são instituições de Educação Superior que têm como finalidade ministrar cursos nos níveis sequenciais, de graduação, pós-graduação e extensão.
- Centros de educação tecnológica, são instituições especializadas em educação profissional com o objetivo de qualificar profissionais para os diversos setores da economia.

Zoccoli (2012) apresenta as instituições de Educação Superior brasileira conforme as categorias administrativas baseada no decreto supracitado nº 2.306/97, no qual no artigo 5º, fala de Natureza Jurídica para as Instituições de Educação Superior do Sistema Federal de Ensino, classificando em instituições públicas e privadas.

Públicas, quando criadas, mantidas e administradas pelo poder público, sendo estas federais, subordinadas à União, estaduais, mantidas pelo Distrito Federal ou governo dos Estados e Municipais, mantidas pelas prefeituras. Privadas, administradas e mantidas por pessoa física ou jurídica de direito privado, sendo particulares em sentido estrito, que é mantida exclusivamente por pessoa física ou jurídica de direito privado. Comunitárias, mantidas por grupo de pessoas físicas ou jurídicas que têm um representante da comunidade na entidade mantenedora. Confessionais, seguindo as comunitárias, mas que atendem as orientações confessionais e ideológicas. Filantrópicas, que estão prestando serviços e à disposição da população sem remuneração.

Vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 209, estabelece o ensino à iniciativa privada desde que sejam cumpridas as condições de “cumprimento das normas gerais da educação nacional” (inciso I) e de “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (inciso II) (Brasil, 1988).

3.2.1 Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior

Um passo significativo para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior foi dado com a criação do Programa Incluir em 2005, implementado pelo governo federal em cumprimento ao Decreto nº 5.296/2004, com a finalidade de criar e consolidar núcleos de acessibilidade que visa promover a acessibilidade arquitetônica, pedagógica, atitudinal e comunicacional nas instituições de Educação Superior, proporcionando um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades de todos os estudantes.

No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada. (Brasil, 2013, p.13).

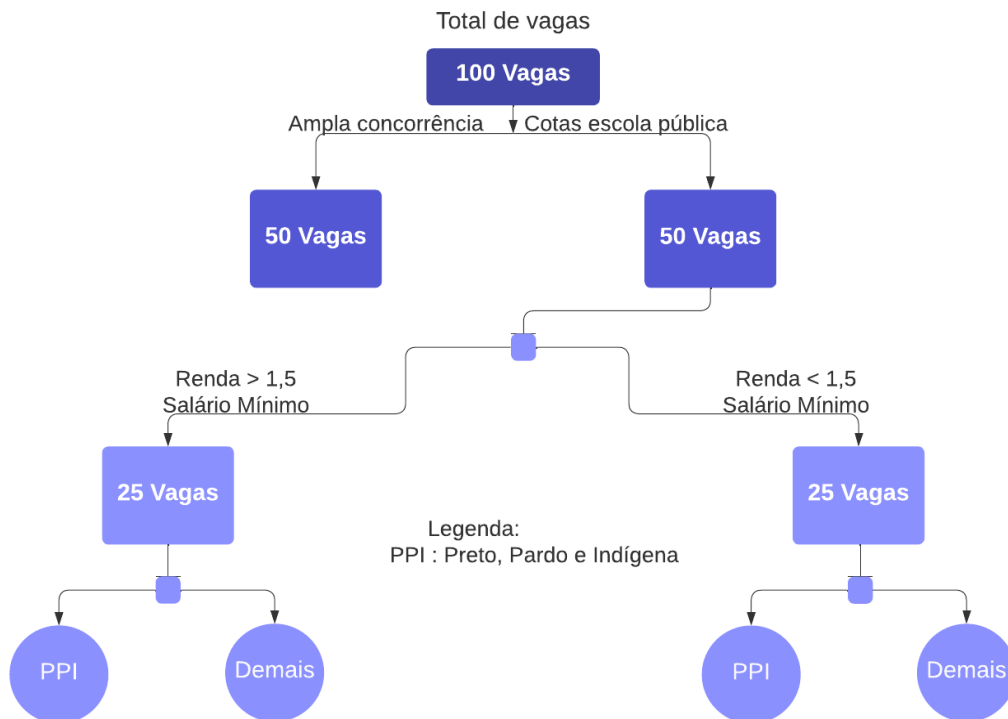
Esse programa é marcado por dois momentos distintos. O primeiro, que abrange de 2005 a 2011, quando a distribuição de recursos era concorrencial e as IFES submetiam projetos anuais alinhados às diretrizes dos editais. O segundo momento foi a partir de 2012 que as IFES passaram a receber o aporte financeiro fixo anualmente e, conseqüentemente, ter mais segurança para ações futuras (Breitenbach, 2018).

Outro marco importante, é citado por Knobel (2021) ao abordar a discussão sobre a implantação da lei de cotas nas instituições de Educação Superior que as universidades começaram a organizar e ampliar o acesso de todos os estudantes independente de sua condição.

Assim conhecida, lei de cotas, promulgada em 29 de agosto de 2012, lei federal nº 12.711/2012 estabelece que 50% das vagas de universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio sejam reservadas para ingresso de estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Considerando os 50% das vagas, a metade deve ser destinada a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita e dentro de cada faixa devem ser reservadas as vagas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) conforme a proporção de pessoas nestas condições na unidade federal que a instituição está localizada conforme dados do Instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE).

Segue exemplo prático para entender como funciona a lei de cotas nº 12.711/2012 tendo como exemplo uma instituição fictícia que oferece 100 vagas.

Figura 2 - Exemplo prático da lei de cotas nº 12.711/2012

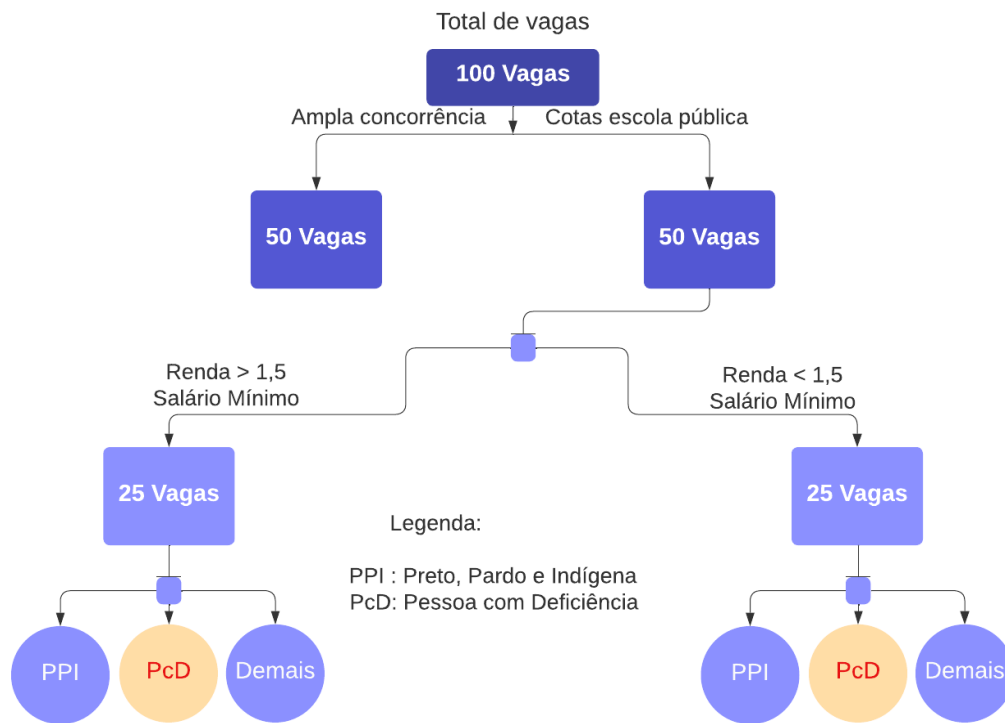


Fonte: Autoria própria, (2023)

Com a lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, às pessoas com deficiência também passam a fazer parte da lei de cotas, pois dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. O número de vagas destinado a pessoas com deficiência segue o mesmo cálculo, sendo determinado de acordo com a quantidade de pessoas com deficiência na unidade da federação, conforme dados do IBGE.

Segue o exemplo prático apresentado anteriormente, mas com a oferta para pessoas com deficiência, considerando a mesma instituição fictícia que oferece 100 vagas.

Figura 3 - Exemplo prático da lei de cotas nº 13.409/2016



Fonte: Autoria própria, (2023).

Com a oferta da lei de cotas, as instituições de Educação Superior que, de acordo com Rocha, Lacerda e Lizzi (2022), inicialmente no século 18 e 19 eram homogêneas e restritas apenas a elite, pois os que chegavam até esse nível de ensino eram filhos de famílias privilegiadas e que também seguiriam nos melhores trabalhos depois de formados, tem se tornado mais aberta às demais classes sociais.

De acordo com os autores acima citados, apesar da lei ser especificamente para instituições federais, outras instituições adotaram novas condutas como forma de possibilitar o acesso a este público. Estes autores realizaram uma pesquisa quantitativa analisando o Público-alvo da Educação Especial no ano de 2015, antes da consolidação da lei e terá como comparação quatro anos de sua vigência, a fim de entender a importância desta lei na composição da heterogeneidade dos estudantes das instituições de Educação Superior.

em 2015 havia 37.927 estudantes PAEE na educação superior, de um total de 8.027.297 estudantes no geral, o que representa 0,47% de estudantes PAEE (BRASIL, 2015), número bastante baixo, se considerarmos que o IBGE contabilizou a população

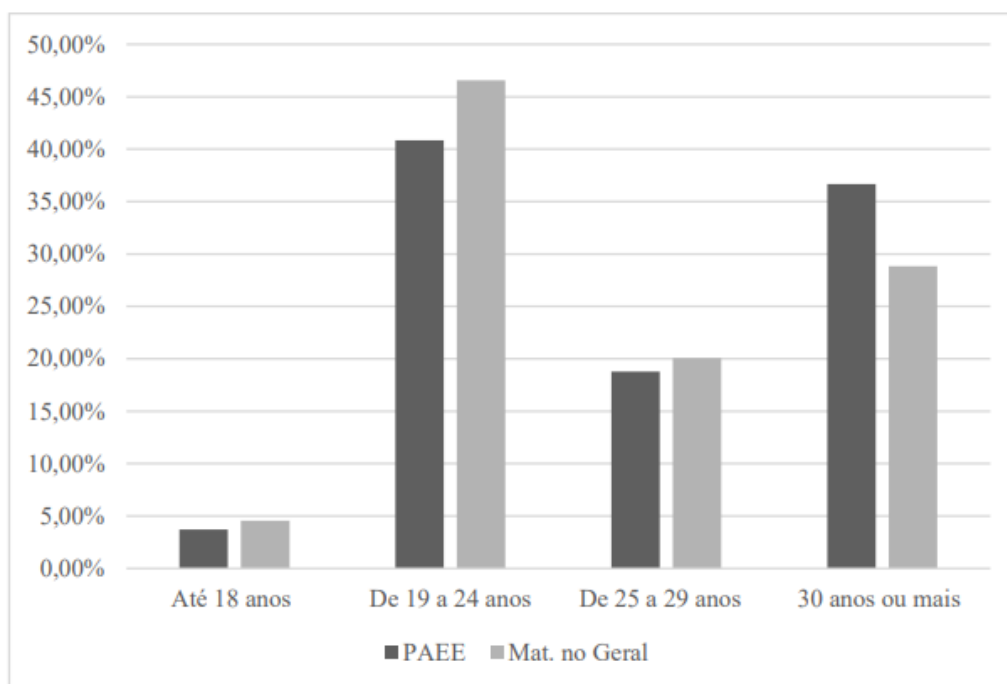
com deficiência (física, auditiva, visual e mental/intelectual) no Brasil em torno de 8,3% (IBGE, 2010) (Rocha, Lacerda, Lizzi, 2022, p.6).

Tendo como coleta de dados o censo da Educação Superior brasileira e algumas vezes dados do IBGE de 2010, as matrículas foram analisadas conforme as regiões do país e a região Sudeste registrou o maior número de matrículas geral representando 45,08% do total do país, desta forma, esperava-se que a mesma representatividade acontecesse com as matrículas de estudantes PAEE, que apesar de ser a primeira com 34,09% das matrículas, não foi a mais significativa. A região Nordeste foi a que se destacou com 30,98%, pois se comparada ao número de matrículas geral com 21,11% teve um índice muito alto, mas apenas em porcentagem, pois em números absolutos, ainda representa uma camada mínima da população PAEE.

Analizou-se, também, a idade desses estudantes, e Rocha, Lacerda e Lizzi (2022), baseados nos dados do Censo Demográfico de 2010, descrevem como a idade adequada para realização de um curso de graduação entre 18 e 24 anos, e se destaca a região nordeste que possui 55,47% dos estudantes PAEE matriculados na Educação Superior.

Considerando as matrículas no Brasil, o número de estudantes PAEE matriculados com 30 anos ou mais é um número relativamente alto comparado às matrículas de estudantes sem deficiência, conforme exposto em imagem abaixo e, tal fato pode ser justificado devido a uma trajetória complexa na Educação Básica que não atendeu às necessidades específicas, causando a distorção da idade-série e, ainda é preciso considerar os estudantes que mesmo matriculados em idade ideal, permanecem por anos matriculados na instituição de Educação Superior.

Figura 4 - Idade dos estudantes da Educação Superior: PAEE e geral – Brasil – 2015



Autor: Rocha, Lacerda e Lizzi (2022, p. 20)

Seguindo o objetivo dos autores supracitados, em sequência serão apresentados os mesmos dados coletados, mas referente ao ano de 2022, com 6 anos da lei 13.409/2016 em vigor e 7 anos da pesquisa acima apresentada.

Em 2022, o número de estudantes PAEE matriculados em cursos de graduação foi de 79.262, o que representa 0,84% do total de estudantes (INEP, 2023), tendo um aumento de matrículas de 41.335 estudantes e 0,37% nos seis anos de vigência da lei de cotas. Quanto aos números de matriculados por região do país e por idade, não obteve acesso à divulgação dos dados.

3.2.2 Inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior

Ainda analisando o ano de 2015 o país tinha 1.683 estudantes com deficiência intelectual matriculados em instituições de Educação Superior o que representa 3,86% das matrículas entre os estudantes PAEE, distribuídos com 42,69% na região Centro-Oeste, 30,04% na região Sudeste, 15,03% na região Sul, 9,02% na região Nordeste e 2,87% na região Norte (Rocha, Lacerda e Lizzi, 2022).

Seguindo a mesma comparação apresentada anteriormente, de acordo com o censo da Educação Superior de 2022 (INEP, 2023), o Brasil teve um total de 79.262 matrículas de estudantes PAEE em cursos de graduação, sendo 8.353 estudantes com deficiência intelectual.

As imagens abaixo mostram a comparação dos estudantes com deficiência intelectual matriculados nos cursos de graduação nos anos de 2015 e 2022.

Figura 5 - Matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência do ano de 2015.



Fonte: INEP, (2018).

Figura 6 - Matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência do ano de 2022.



Fonte: INEP, (2023).

Os dados da deficiência física apresentam prevalência com a maior quantidade de matrícula com um aumento de 12.975 em 2015 para 29.454 em 2022, representando um crescimento de 127% em sete anos. No mesmo período, o número de matrículas de estudantes com deficiência intelectual teve um aumento ainda mais significativo, de 396,32%.

Ainda assim, Rocha, Lacerda e Lizzi (2022), consideram a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior um desafio, visto que este ambiente educacional é competitivo e gera exclusões, citando um grande esforço desses estudantes no pós-ingresso, pois vencida a barreira de estar matriculado é preciso vencer a barreira de estar pertencente, e cita um caso no qual uma estudante com DI foi rejeitada pelos colegas, pois eles tinham medo do baixo rendimento dela atrapalhar nos trabalhos coletivos.

Mesmo que este estudante seja aceito, ainda existe uma forte separação entre o discurso e ação, pois a inclusão está limitada a grupos identitários, pequenos grupos são favorecidos resultando em hierarquizações e exclusões (Rocha, Lacerda e Lizzi, 2022).

Lopes (2016) baseada em Griffin et al. apresenta dados de uma pesquisa que teve como objetivo avaliar as atitudes de estudantes universitários com relação aos estudantes com deficiência intelectual matriculados em suas turmas, a pesquisa envolveu 256 estudantes. O nível de maior aceitação e conforto a inclusão se relacionava aos estudantes com deficiência intelectual com maiores capacidades cognitivas e mais interesse para socialização e interação no campus. Tal dado corrobora com o exposto por Rocha, Lacerda e Lizzi (2022) sobre a preocupação dos estudantes sem deficiência com o comprometimento do seu rendimento acadêmico. Em comparação ao sexo, as estudantes, sexo feminino, apresentaram melhores aceitação que os estudantes, sexo masculino.

Ainda de acordo com Lopes (2016), a busca pela realização de uma graduação pelos estudantes com deficiência intelectual vem daqueles que receberam uma educação adequada na Educação Básica e com apoio pedagógico.

No entanto, Pagno e Vicelli (2015, p.2) apresentam uma pesquisa com duas estudantes com deficiência intelectual matriculadas na Educação Superior e relatam que as dificuldades acentuadas se davam por anos de escolarização superficial, “as estudantes com D.I. (deficiência intelectual) raramente apresentavam as resoluções corretas das operações solicitadas, demonstrando a falta de entendimento dos assuntos considerados básicos no curso”.

A pesquisa citada se refere a uma pesquisa-ação que teve como ponto central a questão, “Como acolher as estudantes sem diferenciá-las dos demais estudantes e principalmente

contribuir com o desenvolvimento cognitivo e intelectual delas no curso que escolheram?” (Pagno, Vicelli, 2015, p.1). As estudantes ingressaram no curso de Ciência da Computação, com laudo e exames médicos que foram utilizados na Educação Básica e que registravam a deficiência intelectual.

As intervenções no processo de ensino aconteceram por meio de adaptações curriculares e da atuação de uma colega de turma, sendo esta uma das autoras da pesquisa, como a mediadora do aprendizado. A cada três semanas as estratégias e métodos utilizados com as estudantes eram analisados e mantidos os que apresentavam resultados positivos. No entanto, algumas necessidades quanto ao aprendizado ainda eram evidentes.

a) A primeira delas foi a necessidade de diminuição e se possível eliminação das barreiras atitudinais. Uma das estudantes citava sobre sua aceitação, sobre as pessoas que acreditava em seu desenvolvimento. Com o trabalho coletivo e a demonstração de confiança dos colegas, seu desenvolvimento progrediu significativamente.

Diante do exposto, Lopes (2016, 48) relata que para diminuir os preconceitos, “faz-se necessária a aquisição de maior conhecimento sobre quem é o estudante com DI e quais ações poderão ou não contribuir para o seu desenvolvimento em sala de aula.”

b) Outra necessidade relatada foi a atenção diferenciada do docente. Foi identificado o medo de perguntas aos docentes e somente com maior abertura e incentivo as perguntas começaram a surgir.

Tal atuação é reafirmada por Santos, (2009) que também reconhece o despreparo e a dificuldade de promover um ensino individualizado, com devida atenção aos estudantes em meio às demandas curriculares impostas.

c) O respeito ao tempo e a limitação dos estudantes foi outra necessidade abordada por Pagno e Vicelli (2015). As estudantes apresentaram resultados satisfatórios na aprendizagem quando o tempo de realização de tarefas e atividades era maior em relação aos demais estudantes. Não houve registro sobre a quantidade de tempo extra.

d) A abordagem do tempo também foi citada na necessidade de diferenciação de trabalhos e avaliações, com realização de provas condizentes com o entendimento e que fosse passível de resolução.

Nem o tempo e nem as adaptações foram abordadas, que de acordo com Lopes (2016, p.47) ainda geram muitas incertezas quanto às estratégias de ensino adequadas, visto que não

existe uma estratégia específica e definitiva, assim, “São muitas as dúvidas dos docentes do Ensino Superior em relação ao processo de ensino para alunos com DI, principalmente quanto a procedimentos educacionais, aplicação de provas especiais e adaptação curricular”

e) Ampliação da fonte dos materiais impressos. Neste caso, refere-se especificamente a estudante que além da deficiência intelectual possuía baixa visão, mas que também aborda o que foi exposto por Santos (2009) quanto ao direito do estudante com deficiência a ter adaptações físicas e de materiais.

f) A síntese de conteúdo foi apresentada como uma necessidade, com o objetivo de criar conceitos chaves e ideias simplificadas.

g) A revisão dos conteúdos também foi elencada e a solução apresentada foi fazer uma revisão básica ao iniciar e terminar as aulas, o que ajudou inclusive na memorização.

Mas, Oliveira (2021, p.152) reconhece que “qualquer tentativa de revisão do processo de ensino-aprendizagem passa, necessariamente, pelas posições ideológicas, epistemológicas e identitárias dos docentes”.

h) E, por fim, a dedicação das estudantes fora do horário das aulas. Esse momento é importante para manter os conteúdos aprendidos e desenvolver novas capacidades.

A experiência com as estudantes matriculadas no Instituto Federal mostrou que “os docentes e técnicos em educação que atuavam no segmento pedagógico encontraram no dia a dia vários obstáculos no ensino com as estudantes” (Pagno, Vicelli, 2015, p.2), mas que com dedicação e estratégias adequadas, é possível superar muitos obstáculos, pois,

percebeu-se que a estudante apresentou avanços no aprendizado, na escrita, na organização do seu caderno e, principalmente, na socialização com os colegas e professores, pois mostrou-se autoconfiante e espontânea em suas relações, bem diferente da situação apresentada nos primeiros meses de aula (Pagno, Vicelli, 2015, p.2).

No entanto, mesmo diante das conquistas citadas, após concluído o primeiro semestre letivo, as duas estudantes com deficiência intelectual reprovaram. Uma optou por mudar de curso, visto que a área de cálculo não estava em sua aptidão, a outra permaneceu cursando, mas o estudo não informa sobre a conclusão do curso e o sucesso acadêmico, que era o fundamento básico das autoras, de mudar a rota do insucesso escolar dos estudantes com deficiência intelectual e possibilitar oportunidades educacionais, sendo este apresentado.

Ainda abordando a conclusão do curso, no contexto da educação profissional, Mendonça (2022) e Carnevalli et al. (2014) apresentam conceitos sobre a terminalidade específica e a certificação específica por meio de histórico escolar que registre a escolaridade e as competências desenvolvidas pelo educando no ensino profissionalizante.

A possibilidade de aplicação da “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio é relatada pelo Parecer CNE/CEB nº 2/2013 que autoriza-se o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) a utilizar o estatuto da “terminalidade específica”, nos termos do inciso IV do art. 59 da Lei nº 9.394/96, e em consonância com o disposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

De acordo com Mendonça (2022), o certificado de conclusão de terminalidade específica identifica de forma descritiva o conhecimento alcançado pelo estudante, possibilitando novas alternativas educacionais.

Para Carnevalli (2014) a “certificação específica” não constitui a terminalidade específica, tendo um contexto mais amplo que versa a possibilidade profissional do estudante de acordo com as competências desenvolvidas, deixando de ser um encerrar de ciclo de conclusão de estudos, mas um início de um caminho profissional.

A emissão de um certificado específico para pessoas com deficiência não constitui uma terminalidade específica, mas uma apropriação parcial desse conceito para ampliá-lo no contexto da educação profissional, com vistas a possibilitar a continuidade da evolução profissional do aluno, com base nas competências desenvolvidas. Não se trata do fim de um percurso, mas justamente do incentivo à sua continuidade, por meio do reconhecimento dos saberes adquiridos (Carnevalli et al, 2014).

Vale ressaltar que a certificação diferenciada, não envolve cursos de graduação, é direcionada aos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio conforme CNE/CEB nº 5/2019 e “busca-se, portanto, reconhecer e certificar as capacidades requeridas pelo mercado de trabalho e desenvolvidas pelos estudantes com deficiência, em sua justa medida, com legitimidade, e de acordo com a legislação vigente e com a normatividade sistêmica”.

No entanto, Silva e Pavão (2019) defendem a expansão e aplicação da terminalidade específica na Educação Superior, destacando que o tema ainda é pouco abordado no meio acadêmico, evidenciando uma urgente necessidade de estudos e debates. Elas também apontam grandes possibilidades de que essa discussão possa ser a solução para garantir a conclusão dos

estudantes com deficiência que cursam uma graduação, contribuindo para reduzir a evasão e a repetência.

“Essa configuração não diz respeito a uma forma desqualificada de conclusão de um nível de ensino. Ao contrário disso, refere-se a uma maneira de (re)conhecer o outro e, até mesmo, de superar o prognóstico predeterminado” (Silva e Pavão, 2019, p.9). Para tanto, o processo precisa ser estruturado e avaliado pela comissão pedagógica com avaliação contínua das dificuldades e desempenho do estudante, com sua expedição somente em “casos justificados, por meio de avaliações e pareceres da equipe pedagógica da instituição e acompanhada de todo um acervo documental individual do estudante”.

As autoras ressaltam a importância de discutir o tema tendo em vista o aumento de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior e relatam que a regulamentação nas diretrizes curriculares das instituições e nos projetos políticos pedagógicos dos cursos seria o passo inicial crucial para promover essa discussão.

Tendo como foco a socialização e a aprendizagem, Lopes (2016) afirma que independente da certificação tanto estudantes sem, quanto com deficiência podem se beneficiar do processo educacional do ensino na Educação Superior adquirindo habilidades acadêmicas e pessoais, independência, autodefesa, confiança e futuro profissional. Essas habilidades são ainda mais fortes nos estudantes com deficiência intelectual ao se perceberem semelhantes aos demais colegas, o que evidencia a necessidade de convivência entre os estudantes. Os estudantes com e sem deficiência precisam conviver uns com os outros, não apenas estarem juntos.

A relação de convivência entre estudantes e docentes também se faz importante, mas para que o docente não seja apenas um transmissor de conteúdo e possibilite a interação, ele precisa estar preparado para a atuação diante da diversidade. Tal assunto será melhor abordado no capítulo seguinte.

4 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - FORMAÇÃO ACADÊMICA

Neste capítulo será abordada a formação acadêmica inicial e continuada do docente para atuação na Educação Superior, iniciando com um breve contexto histórico.

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

“O trabalho de professor teve início antes mesmo do desenvolvimento da escrita e da criação de instituições de ensino”, (Rizotto, 2020, p.46) devido à necessidade de ensino a outras pessoas daquilo que se considerava importante, a partir de então, a profissão docente passou por diversas transformações e acontecimentos, que terá neste capítulo uma breve contextualização dos momentos históricos.

Considerando o percurso colonial brasileiro, a educação era elitista e um importante meio de classificação social. Devido à influência da igreja católica, as escolas eram associadas às instituições religiosas e a figura do professor era muito valorizada, pois visava um homem bem formado. A descrição das matérias que deveriam trabalhar era minuciosamente descrita e o conteúdo fechado e indiscutível, no qual era apenas passado e o aluno deveria internalizá-lo, tendo como método de aprendizagem a memorização (Rizotto, 2020).

Neste mesmo contexto sociocultural classista, influenciado por um espírito colonizador e colonialista, nasce a Educação Superior com ensino voltado para as necessidades e exigências da colônia, sem se preocupar com a qualidade para o trabalho, e, assim, o trabalho docente,

assumia características centradas na personalidade moral e intelectual, as quais deveriam expressar profundo conhecimento da matéria e vocação para a docência, características traduzidas no saber ensinar e na dispensa de amor para com os alunos, pois estes seriam os princípios que garantiriam a ordem e o sucesso da tarefa pedagógica (Dantas, 2006, p.25-26).

Desta forma, era necessário que o professor tivesse boa convivência, reconhecimento no grupo social e interesse pela atividade intelectual, podendo se candidatar e exercer a docência somente após os 30 anos de idade, fato que é classificado nos dias atuais como um modelo de docência tradicional clássica.

Por meio da política estatal de Marquês de Pombal, com a retirada dos missionários da condução do projeto educacional, alguns aspectos com o conhecimento superior foi alterado e com orientações curriculares por meio das cartas régias e dos Alvarás buscava-se uma nova forma de conhecimento que pudesse contribuir com a modernização de Portugal, o que desencadeou em uma grande mudança no trabalho docente.

o trabalho dos professores com os alunos, percorria um tempo de seis horas de trabalho no qual em certas ocasiões se encontravam duas vezes ao dia para tomar as lições. Como formadores os professores assumiram o papel de operadores da formação e orientadores das escolhas pessoais (Dantas, 2006, p. 32)

“No Brasil, durante o período dito colonial, inaugurou-se a instrução superior, mas sem o incentivo por parte da Coroa que via certos perigos em formar uma intelectualidade na colônia” (Dantas, 2006, p.33). Neste momento, o trabalho docente tinha menos foco para a memorização dando espaço a compreensão e interpretação, mas ainda voltado para a profissionalização.

Com a chegada da família real no Brasil em 1808, as escolas superiores e a instrução do saber passou a ser requerido pela então realza, controlada pelo governo, com o objetivo de atender as necessidades de serviço, formando principalmente profissionais liberais como médicos, engenheiros e advogados, pois esses que prometiam a ascensão social. Via-se, então, no ensino superior a responsabilidade por formar os quadros competentes necessários no império, e o professor o responsável que através do conhecimento formava a juventude imperial, mas tendo ainda uma atuação com características do ensino colonial com centralidade em seu saber (Cunha, 2000).

A liberdade de determinar o currículo passava pela congregação de professores e nestes tempos não se falava em aperfeiçoamento para o quadro docente, em carreira do magistério, seu trabalho era desempenhado a partir da cultura adquirida nas universidades fora do Brasil e através dos livros que dispunham o conhecimento científico oficial (Dantas, 2006, p.35).

A profissionalização passou a ser sinônimo de Ensino Superior, com a organização educacional centrada em cursos e faculdades, no qual o professor tinha a crença de ser o dono

do saber que passaria para os jovens e que para a ampliação do número desses aprendizes era necessária sua anuência informando quantos alunos poderia atender (Dantas, 2006).

O trabalho docente no império foi caracterizado por uma corporação de professores que mantinham princípios fixos, que mascarada por um prestígio social, não tinha políticas que possibilitasse e incentivasse sua formação, bastava o conhecimento científico que seria transmitido aos alunos, mostrando assim, a desvalorização desde os tempos imperiais. As primeiras tentativas de reforma ocorreram nos anos de 1930 (Dantas, 2006).

Já no tempo da República Oligárquica, com a maioria da população analfabeta, cerca de 70%, buscava-se a ascensão por meio da educação escolar e a Educação Superior tinha como meta colaborar e formar os quadros dirigentes da república. A docência permanecia como a raiz, com a responsabilidade da educação não apenas dos filhos da oligarquia, mas também dos descendentes das camadas médias e diante dessa expectativa do diploma, os professores continuavam com o status social reconhecido. Mas, de acordo com Dantas (2006), neste momento eles eram contratados mediante concursos e a defesa de uma tese original e por prova de títulos.

Por volta da década de 30 do século passado, vivendo um movimento para uma educação mais qualitativa, o professor tinha a educação como cura dos males da população, operacionalizando a formação do homem culto, que a sociedade moderna buscava fomentar e com isso a Educação Superior passou a ser questionada quanto à existência de atividades técnicas profissionais e a necessidade de relação à alta cultura com pesquisas. Então, o trabalho operacionalizado dos professores passa pelo desafiante projeto de educar nas ciências e na cultura, visando a reconstrução da nação (Dantas, 2006).

No primeiro momento da Era Vargas, sendo esta caracterizada como tendo início no governo provisório em 1930 e perdurando até 1945 finalizando o governo ditatorial de Getúlio Vargas, a qualidade da atuação dos professores era vista como mais uma vontade pessoal do que investimento do Estado. Conforme Dantas (2006, p.61) somente em “1930 se começava a falar na formação permanente, que será uma das bandeiras de lutas nos anos de 1980 e em 1990 assumirá o caráter de formação continuada”.

Com a publicação do documento Manifesto dos pioneiros em 1932, acreditava-se que a educação seria responsável pela transformação social e que o professor além de um ensino eficiente com métodos pedagógicos deveria estimular a investigação para o desenvolvimento da ciência e que tais condições precisavam ser oferecidas pela instituição (Cunha, 2000)

Com a possibilidade democrática no cenário educacional, político e cultural nos anos de 1945 a 1964 o trabalho do professor também tinha proposta de reformulação com a extinção da cátedra pela modernização do Ensino Superior no regime departamental e instituição do exercício da docência e da pesquisa em tempo integral (Cunha, 2000).

Nos anos de 1970, período de ditadura militar (1964-1985) a tônica da teoria curricular tinha caráter tecnicista tanto na educação quanto no trabalho dos professores, que passaram a ter as salas observadas por inspetores, pois em anos de terrorismo e liberdade cerceada, o ensino e atuação docente poderia ser perigosa para a nação com a busca pelo disciplinamento e conversão do trabalho intelectual (Dantas, 2006).

Esse cenário começou a mudar apenas no final dos anos 70 e início dos anos 80, pois “começou a pensar numa associação que congregasse os docentes para lutar pelas ideias de uma universidade que convivesse com a pluralidade de pensamento e operacionalizasse um trabalho pedagógico assumido oficialmente como crítico” (Dantas, 2006, p.93)

Nos tempos da Nova República, iniciada a partir de 1985, a Educação Superior volta ao debate de educação pública de qualidade e a formação tecnicista de mão de obra não correspondia com o preparo acadêmico de qualidade requisitado, colocando os rumos da universidade e o trabalho docente em discussão. Com a saída de um cenário de coerção e medo, a sociedade aprendeu a reivindicar e a década de 1980 foi marcada por diversos movimentos.

O movimento docente se posicionava buscando investimento na qualificação docente por meio de políticas efetivas do Estado que significariam aperfeiçoamento profissional em nível de mestrado e doutorado. Desta forma acreditava consolidar uma das buscas da nova universidade que era o aprimoramento do ensino de graduação e da pesquisa no país (Dantas, 2006, p.104-105).

Na luta por salários mais justos, melhores condições de trabalho, carreira e qualificação, autonomia e liberdade acadêmica, dentre outras que visavam uma educação pública de qualidade, o movimento docente refletiu um novo ideal pedagógico do sistema educacional brasileiro.

A partir de 1990, seguindo para os dias atuais, a universidade passa a ser administrada e gerenciada de acordo com receitas e despesas tendo a centralidade em um mundo globalizado de negociação capitalista que alavanca a competitividade e reflete no trabalho docente, visto que

nem o estereótipo da profissão científica nem o da prática interpretativa, em separado, conseguem dar conta do recado. A reconfiguração do trabalho docente requer uma simbiose dessas duas vertentes acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes, que provoquem no estudante o protagonismo de seu próprio saber (Cunha, 2000, p. 48).

No entanto, de acordo com Dantas (2006, p. 134), o trabalho docente tem cada vez mais vivenciado o processo de proletarização “devido às mudanças nas formas de trabalho e o controle exercidos na produção dos currículos, no qual, os docentes vêm perdendo a autonomia sobre o seu fazer, ao mesmo tempo em que trabalham em muitos lugares” para conseguir melhores condições de vida.

Mas fica ainda, “nessa conjuntura pós-moderna, o trabalho do professor enquanto pesquisador crítico recebe as influências do professor como profissional que deve refletir sobre o que faz” (Dantas, 2006, p.147) com o objetivo de ser capaz de modificar a sua própria prática docente. Tal assunto também faz referência à base de formação deste docente que será melhor discutida nos próximos tópicos.

4.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: DO DOCENTE PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Após conhecer um pouco da história do trabalho docente, a continuidade do texto terá como base os tempos atuais, pois ainda citando Dantas (2006, p.157) que conclui sua pesquisa afirmando que mesmo após a análise do período histórico da profissão, “o trabalho docente permanece com sua característica básica que é trabalhar com as ideias, com a socialização, busca e a invenção do conhecimento” e que

A essência do trabalho de ensino que é trabalhar com o conhecimento não se modificou. As modificações vieram em decorrência da emergência histórica de cada tempo, em que foi privilegiado um determinado tipo de conhecimento, uma determinada política cultural, diga-se curricular, pautada numa concepção de ciência e de homem. Em decorrência dessa política, o trabalho docente assumiu determinada característica predominante. (Dantas, 2006, p. 165).

Até o momento a abordagem foi sobre a atuação do docente no decorrer dos anos, e muito se falou sobre o seu conhecimento científico e intelectual, mas nada se abordou sobre

essa preparação, assim, faz-se necessário explicitar sua formação, seus caminhos de estudos que lhe permite essa atuação.

Azevedo, Carlos e Vieira (2020) descrevem a formação dos professores no final do século 19 com a criação das escolas normais, no qual o curso normal correspondia ao atual ensino médio, que formava professores para atuar na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Os professores do ensino secundário eram bacharéis formados em diversas profissões, e “apenas ao final da década de 1930, foi acrescentado aos cursos de bacharéis, um ano destinado a disciplinas educacionais para obtenção da licenciatura” (p.128).

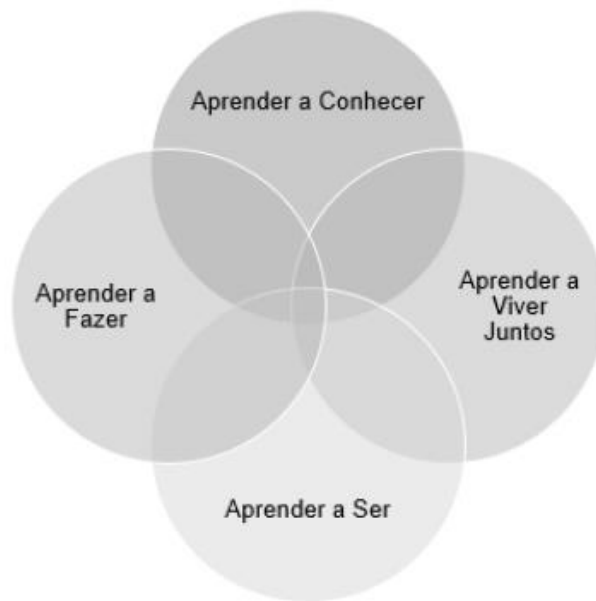
O curso de Pedagogia para formação de bacharéis foi regulamentado no ano de 1939. No início esses bacharéis especialistas em educação eram formados para atuar nas escolas normais e em algumas disciplinas do ensino secundário, tempo depois, ele também começou a formar para a atuação de 1º a 4º série do ensino fundamental (Azevedo, Carlos, Vieira, 2020). O curso de Pedagogia tem outro marco importante no ano de 2006 com a publicação da resolução 1 de 15 de maio que possibilita a ampla atuação em espaços escolares e não escolares.

Abordando ainda os cursos de licenciatura, os autores supracitados, descrevem que na maioria dos casos, os cursos se pautam pelo acúmulo de conteúdo e instrumentalização profissional do pesquisador, tendo pouca abordagem em disciplinas de cunho pedagógico. “Os estágios, em geral, são realizados apenas ao final dos cursos e as disciplinas de abordagem didática tendem a ser vistas pelos alunos como complementos meramente dispensáveis” (Azevedo, Carlos, Vieira, 2020, p. 138).

A formação inicial com déficit em termos pedagógicos reflete em profissionais sem habilidade didática, que não se sentem preparados para lidar com o público diversificado de estudantes. Considerando ainda que o quadro de atuação do magistério superior compreende licenciados, mas também bacharéis e tecnólogos e é notório o longo caminho a ser percorrido para chegar a graus satisfatórios de formação docente (Azevedo, Carlos, Vieira, 2020).

Rizotto (2020) relata que o processo de formação não se restringe na formação inicial, pois se prolonga durante toda a atuação para a melhoria dos saberes relacionados ao trabalho pedagógico e tendo como base o relatório da UNESCO da Comissão Internacional SOBRE Educação para o século XXI publicado em 1998 faz uma reflexão sobre o capítulo 4 que aborda os 4 pilares da educação, sendo o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, conforme descrito na imagem abaixo.

Figura 7 - Esquema dos 4 pilares da educação



Fonte: Rizotto (2020, p. 51)

Relatando cada um deles, o aprender a conhecer se baseia em uma cultura ampla que beneficia a oportunidade de educação, o aprender a aprender ao longo da vida. Aprender a fazer, não se resume a qualificação profissional, mas a competência de enfrentar situações adversas e trabalho em equipe considerando as experiências sociais. Aprender a conviver, desenvolver a compreensão do outro, respeitando os valores do pluralismo. Aprender a ser, desenvolvendo a autonomia, o discernimento e a responsabilidade pessoal. Desta forma, fica evidente a necessidade de formação tanto pessoal quanto profissional dos docentes (Rizotto, 2020).

Diante do exposto, tem-se na formação continuada a esperança de melhores qualificações, mas que de acordo com Azevedo, Carlos e Vieira (2020), percebe-se também a dificuldade de acesso desses programas nas instituições universitárias, sendo justificado até mesmo pela falta de tempo e interesse dos docentes, que dedicam seu tempo e energia em ações de extensão e pesquisas de grupos de estudos.

Abordando especificamente os docentes da Educação Superior, o artigo 66 da LDB/96 (Brasil, 1996) informa que a formação docente deve acontecer “em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Tal fato, evidencia que apesar dos cursos *Stricto Sensu*, mestrado e doutorado serem a prioridade para a atuação dos docentes, cursos de pós-graduação *Lato Sensu* também podem ser aceitos, assim como a graduação em

cursos de licenciatura, bacharelado e tecnólogo seguidos dos já citados cursos de pós-graduação.

No caso de cursos de pós-graduação Lato Sensu, o parecer 12/93 do Conselho Federal de Educação exige que seja ofertada uma disciplina que faça referência à metodologia de ensino. Não se pode ignorar sua importância, mas também é preciso considerar que uma disciplina não é suficiente para preparar o docente para a atuação. Quanto aos cursos de Stricto Sensu não existe essa exigência e a oferta fica a cargo de cada programa. Mas de acordo com Azevedo, Carlos e Vieira (2020) em alguns programas é ofertada a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, o que também não é suficiente para tal preparação.

Cavalcante e Schwertner (2021) relatam que os cursos Stricto Sensu têm se dedicado mais à produção científica e formação de pesquisadores do que a formação para docência na Educação Superior, que fica sob a tutela dos cursos de pós-graduação Lato Sensu.

Outro agravante quanto aos cursos Stricto Sensu é a baixa oferta em universidades públicas. O docente com objetivo de dar conta do que encontra em sala de aula e em busca de melhor remuneração acaba optando por cursos de especialização em instituições particulares, mas que nem sempre encontra apoio financeiro e institucional. Este também é um ponto relevante, pois, é exigido do docente formação e produção acadêmica, mas não recebe suporte em questões financeiras e nas atividades profissionais. Assim, a exclusividade de sua formação profissional acaba levando a fadiga e a queda da qualificação e, conseqüentemente, o rendimento profissional.

Desta forma, as autoras relatam a necessidade e urgência na formação continuada, mas descreve que é competência do governo e instituições a regulamentação e oferta destas atividades para o alcance dos docentes que a busque.

Em uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de identificar as principais dificuldades dos docentes no processo de formação continuada, Cavalcante e Schwertner (2021) realizaram uma entrevista semiestruturada com oito docentes que atuavam em instituições de Educação Superior particulares, sendo quatro homens e quatro mulheres e apenas uma era especialista o restante todos eram mestres.

“As dificuldades relatadas pelos professores para a continuidade na sua formação, a partir da recorrência em suas falas, materializam-se, principalmente, em quatro eixos: tempo, dinheiro, distância geográfica e família” (Cavalcante, Schwertner, 2021, p.10). Respostas, como falta de ritmo, referindo-se a ter ficado muito tempo sem formação, também foi elencada.

Quanto ao eixo distância geográfica, uma das entrevistadas relata morar no interior do estado, a 350 quilômetros da capital e que em sua cidade não tem a possibilidade de capacitação, outra relata que sua área de interesse tem oferta apenas em outra região do país, e que no momento ainda não tem condições de se deslocar.

O descolamento também interfere no eixo dinheiro, pois como citado pelos entrevistados, mesmo que consigam uma vaga em instituições públicas e não precisam pagar mensalidades, existem as despesas com transportes, seja passagem ou combustível, com hospedagem e alimentação. Um docente relatou que o que recebe é o necessário para sua sobrevivência e não pode abrir mão de parte do seu salário para investir em formação.

O eixo do tempo também é interferido pela questão do dinheiro, pois para ter melhores condições financeiras os docentes precisam se dedicar ao trabalho com carga horária máxima e outros vínculos empregatícios. Existe também a questão do tempo com a dedicação aos estudos.

Assim como os demais, o eixo do tempo interfere no eixo família, pois eles alegam que o pouco tempo livre que possuem com a demanda de trabalho, destinam a família e com o processo de formação além do tempo de estudos, teria também o tempo na instituição e em alguns casos o tempo de viagem, que reduziria ou extinguiria o tempo de convívio familiar.

Outros espaços de formação continuada como cursos de curta duração, programas institucionais e reflexão sobre a própria prática, também são abordados por Cavalcante e Schwertner (2021), mas seguem as mesmas dificuldades elencadas. Mesmo com a possibilidade de oferta de cursos na modalidade à distância, os docentes relatam a falta de tempo e completam com a abordagem do cansaço físico e mental, visto que ainda há demandas a serem realizadas fora do horário de atuação e que muitas vezes não são remuneradas, como, “pesquisa e projetos de extensão, orientações de trabalhos de conclusão de cursos, participação em bancas examinadoras, correção de trabalhos e avaliações” (p.13), dentre outras.

Diante dos relatos, é possível perceber que os docentes traçam metas de formação continuada, que idealizam, mas acabam mudando o direcionamento devido aos fatos já citados. Uma docente cita o interesse e desejo de realização do mestrado acadêmico, mas devido à distância geográfica, acaba por realizar o mestrado profissional. Outro docente também apresenta seu interesse em realizar doutorado, mas devido à baixa oferta de vagas, opta por realizar outra graduação que pode ampliar seu campo de atuação. Alguns relataram ainda realizar estudos individuais a fim de obter expertise nas disciplinas ministradas e atender as demandas de seus alunos.

Assim,

os tipos de formação continuada que se apresentaram e ainda se apresentam como melhores alternativas de acesso são os cursos de curta duração, a participação em eventos, as formações de professores e os encontros pedagógicos. As potencialidades dessas formações são vinculadas ao baixo custo (ou custo zero), à adequação do tempo de acordo com as suas rotinas e também ao acesso a tais formações sem tantos entraves da distância geográfica (Cavalcante, Schwertner, 2021, p.14).

Também foi citado como potencializadores da formação continuada os espaços compartilhados com os estudantes, como os estudos em grupos, orientações de trabalho de conclusão de curso e publicações. Tal relato corrobora com o exposto por Rizotto (2020) ao abordar os quatros pilares da educação, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Isto demonstra que a relação se faz relevante não somente entre estudantes e estudantes, mas também entre estudantes e docentes.

Neste contexto de interação em sala de aula, é importante ressaltar a diversidade desses estudantes e a ênfase será os estudantes com deficiência.

4.3 FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A partir da Portaria Ministerial nº 1793 de dezembro de 1994, foi reconhecido no Brasil, a importância de complementação dos currículos da formação docente “sendo recomendada a inclusão de disciplina específica focalizando aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais” (Miranda, Galvão Filho, 2012, p. 29), a prioridade era nos cursos de Pedagogia, de Psicologia e outras licenciaturas.

Com a força do novo movimento de inclusão que teve início em meados de 1990 e se prolonga até os dias atuais em busca da inclusão plena, pelo direito de que todos os estudantes aprendam juntos, é necessário que a ação educativa atenda de maneira adequada a diversidade dos estudantes. Não se pode deixar de citar a necessidade de envolvimento de toda a comunidade acadêmica, e apoio e orientação da gestão, mas que não terá foco nesta discussão, pois a abordagem se refere ao docente.

Na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2001), fica previsto que durante a graduação, na formação inicial, os professores que atuarão na Educação Básica devem desenvolver competências para atender as necessidades dos educandos.

No entanto, Miranda e Galvão Filho (2012) evidenciam que muitas instituições de Educação Superior não oferecem disciplinas voltadas para a Educação Especial nos seus cursos de licenciatura e as que oferecem, fazem de maneira precária, com carga horária reduzida, em disciplinas optativas, o que não cumpre com a Resolução nº 02/2001 do CNE quanto ao desenvolvimento das competências para a atuação docente.

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em 2002, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril, a disciplina de Libras passa a ser obrigatória em “cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia, de Pedagogia e demais licenciaturas” (Miranda, Galvão Filho, 2012, p. 30).

Mesmo diante das ações citadas, é preciso reconhecer a escassez de condições e competências para os docentes atuarem diante das diferenças do alunado. Para Frutuoso (2021), muitos docentes se sentem desafiados diante de um estudante com deficiência, principalmente quando se refere à Educação Superior, que ainda é pouco abordada. Desta forma, a formação que não se encerra na fase inicial, é imprescindível frente a responsabilidade da diversidade do ambiente acadêmico.

Miranda e Galvão Filho (2012) relatam que apesar da realização de cursos e eventos com foco na educação para todos, tais ações ainda apresentam uma lógica tecnicista de transmissão do saber, que pouco ou nada resulta na mudança da atuação, percepção e prática docentes.

Certificando o exposto por Miranda e Galvão Filho, Santos (2009, p.43), apresenta alguns discursos que tiveram seu ápice quanto à docência universitária.

o primeiro o discurso *caritativo*, referindo-se ao paternalismo, que ignora o seu desenvolvimento acadêmico; o *discurso laico*, no qual o aluno não deve estar numa sala regular, por não se comportar como os demais; o *discurso normativo*, baseado em leis, decretos e direitos, com uma visão estritamente burocrática; o *discurso clínico*, no qual exames clínicos são fundamentais para um possível tratamento, baseado em déficits, escalas e números; e o *discurso social*, que considera os direitos sociais dos alunos, que são um produto desta.

“Para superar a percepção limitada sobre as pessoas com deficiência, é necessário investir no modelo social da deficiência” (Silva, 2018, p. 210), pois a acessibilidade deixa de ser apenas um direito, mas um valor cultural com o coletivo a fim de obter atitudes favoráveis para as diferenças humanas.

Diniz, Barbosa e Santos (2009, p.66), apresentam que “Deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais.” trazendo uma discussão sobre o modelo biomédico que no século 19 apresentava uma narrativa religiosa ao corpo com impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial e que atualmente é contestada pelo modelo social da deficiência, que discute os valores centrais do capitalismo ligados a idealização de corpos funcionais e produtivos, criando a cultura da normalidade.

Os autores relatam que nem todo corpo que possui impedimentos, vivenciam a discriminação, que ela acontece de acordo com a acessibilidade da sociedade.

Na intenção de verificar essa discriminação no contexto educacional com reflexos na atuação docente, Silva (2018) mostra uma pesquisa com seis estudantes matriculados em uma Universidade Federal, sendo dois alunos cegos, dois surdos, um com deficiência física e um com paralisia cerebral e relata que para garantir a acessibilidade na Educação Superior com eliminação de barreiras é preciso investir no modelo social da deficiência.

superar a percepção limitada sobre as pessoas com deficiência, é necessário investir no modelo social da deficiência. A contribuição deste modelo na aplicabilidade das leis de acessibilidade na educação superior está na conscientização coletiva, para a sistemática eliminação de barreiras que estão externa a pessoa com deficiência e na contestação da ideia de normalidade que as colocam em posição de sujeitos desviantes (Silva, 2018, p. 210).

Docentes com concepções patológicas, tendem a remeter a deficiência como uma tragédia, responsabilizando a pessoa com deficiência por sua condição e tirando a responsabilidade coletiva e institucional de suas ações.

Portanto, não basta o olhar inclusivo do docente, este precisa ter consciência do processo de inclusão para conseguir formar pessoas com essas ideias. Não basta a oferta de disciplinas que abordam a inclusão se o docente não muda sua concepção para atuação, visto que no exercício da docência em instituições de Educação Superior, encontram-se docentes com formação inicial nos cursos de bacharelado que não possuem o domínio básico da licenciatura

e se agrava ainda mais em questões específicas de atuação com estudantes com deficiência (Faculdade de Educação da Unicamp, 2022).

Corroborando a discussão, Frutuoso (2021, p.42), descreve que oferecer “meios de inclusão dos alunos com deficiência nas universidades sem pensar na formação dos professores para assegurar e garantir o aprendizado contribui para enfraquecer os ideais estabelecidos da educação especial”.

Mantoan ainda relata sobre as percepções dos docentes, pois de nada adianta buscar conhecimento e habilidades, se eles apresentam falta de confiança. É preciso confiar na própria competência para buscar a capacitação especializada, pois a preparação não é exclusiva para atender este ou aquele estudante de acordo com suas necessidades patológicas, a educação não está limitada a um grupo identitário, mas reconhecer as necessidades e identidades de cada um e construir a aprendizagem sobre os seus pontos fortes (Faculdade de Educação da Unicamp, 2022).

As atitudes e sentimentos dos docentes também precisam ser considerados, criando oportunidades de reflexão que interferem em suas crenças, convicções e valores e que refletem na sua prática profissional. A reflexão sobre a prática pedagógica é parte fundamental no processo de formação do docente e Souza (2020) apresenta um percentual expressivo que não reflete sobre a atuação.

Sua pesquisa foi realizada com 81 docentes da Educação Superior que atuam com estudantes com deficiência, sendo 49 do sexo masculino e 32 do sexo feminino, quanto ao nível de escolarização 1 possuía apenas uma especialização, 16 mestrado, 53 doutorado e 11 pós-doutorado. A idade mais frequente foi de 41 a 50 anos, com 25 participantes e 51 a 60 anos com 27 participantes e 35 deles atuam na docência entre 10 e 20 anos.

Quando questionados quanto à reflexão docente sobre a sua prática com estudantes da educação inclusiva, 49 deles responderam nunca ter refletido sobre sua própria atuação, o que representa 61% do total, visto que 1 participante não respondeu o questionário (Souza, 2020).

Figura 8 - Reflexão docente sobre a sua prática com alunos da educação inclusiva



Fonte: Souza (2020, p.50)

A falta de reflexão traz o comodismo, o docente não tem inquietação quanto ao atendimento com esse público e não muda sua rotina profissional. Conforme exposto, aproximadamente 89% dos entrevistados têm idade acima de 40 anos, e aproximadamente 67% atuam na docência a mais de 10 anos.

Diante dos dados apresentados, Souza (2020, p. 49) faz uma relação com o tempo de atuação e idade dos docentes, pois “com o passar do tempo, os professores reconhecem seus limites, o que os torna mais conscientes sobre a sua atuação”, mas tal fato não acontece naturalmente, considerando apenas o tempo cronológico, e sim em função dos acontecimentos e condições de exercício da profissão.

Um total de 71 entrevistados, sendo 88%, responderam que não possuem conhecimento para atuação com estudantes com deficiência na Educação Superior. Um fato relevante considerando que 64 desses profissionais têm nível de escolarização com doutorado e pós-doutorado, o que confirma o exposto por Cavalcante e Schwertner (2021) que os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, não são suficientes para a formação de docentes, principalmente se tratando do contexto de Educação Especial.

Os docentes também foram questionados quanto à vontade de realizar cursos de formação continuada em educação inclusiva e mesmo diante do despreparo citado por eles, apenas 60% apresentou o interesse na realização desses cursos, com 81% optando pela opção de cursos na modalidade híbrido, sendo ministrado on-line e presencial.

Mesmo diante dessa porcentagem de docentes interessados em realizar cursos de formação continuada e dar ênfase no modelo híbrido, o total de 19% nega o interesse em tal realização, e 21% não sabe opinar sobre o interesse, o que dialoga e justifica o exposto por Cavalcante e Schwertner (2021) quanto às dificuldades elencadas em ficar longe da família e a falta de tempo. Mas é importante considerar os 60%, sendo a maior porcentagem demonstrando interesse e a partir de então buscar o incentivo e apoio institucional.

Cavalcante e Schwertner (2021) mostraram como sendo um ponto fraco da formação inicial e continuada, os estudos individuais, centradas no estudante e no conteúdo, e Souza (2020) apresenta a importância desta abordagem, visto que 42% dos entrevistados se sentem solitários para discutir casos de inclusão quando possuem alguma dificuldade e 18% não sabem opinar, o que evidencia que o conhecimento coletivo, vai além do individual e que as pessoas que possuem conhecimento sobre o que as outras não sabem podem ser de grande auxílio.

De acordo com Mittler (2003), o processo de formação em educação inclusiva, não é uma inovação, é um processo de reflexão e discussão. A oportunidade de discutir, mesmo que brevemente os problemas, permite que os docentes se apoiem mutuamente. A título de exemplo, é possível citar, as reuniões de colegiados, na qual “os membros do grupo sugerem possíveis soluções que podem (ou não) ser experimentadas, cujos resultados são comunicados ao grupo na próxima reunião que houver” (Mittler, 2003, p. 161), tais reuniões que geralmente são propostas pela coordenação geral, tende a facilitar a troca de ideias e informações e não apresentar soluções imediatas e inflexíveis.

A oferta de formações pedagógicas deve atender às atuais exigências acadêmicas, pois conforme exposto por Santos (2009) esteja o docente predisposto ou não, preparado ou não para atuar com estudantes com deficiência, ele tem grande responsabilidade pela sua formação acadêmica.

5 OS CAMINHOS DO ESTUDO

O objetivo deste capítulo é apresentar e justificar os procedimentos metodológicos desta pesquisa. É importante evidenciar que a pesquisa foi realizada em um período em que o mundo enfrentava uma pandemia, declarada pela Organização Mundial da Saúde (2020) em 30 de janeiro de 2020.

De acordo com o Ministério da Saúde (2020), o novo agente do coronavírus (Covid-19) teve seu primeiro caso registrado na cidade de Wuhan, na China, em 31 de dezembro de 2019 e a principal forma de contágio é por meio de pessoas infectadas, com relação direta com o aparelho respiratório, sendo transmitida por tosse ou espirro e contato com objeto contaminado.

Com o avanço de casos de pessoas infectadas e mortes por decorrência do agravamento dos sintomas, o isolamento foi definido como uma ação para diminuir a propagação do vírus. Diante do exposto, algumas alterações foram necessárias devido à situação enfrentada no país e no mundo.

5.1 MÉTODO

A presente pesquisa tem como cerne o processo de inclusão dos estudantes e egressos da Educação Superior com deficiência intelectual e seus docentes, por meio de uma abordagem qualitativa, que não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos, não considera a quantificação dos dados coletados, pois possibilita a criação de dados descritivos, utilizando a fala do entrevistado como fundamento na justificativa, no qual o pesquisador é instrumento fundamental, visto que pode observar a livre expressão e o modo de pensar dos participantes (Silva, Menezes, 2000).

O interesse central do pesquisador de acordo com Knechtel (2014) é pela maneira como os fatos são apresentados, considerando os valores, motivações e crenças dos envolvidos, tendo uma íntima relação entre pesquisador e o objeto de estudo, do qual, o resultado final é apenas uma consequência.

Esse envolvimento é abordado por Casarin (2012) como possível de subjetividade, pois faz uso da interpretação, de observação e comparação, o que pode induzir a alguns resultados,

entretanto, a subjetividade não é considerada errada, pois fomenta as discussões do tema em questão gerando a multiplicidade.

Para Lüdke e André (2018) esta abordagem se faz presente nas pesquisas do fenômeno educacional, pois o objeto de estudo está inserido em um contexto social que visa captar a complexa e dinâmica realidade histórica. Desta forma, a abordagem qualitativa, possibilita descobertas e proximidade de uma realidade colocada em dúvida na pesquisa em questão.

Com a finalidade de buscar mais informações sobre o objeto, considerando os objetivos da pesquisa, Knechtel (2014, p.95) a caracteriza como pesquisa exploratória, que visa a aplicação de “instrumentos para a medição e descrição inicial de determinados comportamentos sociais que até então receberam pouca atenção dos cientistas”, por ser uma pesquisa especificamente qualitativa, ela tem a responsabilidade de confiar na experiência e vivência do sujeito pesquisado em relação ao objeto de pesquisa.

Quanto aos procedimentos da pesquisa abordados por Gil (2002, p.53) é possível caracterizá-la como uma pesquisa de campo, pois considera o universo pesquisado focalizando “uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana”, neste caso, são os estudantes e/ou egressos da Educação Superior com deficiência intelectual e um docente que atua ou atuou com esse estudante.

Para Knechtel (2014, p.153), a pesquisa de campo “consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro das variantes relevantes para as análises”. Na área educacional o pesquisador vai a campo para a coleta de dados. No entanto, é preciso ressaltar que devido à situação pandêmica no momento da coleta de dados, o local de pesquisa nem sempre foram os espaços educativos, mas tal fato não afetou a metodologia da pesquisa, visto que o contexto educacional foi mantido.

Diante deste procedimento metodológico, é importante citar o comprometimento do pesquisador, pois é ele quem tem o contato direto com os participantes e, essa participação é positiva, pois os sujeitos se sentem mais acolhidos e amparados e tendem a colaborar com a pesquisa e com respostas mais confiáveis.

Como técnica de coleta de dados, valeu-se da entrevista com roteiro semiestruturado. Para Duarte (2004) o uso desta técnica é uma tarefa complexa, pois o pesquisador precisa ter conhecimento sobre o contexto do assunto investigado, ter claros os objetivos da pesquisa e manter um contato formal, mas que deixe o entrevistado seguro, uma postura informal deve ser

evitada, mas poderá acontecer, se necessário, desde que não interfira ou direcione respostas. Adotou-se o roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice A) tanto para os estudantes com deficiência intelectual quanto para os docentes.

Para os estudantes, o roteiro apresentava o quadro de identificação e mais quatro eixos. O primeiro eixo era composto por cinco perguntas que relatavam os motivos para realização de um curso de graduação. O segundo se referia à participação no contexto acadêmico e tinha nove perguntas. O terceiro com treze perguntas se referia ao apoio e recursos específicos e adaptações diferenciadas, e, por fim, o quarto eixo com sete perguntas que se referia às perspectivas de futuro quanto à inserção na sociedade/mercado de trabalho.

Para os docentes também contou com o quadro de identificação e com três eixos. O primeiro com nove perguntas se referia a participação e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. O segundo era sobre os recursos pedagógicos específicos e adaptações diferenciadas para os estudantes com deficiência intelectual que era composto por seis perguntas. O terceiro e último eixo questionava sobre a formação acadêmica do docente e as condições educacionais, e era composto por nove perguntas.

Ambos os roteiros incluíam perguntas sobre o interesse em dizer algo que não tinha sido perguntado e abordado e todos os entrevistados completaram suas respostas. Apenas dois estudantes que inicialmente disseram não, mas em poucos minutos de silêncio se lembraram de algo e relataram. Esta pergunta final abre espaço para que experiências vividas sejam relatadas, além de medos e expectativas, o que foi muito relevante para a pesquisa.

A fim de ter um instrumento de coleta de dados que contemplasse todos os itens que a pesquisa precisava, após sua elaboração o roteiro foi submetido à apreciação dos integrantes do grupo de pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, campus de Araraquara/SP, denominado Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva, que se reúne quinzenalmente com o objetivo de discutir e estudar assuntos relacionados à educação inclusiva. A data de discussão do roteiro foi agendada com antecedência e o projeto enviado para prévia leitura de todos os membros.

Foi unânime a sugestão dos membros do grupo para que o roteiro apresentado aos estudantes e egressos fosse o mesmo, tendo a diferenciação apenas no tempo verbal das palavras, referindo-se ao passado, no momento quando realizaram o curso.

A maior preocupação era que as perguntas do roteiro direcionadas aos estudantes/egressos fossem claras e objetivas, desta forma, apenas algumas palavras foram alteradas, mas o contexto e eixos sugeridos não tiveram alteração.

5.2 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa atende às exigências e orientações do Comitê de Ética para pesquisas envolvendo seres humanos, com submissão realizada no Comitê da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” no dia 19 de agosto de 2021 e aprovação no dia 13 de outubro de 2021 com número CAAE: 51281621.9.0000.5400.

Tanto os docentes quanto os estudantes com deficiência intelectual participantes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A solicitação da assinatura do TCLE é para resguardar o pesquisador sobre os dados coletados e garantir o sigilo e respeito pelos envolvidos, que de acordo com a Resolução n. 466 de 12 de outubro de 2012, devem ser esclarecidos de maneira completa e pormenorizada de todas as etapas da pesquisa e da sua participação. Dados como contato telefônico, e-mail e endereço do pesquisador são disponibilizados para caso haja a necessidade de suporte aos participantes.

5.3 PERÍODO DA COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi iniciada assim que houve a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, sendo no final do segundo semestre de 2021. Coincidentemente, final de semestre era a data programada, pois seria importante que o estudante com deficiência intelectual matriculado tivesse a experiência de estudo de pelo menos um semestre letivo completo, para que as respostas fossem assertivas, e o mesmo ocorresse com o docente, para que este tivesse um período de experiência, passando por todas as etapas do semestre, desde o início da disciplina até os mecanismos avaliativos para obtenção do conceito final.

Devido à dificuldade de acesso aos participantes, a coleta ainda se protelou durante todo o primeiro semestre de 2022.

É importante registrar que algumas entrevistas foram realizadas antes do final do primeiro semestre de 2022, mas esses eram estudantes egressos ou já tinham concluído o primeiro período do curso, assim, as respostas não foram comprometidas.

As entrevistas agendadas terminaram no dia 30 de maio de 2022. No início do segundo semestre deste mesmo ano, as instituições que responderam o contato inicial foram novamente contactadas para verificar se algum estudante nas condições solicitadas tinha se matriculado, mas todas as respostas foram negativas.

5.4 LOCAL DO ESTUDO

Para ter acesso à população do estudo foi necessário realizar uma busca por instituições de Educação Superior. A localização das instituições, inicialmente, seria apenas em uma cidade de pequeno porte e outra de médio porte do estado de São Paulo, mas devido à baixa quantidade de participantes, foi necessário expandir para demais cidades e estados.

Na imagem abaixo é possível visualizar os estados de realização da pesquisa.

Figura 9 - Estados que possuem instituições de Educação Superior com estudantes com deficiência intelectual matriculados e/ou egressos que participaram da pesquisa.



Fonte: Autoria própria, (2023).

A pesquisa aconteceu em instituições públicas e particulares. De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2022 (INEP, 2023) o número de matrículas em cursos de graduação em instituições particulares é superior às instituições públicas, sendo as instituições

particulares com 78% das matrículas. No ano de 2022, foram 7.367.080 matrículas nas instituições particulares e 2.076.518 em instituições públicas.

Tais dados chamam a atenção para a atual pesquisa, pois apesar da porcentagem significativa de matrículas em instituições particulares, a maior porcentagem de participantes foi referente às instituições públicas, com 71,43%. Uma possível justificativa para tais dados, foi o difícil acesso a respostas das instituições particulares em participar da pesquisa.

5.5 POPULAÇÃO DO ESTUDO

Para melhor organização e exposição, a abordagem da população de estudo será apresentada inicialmente por cidade.

5.5.1 Instituições de Educação Superior

A pesquisa iniciou-se com a busca por instituições que tivessem dados de estudantes com deficiência intelectual matriculados e/ou egressos, utilizando sites e anuários. No entanto, devido à dificuldade de acesso aos responsáveis nas instituições e à identificação dos participantes, outras formas de contato foram necessárias.

Passou-se a pesquisar as instituições existentes em diversas cidades do estado de São Paulo e a realizar contatos por e-mail, telefonema, WhatsApp e presencialmente. Algumas reuniões foram agendadas, durante as quais houve a leitura e discussão do projeto com membros das instituições e pedidos de cartas resumindo a pesquisa, mas muitos desses contatos foram ignorados, omitidos ou negados. Concomitantemente, buscava-se ajuda e indicações sobre estudantes com deficiência intelectual em grupos de pesquisas acadêmicas nas redes sociais. E-mails também foram enviados diretamente para docentes e núcleos de acessibilidade. Além disso, realizou-se ainda contato com as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e centros de apoio às pessoas com deficiência, mas sem sucesso.

No total foram 5 cidades em três estados que tinham estudantes e/ou egressos com deficiência intelectual que aceitaram participar da pesquisa.

Dados do Censo da Educação Superior de 2022 (INEP, 2023) mostram que de 9.443.597 estudantes matriculados na Educação Superior, 8.353 possuem deficiência intelectual o que representa um total de 0,09%. Apesar da baixa porcentagem a identificação dos estudantes não foi um complicador para a selecionar os participantes, o imbróglho foi o contato com as instituições, devido à ausência de pessoas e setores responsáveis pela identificação e informação sobre estudantes com deficiência.

Em casos de instituições que possuíam estudantes com deficiência intelectual matriculados, o processo de comunicação com o estudante era dificultado, em algumas vezes o contato não respondido deixando a inquietação de: Por qual motivo evitavam o contato, ignoravam a pesquisa e evitavam expor as condições da instituição?

Uma instituição contactada que realiza um trabalho de excelência com o núcleo de acessibilidade pediu para participar da pesquisa mesmo não tendo estudante parte do público solicitado, pois de acordo com ela, a exposição na pesquisa seria uma oportunidade de divulgar o trabalho que realizava.

Após a explanação de como foram localizados os participantes da pesquisa é necessário caracterizá-los.

5.5.2 Estudantes e egressos da Educação Superior e os docentes

A prioridade eram os estudantes com deficiência intelectual que estivessem matriculados em um curso de graduação, mas diante da preocupação com a possibilidade de baixa quantidade de participantes, a opção de egressos foi considerada e se caso fosse necessário, seriam entrevistados também. Para a seleção dos estudante/egressos, um dos quesitos solicitados era que tivessem o laudo e soubessem de sua condição para que pudessem contribuir no momento da entrevista. Quanto aos docentes, eles eram indicados pela direção da instituição ou pelo próprio estudante.

Era um critério que só participaria da pesquisa, estudantes que um docente também aceitasse participar e vice e versa. Desta forma, a amostra teve quatorze participantes, sendo cinco estudantes matriculados, dois egressos e sete docentes.

A fim de manter o anonimato dos participantes e também facilitar a identificação, foi atribuído a eles letras e números. Os docentes foram caracterizados apenas como D1, D2, D3,

D4, D5, D6 e D7. Para os estudantes no caso dos matriculados apresentou-se EM1, EM3, EM4, EM5, EM7, que utiliza as iniciais de Estudante Matriculado, e EE2, EE6, que corresponde aos Estudantes Egressos. Na tabela abaixo está descrita a relação dos estudantes com a instituição e curso.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Estudante	Docente	Instituição	Curso	Cidade	Estado
EM1	D1	Pública	Fisioterapia	Médio porte	SP
EE2	D2	Pública	Educação Física	Grande porte	GO
EM3	D3	Pública	Educação Física	Grande porte	GO
EM4	D4	Pública	Administração Pública	Médio porte	SP
EM5	D5	Pública	Arquivologia	Médio porte	RS
EE6	D6	Particular	Educação Física	Pequeno porte	SP
EM7	D7	Particular	Enfermagem	Pequeno porte	SP

Fonte: Autoria própria, (2023).

5.6 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Após a identificação desses estudantes, foi realizado o contato a fim de convidá-los para participarem da pesquisa. Diante do aceite foi agendada uma entrevista semiestruturada com os estudantes matriculados e com os egressos. Nos casos dos EM5 e EE6 pediram autorização para as mães que permitiram, mas com a condição de estarem presentes e acompanharem a entrevista.

Conforme exposto, considerando o contexto pandêmico que tinha adotado medidas de distanciamento social como forma de contenção da contaminação do vírus, algumas entrevistas foram realizadas de maneira remota, por meio de recursos tecnológicos, para que o contato simultâneo acontecesse e o pesquisador não tivesse comprometida a veracidade dos seus dados.

No primeiro momento foi oferecida aos participantes a opção de contato através do Google Meet, ferramenta com imagem e som que funciona como uma sala de reunião que pode ser utilizada tanto no computador quanto em dispositivos móveis. Se fosse de interesse de algum dos participantes ela poderia ser gravada, com o armazenamento realizado no drive do

e-mail utilizado para acesso e com um link disponível no final da gravação, essa opção não foi utilizada, pois era necessário ter a licença do programa.

A oferta deste programa se deu, pois, este recurso tem sido muito utilizado pelos docentes da Educação Superior para as aulas remotas e talvez os estudantes já estivessem familiarizados com o seu uso.

Apresentou também a possibilidade de realização pelo WhatsApp, um aplicativo de fácil acesso aos participantes que possibilita a chamada com vídeo ativo, pois o fato do contato visual com os participantes pode também fornecer dados para uma pesquisa qualitativa. Pela popularidade do aplicativo, esperava-se uma grande aceitação, no entanto, nenhum estudante e docente tiveram interesse.

Para a gravação da entrevista foi utilizado um aplicativo gratuito para captar o áudio da conversa, o AVR, que grava o som externo, tal aplicativo já foi utilizado pelo pesquisador em pesquisa anterior que obteve sucesso com o uso. Assim, as entrevistas aconteceram pelo computador com o Google Meet e a gravação do áudio pelo celular com o AVR.

Apenas quatro entrevistas foram realizadas presencialmente na instituição. A mãe do EE6 disse que, como estariam na instituição para as aulas de natação, seria mais fácil a entrevista presencial do que marcar outro horário para realização online.

É importante ressaltar que foram seguidas as medidas sanitárias indicadas pela OMS, como, estar em ambientes com circulação de ar, uso de máscaras e álcool em gel para higienização das mãos. A entrevista aconteceu na biblioteca da instituição, com todas as janelas da sala abertas e com distanciamento entre as cadeiras, mas o estudante pediu para retirar a máscara durante o processo, pois estava incomodado e ela atrapalhava sua pronúncia, tal fato foi autorizado. O D6 também preferiu que a entrevista fosse presencial por estar na instituição em horário de trabalho e a realização foi na mesma biblioteca, mas com agendamento para dois dias depois.

A EM7 também optou pela entrevista presencial, pois estava em semana de realização de provas e mesmo que terminasse de respondê-las precisaria ficar na instituição esperando o horário do ônibus para retornar para sua cidade e queria aproveitar esse tempo livre. A entrevista foi realizada em uma sala de aula vazia. A D7 teve a mesma opção, realizou a entrevista após as provas e dispensas dos estudantes. A entrevista foi realizada na sala dos docentes, mas devido ao horário e final do semestre, estava vazia.

5.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

O momento da análise de dados para Lüdke e André (2018) acontece primeiramente com a organização de todo o material, no caso desta pesquisa se trata da organização das transcrições das entrevistas, mas ainda conforme as autoras, apesar da análise ser realizada de maneira mais formal após a coleta de dados, os pesquisadores mais experientes podem começar a análise ainda durante a coleta, delimitando o foco de estudos, formulando questões analíticas, aprofundando a revisão de literatura, testando ideias com os entrevistados e comentando, observando e especulando durante a coleta. No entanto, apesar destas estratégias, a análise formal só acontece quando a coleta de dados está encerrada ou muito próxima do fim.

Para a transcrição das entrevistas foi utilizado o recurso de digitação por voz do Google docs, no qual a pesquisadora ouvia a entrevista e repetia com tom de voz alto e claro e o sistema transcrevia, mas era necessário o acompanhamento, pois tinham momentos que as palavras eram escritas erroneamente. É importante destacar que, durante a transcrição, optou-se por manter as falas dos participantes exatamente como foram expressas, sem realizar qualquer correção.

Para a transcrição do EM5 e EE6 foi necessário a dupla conferência, pois eles apresentavam a fala comprometida e era importante que a dicção não interferisse no que foi exposto por eles.

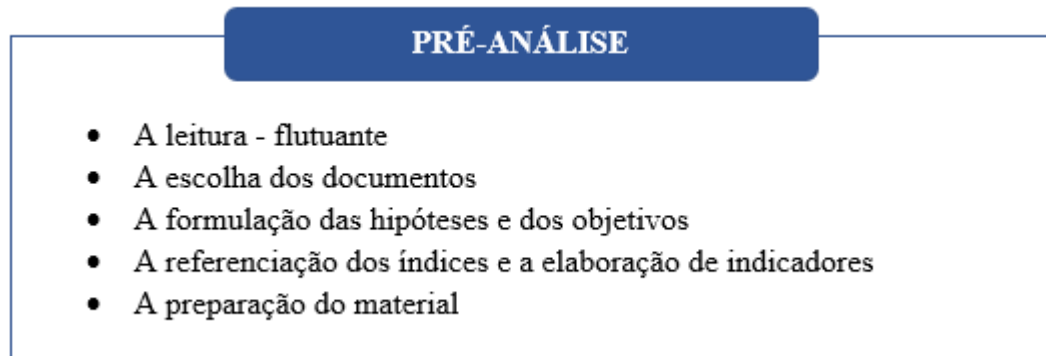
A análise de dados foi feita mediante a análise de conteúdo considerando os propósitos da pesquisa qualitativa, da transcrição literal das entrevistas respondidas pelos estudantes e egressos e os docentes com a categorização das análises.

Para Bardin (1977, p.95) a análise de conteúdo se organiza em três polos:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré- análise é a fase da organização, que escolhe os documentos, formula as hipóteses e elabora os indicadores.

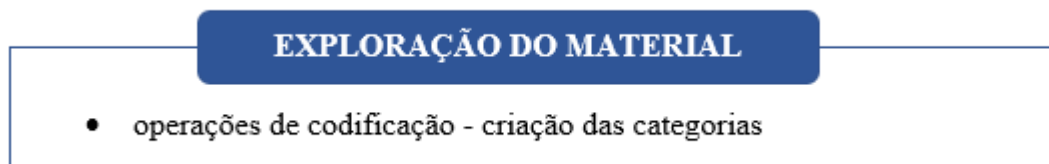
Figura 10 - Pré-análise



Fonte: Autoria própria, (2023).

Nesta fase, as entrevistas foram transcritas e salvas no *Google docs* em arquivos separados, ademais, foram lidas integralmente. Seguiu-se, então, para a exploração do material.

Figura 11 - Exploração do Material



Fonte: Autoria própria, (2023).

A partir desta fase, as entrevistas deixaram de ser arquivos separados e passaram todas para um único arquivo, no qual foram retiradas as perguntas, mas mantida a identificação do respondente. Com a intenção de separar e organizar os dados, os termos/assuntos que mais se repetiam tinham a cor original do texto alterada, tentando manter as cores correspondentes para estudantes/egressos e para os docentes, possibilitando a criação das categorias iniciais.

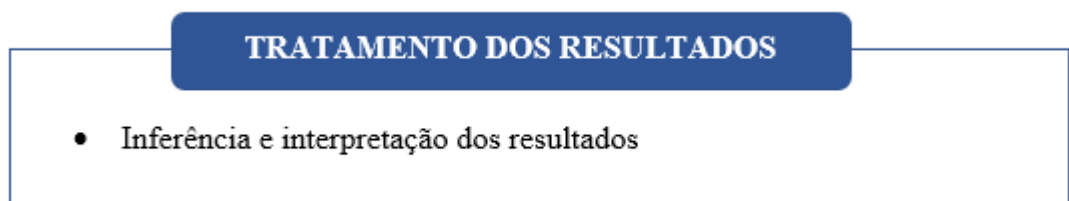
Para Bardin (1977), as categorias são conceitos indicados pelo pesquisador para organização dos dados. Sua identificação aconteceu por meio de repetição de termos e do contexto implícito.

Diante de sucessivas leituras das transcrições das entrevistas, realizou-se uma codificação do assunto e transformou em categorias. As categorias foram separadas em dois

grupos, uma dos estudantes/egressos e outra dos docentes. Para essa organização, Lüdke e André (2018) apresentam dois exemplos de opções de pesquisadores, uma delas é o recorte do trecho da entrevista que se quer caracterizar e colagem em outro documento, sendo estes organizados de acordo com a categoria ou outra opção são as anotações no mesmo documento das transcrições que foi a opção desta pesquisa.

As autoras sugerem para a caracterização no mesmo documento a utilização de letras que determinam as categorias, e seguindo esta orientação, mas com estratégia diferenciada, foi realizada a categorização por meio de cores que possuem a legenda com o nome da categoria. Com a alteração das cores, foi melhor a visualização diante de vários contextos.

Figura 12 - Tratamento dos Resultados



Fonte: Autoria própria, (2023).

Após a inferência e interpretação, fase em que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos” (Bardin, 1977, p.101), chegou-se a categorias intermediárias.

Para a organização dessas categorias outro documento foi criado em forma de planilha em colunas separadas com a identificação dos participantes e os textos das mesmas cores, que representavam o mesmo tema, consequentemente, a mesma categoria intermediária, e eram agrupados, conforme exemplo abaixo.

Figura 13 - Categorias intermediárias - Organização dos dados

Categoria intermediária dos estudantes/egressos – Conhecimento sobre deficiência intelectual

EM1	Todos os textos desta mesma cor.
EE2	Todos os textos desta mesma cor.
...	...

Fonte: Autoria própria, (2023).

Diante de nova análise e com a aglutinação, obteve-se as categorias finais, conforme descrito nos quadros abaixo, sendo apresentado primeiro sobre os estudantes/egressos e em seguida sobre os docentes.

Quadro 2 - Categorias intermediárias e finais - estudantes/egressos com deficiência intelectual

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Conhecimento sobre a deficiência intelectual	A autopercepção do estudante/egresso com deficiência intelectual
Sentimento diante da condição de deficiência	
Dependência X independência – emocional e educacional	Relação de confiança e independência
Satisfação X medo – aprendizagem – mecanismos avaliativos	
Família propulsora/inibidora do acesso à acessibilidade	Relação familiar do estudante com deficiência intelectual
Familiar responsável pela inserção/incentivo na trajetória acadêmica	
Acompanhamento familiar	
Ajuda familiar – estudos e logística	
Necessidade de valorização	A participação social no contexto educacional
Impactos da pandemia – desafios do ensino remoto	
Percepção sobre a capacidade cognitiva	Apoio e adaptação às necessidades educacionais
Medo frente aos mecanismos avaliativos	
Adaptação – negação para provação da capacidade	
Aprendizagem superficial/significativa	
Necessidade de ser atuante na sociedade	Expectativas futuras: inserção no mercado de trabalho/continuidade dos estudos
Continuidade nos estudos: Projeção de melhorias	
Continuidade nos estudos: Convívio social	

Fonte: Autoria própria, (2023).

Quadro 3 - Categorias intermediárias e finais - docentes que atuam/atuavam com estudantes com deficiência

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Conhecimento sobre deficiências	Inclusão e Educação: concepções sobre Deficiência Intelectual
Percepção social e educacional da inclusão	
Adaptações e o impacto na aprendizagem	Preparação e Formação: Atuação com estudantes com Deficiência Intelectual
Desafios e barreiras na atuação	
Conhecimento e interesse sobre o tema	
Desmotivação	Experiência docente com práticas pedagógicas e adaptações para inclusão
Conhecimento sobre adaptações curriculares	
Estratégias de ensino como motivação	Atuação docente pode despertar o interesse e compreensão discente
Atenção individualizada	
Métodos para Melhorar a Compreensão	
Núcleos de acessibilidade	Apoio à inclusão como aporte na jornada docente
Formação continuada	
Percepção do interesse no processo de aprendizagem	Avaliação do desenvolvimento acadêmico e possibilidade profissional do estudante
Dificuldades de Apreensão	
Condições de atuação profissional	
Aceitação pelo grupo	Interação e comportamento acadêmico e social dos estudantes com deficiência intelectual

Fonte: Autoria própria, (2023).

Na sequência realizou-se a interpretação dos resultados, a fim de estabelecer um diálogo com referencial teórico, visto que “a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (Lüdke, André, 2018, p. 58), e assim criar conexões com a literatura e propor novas explicações e interpretações que serão abordados no próximo capítulo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise de uma pesquisa qualitativa, Ludke e André (2018) ressaltam que é preciso que o pesquisador tenha acuidade ao revelar as percepções dos participantes, e que sejam confrontadas com outros pesquisadores, o que será feito durante esta discussão.

6.1 PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS E EGRESSOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

No primeiro momento, a análise será referente aos estudantes com deficiência intelectual matriculados e egressos de cursos de graduação, nos quais os temas centrais foram divididos em seis categorias, sendo elas: A autopercepção do estudante/egresso com deficiência intelectual; Relação de confiança e independência; Relação familiar do estudante com deficiência intelectual; A participação social no contexto educacional; Apoio e adaptação às necessidades educacionais e Expectativas futuras: inserção no mercado de trabalho/continuidade dos estudos.

Para a organização dos dados, no início da entrevista os estudantes/egressos responderam a um quadro de caracterização conforme quadro abaixo.

Quadro 4 - Caracterização dos estudantes/egressos participantes da pesquisa

Nome	Idade	Gênero	Moradia
EM1	27	F	"Avós."
EE2	39	M	"Esposa."
EM3	20	M	"Com meu pai e minha mãe."
EM4	35	M	"Com meus pais e meu irmão."
EM5	34	M	"Eu moro com a mãe, com a minha mãe. Só com a minha mãe, porque meu pai e minha mãe são separados."
EE6	24	M	"Assim: eu, minha mãe, meu pai e o cachorro."
EM7	29	F	"Eu moro com meu pai e minha avó."

Fonte: Autoria própria, (2023).

Apesar dos dados do Censo da Educação Superior de 2022 (INEP, 2023) indicarem uma representatividade de 53,91% dos estudantes com deficiência intelectual matriculados serem do sexo feminino com 1.699 mulheres e 1.452 homens, os dados da pesquisa atual mostra um baixo número quanto ao sexo feminino, pois de um total de sete entrevistados apenas duas eram mulheres.

A idade dos participantes teve uma variação de 20 a 39 anos. Considerando o exposto por Rocha, Lacerda e Lizzi (2022) que a idade adequada para realização de um curso de graduação é entre 18 e 24 anos, apenas dois participantes estão nesta faixa etária, sendo os dois do sexo masculino, um estudante matriculado e outro egresso. É importante ressaltar que o EE2 concluiu a graduação com 31 anos e o EE6 com 22 anos.

Quanto à moradia, considerando o período de realização do curso nenhum dos participantes apresentou autonomia financeira, pois o EE2 que relatou morar com a esposa, no período que realizou a graduação residia com o irmão e somente após a conclusão dos estudos que se casou.

Também compuseram o quadro de identificação as perguntas referentes ao curso e à modalidade realizada.

Quadro 5 - Identificação do curso matriculado/realizado dos estudantes/egressos participantes da pesquisa

Nome	Curso matriculado/realizado	Período	Modalidade	Turno
EM1	Fisioterapia	8º semestre	Presencial	Integral
Observação:	“Era pra ter terminado agora, mas eu tranquei então tem um ano pra terminar. Tranquei algumas matérias na pandemia. Era porque eu não tava dando conta, uma sobrecarga muito grande e EaD não estava sendo legal.”			
EE2	Educação Física - Licenciatura	Egresso	Presencial	Diurno
EM3	Educação Física - Licenciatura	2º semestre	Presencial	Integral
Observação:	“Na quarta-feira é presencial, de segunda, terça quinta e sexta é online.” “Isso, mas agora a partir do dia 7 de março já volto a presencial.” “Eu continuo de manhã, e à tarde que eu pego núcleo Livre, é tipo uma carga horária como componente com matérias de diferentes faculdades que eu tenho direito, por exemplo se eu pegar, se eu querer pegar uma matéria da medicina veterinária aí eu vou poder entender?”			
EM4	Administração pública	4º semestre.	Presencial	Integral
Observação:	“2º ano, sexto semestre mais ou menos.” O estudante não conseguiu identificar em qual semestre estava matriculado. “Tá sendo a distância por causa da pandemia”.			
EM5	Arquivologia	7º semestre	Presencial	Diurno
Observação:	“agora eu estou quase no final agora, agora estou para fazer o estágio. estou no sétimo semestre, mas faz 11 anos que estou no curso de arquivologia entrei em 2011.” “Tava fazendo a distância durante esses dois anos, eu estava fazendo a distância. a modalidade, modalidade presencial.”			
EE6	Educação Física - Licenciatura	Egresso	Presencial	Noturno
EM7	Enfermagem	3º semestre	Presencial	Noturno

Fonte: Autoria própria, (2023).

Conforme exposto no capítulo anterior, a identificação dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior foi difícil, e Breitenbach (2018, p.130) corrobora afirmando que as instituições “precisam melhorar o seu sistema de mapeamento e identificação dos estudantes com deficiência, especialmente com deficiência intelectual”.

No caso dos participantes desta pesquisa foi perguntado se eles entregaram algum laudo que comprovasse a deficiência e dos sete participantes apenas dois entregaram no momento da matrícula, os demais não entregaram ou entregaram quando solicitaram algum recurso.

Eu lembro, eu escaneei e coloquei na matrícula o laudo da neuropedagoga que fez o laudo comigo. Físico eu não cheguei a entregar não, eu entreguei tudo pelo site. (EM1)

Resposta dada pela mãe: entregamos sim, porque ele entrou pela cota de PCD. PCD - Pardo, escola pública, então foi exigido um laudo do neuropsiquiatra e foi exigido uma avaliação, eu creio que foi o neuropsicólogo que fez essa avaliação, avaliação de... eu não lembro se é de inteligência, tem um nome lá se é de QI, eu esqueci o nome da avaliação. Aquela que fica vários dias com profissional e ele faz vários testes. (EM3)

EM4 e EE6 não entregaram em nenhum momento.

Não. Não. (EM4)

Não. (EE6)

Os demais entregaram no momento de solicitação de algum recurso.

Assim, teve... Eu tive uma coisa da acebilidade, daí... daí... aí teve a entrevista, daí teve o laudo do médico. (EM5)

Quando eu entrei não, depois que eu solicitei o recurso aí eu mandei. (EM7)

Eu entreguei quase no fim da graduação para conseguir um professor particular.

Aí eu entreguei o laudo falando da minha deficiência especificada. (EE2)

A observação sobre a entrega do laudo se faz pertinente, pois conforme Souza e Alves (2018), por se tratar de uma redução no desenvolvimento cognitivo, raros são os casos que a deficiência intelectual apresenta estereótipos físicos, assim, com a entrada desses estudantes sem laudo em sala de aula, nem os docentes, nem os demais estudantes possuem informação e preparo para a atuação e auxílio.

Importa frisar que só participou da entrevista estudantes que afirmaram ter laudo e ter conhecimento sobre sua condição de deficiência intelectual, mas não foi uma exigência que ele tivesse sido entregue na instituição. A primeira categoria aborda o contexto de sua autopercepção, o que sabem sobre a deficiência intelectual e como se veem.

6.1.1 A autopercepção do estudante/egresso com deficiência intelectual

Para Garcia e Pereira (2021, p.181), “O ser humano é resultado do processo de interiorização da exterioridade coletiva e da exteriorização de sua apropriação particular”, portanto, até a construção da identidade, do seu projeto existencial tem a inferência do olhar do outro. No caso dos estudantes com deficiência intelectual, a discriminação e exclusão social que são traduzidas em atitudes preconceituosas e excludentes reforça a sua limitação cognitiva.

Com a inserção em sala de aula, esses estudantes se mostram diferentes da padronização e são colocados como incapazes e inúteis e “a pessoa com deficiência assume essa imagem para si e, presa a isso, pode deixar de conhecer determinados aspectos de sua existência” (Garcia, Pereira, 2021, p.184)

Nos relatos é possível perceber o desconhecimento e desconforto dos estudantes quanto à abordagem do conceito de deficiência intelectual.

Não sei. Eu esqueci agora. É que tem pessoas que não aprende o conteúdo que está sendo explicado? (EM3).

Deficiência intelectual, é assim...fica... Fica mais lento (EM5).

Eu sei que é uma deficiência leve e sei que é na cabeça, só isso (EM7).

Deficiência intelectual, significa que você tem dificuldade para assimilar o... assimilar as informações, ou você entende mais devagar as coisas (EM4).

A deficiência intelectual é um impedimento que eu tenho na inteligência, cognitivamente falando, como se diz, eu sou um pouco menos inteligente que vocês (EE2).

Ah, Hãmmm...ah, uma limitação, ah pelo menos o que eu estou é uma limitação. Seria uma limitação. No meu caso uma limitação cognitiva, uma doença cognitiva, tanto que até no meu caso, eles fizeram antes um teste de inteligência geral pra ver se eu

não tinha nenhum problema de inteligência mesmo pra depois procurar a específica (EM1).

Eu não lembo (EE6).

De acordo com os autores supracitados, a maior limitação não é a cognitiva, mas a limitação que a sociedade impõe a estes sujeitos, que em muitos casos são tratadas como incapazes de construir sua própria realidade e de viver em sociedade, e acabam fazendo desta a sua verdade.

A observação da EM1 quanto à sua condição, traz esta evidência “*Ah tenho raiva né, tenho bastante raiva. Porque, acho que me atrapalha né, tipo, me coloca em desvantagem*”

Eu penso que mesmo eu sendo deficiente intelectual eu posso ter uma vida razoável, não normal, razoável (grifo nosso).

Às vezes eu acho muita hipocrisia das pessoas falar que a deficiência só existe na cabeça, e não é assim. A deficiência existe como barreiras de preconceito, de estereótipos, muitas pessoas nos veem como incapazes, como coitadinhos e isso dificulta muito o nosso acesso ao trabalho, nosso acesso ao conhecimento, porque a inclusão... A inclusão para deficiente intelectual muitas vezes é mentirosa, a inclusão só fica em discursos políticos, principalmente (EE2).

A pessoa pode aceitar o que é imposto pelo outro, como nos relatos citados ou ser diferente do que esperam dela, ter consciência da sua responsabilidade e escolha, pois “o homem não escolhe a situação, mas pode eleger sua atitude em face do que faz dessa condição, pois o importante é o que o sujeito faz daquilo que foi feito a ele” (Garcia, Pereira, 2021, p.182), conforme exposto pelos relatos:

Eu penso, que tipo assim, que é uma deficiência, mas que não vai me impedir de conquistar nada, entendeu? que eu não sou menor do que ninguém e nem melhor do que ninguém, entendeu? (EM7).

Ahh depende de mim, porque o emprego que eu conseguir, de vez em quando tem que ser rápido. Ahhh, cada vez eu melhorando né, melhorando assim... ficar um pouquinho mais rápido (EM5).

Ah que... que não é empecilho pra ninguém, a gente pode... a gente pode cumprir nossa meta mesmo tendo problema, esse tipo de problema (EM4).

Para tanto, é preciso que sejam oferecidas a elas apoio necessário, em cada parte do seu desenvolvimento, respeitando a liberdade do outro, independente dos seus atributos, superando o olhar de diferença, respeitando a singularidade de cada um.

Eu só queria que tivesse mais acessibilidade, porque eu acho que se no meu caso que já é restrito, imagina pra quem tem uma deficiência como um todo, uma inteligência como um todo. Eu acho que falta de fato, falar sobre e trabalhar sobre isso.

Parabéns pelo trabalho. Eu tenho noção assim, da importância que é isso, e assim, é difícil sozinha, né, tipo, as vezes só você querer contestar isso e não ter apoio ou outras pessoas interessadas em querer mudar isso (EM1).

Eu só falo que talvez a inclusão seja falaciosa, seja mentirosa, porque para entrar é fácil, mas para permanecer tanto na faculdade quanto no emprego é difícil. É o preconceito, o sarcasmo, ironia, piadinha. Pela discriminação, pelo preconceito.

Porque as pessoas..., porque as pessoas comuns vêem as pessoas com deficiência com nojo às vezes. É uma tristeza mesmo de saber que tem gente que acha que é melhor do que eu (EE2).

Nas observações feitas pela EM1 e pelo EE2, é possível confirmar o exposto por Garcia e Pereira (2021) que as relações estabelecidas entre os homens não são meros convívios sociais, mas é o que constituem o seu ser e sua subjetividade e o que define o seu espaço.

Fato que justifica a procura de relacionamentos confiáveis, pois de acordo com Pagno e Vicelli (2015), a aproximação deve ter como base a conquista da confiança, visto que os estudantes com DI se aproximam de quem se sentem seguros, e raramente permite a aproximação alheia.

Para melhor abordar a relação de confiança, serão comparadas as falas dos participantes quanto ao contato com os colegas da sala e com os docentes. A EM7 relata sua preocupação ao ingressar na instituição.

No começo quando eu vim para cá, tipo assim, eu fiquei assustada porque eu já tinha feito amizade e tal, e eu fiquei com medo de não me adaptar, sabe? Mas hoje eu não sei te dizer, alguma coisa me conquistou aqui, que eu não... se me falasse que era para eu trocar, eu não trocaria, entendeu? (EM7).

Ela ainda aborda o contato com os colegas de sala “a gente conversa no fim de semana, conversa em sala, é uma amizade que eu pretendo levar para minha vida toda” (EM7). O

estudante EM3 também relata o contato com os colegas “*a gente é tipo uma família na faculdade, a gente ajuda um o outro pelo grupo de WhatsApp da turma*”. Os demais participantes também apresentaram relatos positivos e de confiança com os colegas, com exceção da EM1 que não evidencia nenhum caso específico, “*não fiquei tanto tempo com o pessoal, mas eu tive uma relação tranquila assim, de me ajudarem a fazer trabalho. Tranquila, eu acho.*”, mas faz questão de abordar a confiança em uma docente.

Porque eu acho que ela é mais humana, ela olha pra nossas questões, também não vê a gente só como aluno, eu acho que ela se preocupa com questões por fora disso. Tipo, ela sempre está sempre preocupada se a gente tem algum problema psicológico, seja familiar, seja... um problema que possa afetar a aprendizagem (EM1).

Para Pagno e Vicelli (2015), neste desenvolvimento de cumplicidade, amizade e confiança, o ganho não é apenas para o estudante com DI, o ganho é para quem forneceu e para quem recebeu o conhecimento, independente se foi de outro estudante ou do próprio docente como citado pela EM1.

Mas se as interações não forem em bases recíprocas, pode comprometer o intercâmbio social e resultar “em ações como o autoisolamento, desconfiança, depressão, hostilidade, confusão e até mesmo a agressividade por parte das pessoas envolvidas” (Santos, 2017, p.104), o que corrobora com o exposto pela EM1, devido à divergência de interesses entre os colegas da turma.

eu senti uma discrepância em relação assim... por exemplo, o pessoal da minha turma, eles queriam muito estar ali, tipo... e eu já não queria estar tanto, então pra mim já não era a minha primeira opção eu já tinha vindo de anos estudando outras coisas, então assim, eu já carregava comigo uma frustração (EM1).

A estudante relata que sua primeira opção de estudos era a medicina, que realizou 5 anos de cursinho e não conseguiu ingressar, por isso, optou pela fisioterapia. O fato dos seus colegas de turma estarem felizes com a realização do curso causava nela um afastamento, pois para ela era uma desilusão e não compartilhava da mesma alegria que eles.

Ela justifica que esta foi uma questão bem forte que a afastou dos seus colegas de sala, juntamente com o fato de não ficar o dia todo na instituição, ela ia para casa almoçar e voltava, diferente dos colegas que almoçavam juntos. A própria estudante se privava da interação com os colegas e para Santos (2017, p.109), “privar jovens com DI dessas interações é sentenciá-los de forma antecipada e arbitrária a terem experiências sociais e educacionais que reduzem suas

possibilidades de desenvolvimento”, acarretando em consequências negativas na construção da sua autopercepção e, conseqüentemente, na inserção na Educação Superior.

Para Garcia e Pereira (2021), é nas instituições educativas que as pessoas com deficiência intelectual têm a maior oportunidade de vivência afetiva e social, e elas têm como premissa ser um local que ofereça segurança e interesse para que nelas, os estudantes continuem.

Os relatos dos participantes são condizentes com o exposto por Garcia e Pereira (2021), pois todos alegaram gostar da instituição de Educação Superior que estão matriculados e/ou cursaram.

Sim. Poque eu fiz amizades novas agora aqui (EE6).

Sim. Ah, me apaixonei pela didática dele e da ajuda que eles estão me dando, por exemplo, eu tenho um... um próprio, que é da U. que me ajuda a... não só na matéria dele, mas em todas as outras matérias (O EM4 se refere ao tutor que o auxilia).

Sim, que eu já conheci até os professores e os meus colegas da turma. Tem uns que já estudou comigo, meus colegas, no mesmo colégio que eu fiz o terceiro ano, o primeiro, segundo e o terceiro ano do ensino médio (EM3).

Gosto. Ah, eu acho que por toda preocupação social, não só com a aprendizagem, mas com uma devolutiva para a sociedade (EM1).

Estou gostando, é boa. Ah porque eu gostei do... eu gostei dos professores, eu gostei assim, deu certo assim (EM5).

Muito. Porque dava uma... dava um ar... dava um ar assim de estar em casa. Não só ser bem acolhido, eu sentia que eu estava no lugar certo, não pelas pessoas, mas pelo conhecimento (EE2).

As observações de satisfação com a instituição de acordo com Pagno e Vicelli (2015) proporciona ao estudante com DI confiança e, conseqüentemente, uma maior abertura para a inserção nos contextos educacionais que será a próxima categoria a ser analisada.

6.1.2 Relação de confiança e independência

A relação de confiança também é abordada por Accorsi (2016, p. 110) ao apresentar o contato que o docente deve ter com o estudante com deficiência intelectual, na procura por conhecê-lo, buscando se aproximar e conversar, pois, assim, o docente abre possibilidade do estudante se identificar e ter confiança. “Fica mais simples para ele perguntar quando tem dúvidas, colocar sua opinião, enfim, sentir-se mais confiante para se manifestar em sala de aula”. Tal relação é apresentada pelo EM3.

*ele é um professor educado e respeitoso, ele gosta de respeitar as pessoas. Por exemplo, **eu tenho deficiência intelectual e ele me respeita como se eu fosse uma pessoa normal**. Ele me ajuda mais a entender o que é para fazer, já os outros colegas agem diferente dele. Ele conversa mais comigo do que os outros colegas, mas só na hora do intervalo, e a gente tem intervalo lá (grifo nosso) (EM3).*

Para Guilherme (2019), a sociedade impõe padrões de normalidade física e mental e os indivíduos que não se integram a estes padrões enfrentam barreiras sociais e no caso dos estudantes, também barreiras acadêmicas. Quando o EM3 relata ser tratado como uma pessoa normal, ele apresenta a aceitação do docente, a importância de ser visto além da deficiência, sinalizando que suas capacidades, desejos e sentimentos são levados em conta, e que a individualidade é reconhecida. Não se trata de ignorar a deficiência, mas de integrá-la na compreensão de quem é o estudante como um todo e que mesmo diante das dificuldades é respeitado e auxiliado no processo de aprender.

Para Accorsi (2016), é importante ressaltar o papel do docente de transmissor de conteúdos e informações, não como informação automática, mas como mediador, e para tanto o estudante precisa ser instigado, questionado e inserido, a fim de se apropriar crítica e progressivamente dos conteúdos.

Diferente da satisfação e confiança do EM3, a EM1 contradiz e relata sua insatisfação na atuação dos seus docentes.

Alguns tem contrato vitalício que é uma palhaçada. Alguns são concursos muito antigos, então eles têm... é vitalício, eles não podem tirar eles, e esses são os piores, porque estão super em outra época, estão defasados, porque eles não se atualizam, às vezes estão ali porque... está ali porque vai ganhar de qualquer forma, independente do que fizer (EM1).

Para a EM1 o fato de restringir a demissão dos docentes de instituições públicas gera um excesso de segurança que influencia negativamente na motivação e atuação.

Costa, Arraes e Guimarães (2015, p. 264) por meio de uma pesquisa que teve como metodologia o algoritmo de pareamento de Kernel no escore de propensão dos dados, analisa o “efeito da estabilidade dos professores das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro sobre o desempenho dos estudantes nos exames” da prova Brasil.

A pesquisa citada envolve o ensino fundamental, que, considerando a idade dos alunos a presença do docente é ainda mais necessária, pois envolve além do conhecimento compartilhado, mas segurança e incentivo. Portanto, os dados considerados, podem também refletir e contemplar a Educação Superior, a citar, a quantidade de faltas dos docentes em “escolas com altos percentuais de professores com estabilidade, mais de 50%, o efeito negativo da falta de professores com estabilidade é menor ou insignificante, principalmente, comparando com os resultados dos intervalos inferiores” (Costa, Arraes, Guimarães, 2015, p. 291).

Os autores reiteram a afirmação citando uma publicação de 2005, na qual o efeito negativo de aprendizagem é maior nas escolas com professores sem instabilidade e escala como maior efeito negativo na região Sudeste, Norte, Centro-Oeste, Sul e a menor no Nordeste com pouca diferença do Sul.

Embora a pesquisa de Costa, Arraes e Guimarães (2015) indique que a estabilidade docente, mesmo com faltas, não apresenta um impacto negativo significativo na aprendizagem dos estudantes, é importante considerar que a percepção da EM1 pode estar associada a outros fatores, como a dinâmica de interação entre docentes e estudantes ou a própria adaptação às metodologias de ensino adotadas. Assim, a opinião expressa pela estudante não deve ser invalidada, mas entendida dentro do contexto em que foi vivenciada, permitindo uma análise mais abrangente das relações entre docentes e estudantes no ambiente acadêmico.

A relação afetiva, a aceitação e o acolhimento desses estudantes precisa ser ressaltado constantemente, pois como citado por Santos (2017), Pagno e Vicelli (2015) e Garcia e Pereira (2021), o bom relacionamento favorece o processo educacional, mas o aprendizado não se baseia somente em atitudes humanas, o conhecimento precisa ser adquirido, e a preocupação com o aprendizado e a independência educacional é um assunto em discussão.

Burnagui, Rosa e Nascimento (2016, p.24) abordam a independência educacional de acordo com o modelo médico, sendo a incapacidade cognitiva e mental de tomar decisões. Para

as autoras é importante desenvolver nesses estudantes além da liberdade de ir e vir, mas também mostrá-los que são capazes de fazer suas escolhas e tomar decisões e ter segurança em agir. Em entrevista a seis estudantes com deficiência, eles relatam a independência como sinônimo de autonomia e acrescentam que “Autonomia é quando a pessoa consegue se virar sozinha. (C4, 30 anos)”. Foi abordado o fato de conseguir fazer algo sozinho, de conseguir realizar algo determinado, mas não teve menção a busca de melhores condições de estudos, por exemplo, a indicação de autonomia foi apenas de movimento.

No entanto, faz-se importante que esses estudantes desenvolvam a ‘autonomia’, assim chamada pelos autores citados, para exigir que leis sejam cumpridas, pois de acordo com Santos (2009), muitas são as leis que garantem o bom desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência incluindo a Educação Superior, mas que infelizmente elas não são cumpridas e para que sejam é necessário que estes estudantes pressionem e exijam o seu cumprimento para um atendimento adequado. Mas, diante dos relatos, tal fato não se confirma, pois os estudantes não se sentem confiantes e tentam mostrar a independência na realização de atividades sozinhos no processo educacional.

Assim como os estudantes citados pela pesquisa de Burnagui, Rosa e Nascimento (2016), a EM3 também tenta enfatizar sua independência com a capacidade de realizar uma avaliação sozinha e sem a utilização de recursos “*Não, não. Eu dou conta de fazer ela sozinha*”. O mesmo acontece com EM5,

primeiro eu faço tudo no... tudo normal igual os colegas, e assim, daí se eu fosse um pouquinho mal na prova normal com alguns professores eu fazia prova oral depois para recuperar... para recuperar a nota... assim... para recuperar essa nota de quando eu fui mal em escrever, eu melhorei... assim no oral (EM5).

A EM7 relata sobre uma pessoa que lê a prova e escreve para ela, e que é realizada em uma sala separada. “*Tem, agora tem. Começou nessa semana de prova, mas nos primeiros semestres que eu fiz, não tinha não.*” (EM7).

O EE6 diz ter uma pessoa que o auxilia no momento das avaliações “*sim, a mãe Lucas M.*”, mas que não era uma pessoa especializada, geralmente a assistente de coordenação do curso, ou uma funcionária do setor administrativo.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015 no artigo 28 trata do direito à educação, e prevê que instituições de ensino devem adotar medidas de acessibilidade e inclusão,

proporcionando o apoio de profissionais capacitados, como os ledores, para garantir que estudantes com deficiência tenham acesso ao conteúdo educacional.

Essa pessoa que auxilia o EE6, mesmo sem conhecimento para tal, exerce a função que o leitor deveria exercer. A complexidade nesta atuação é evidenciada por Aguirre (2019, p.81) ao relatar a necessidade de atuação com neutralidade, apenas mostrando elementos informacionais, que para tanto gera dúvidas sobre a melhor maneira de falar, qual contexto dar ênfase e acima de tudo, como informar sem dar a entender, sem guiar. Desta forma, a “atuação deve transcorrer de forma a fornecer justiça sem afetar positiva ou negativamente o desempenho do participante”

A preocupação da instituição com a avaliação do EE6 é que fosse mediada por uma pessoa que não tivesse nenhum conhecimento na área, para que o conteúdo não fosse interferido, mas que de acordo com Aguirre (2019) pode comprometer o desempenho do estudante devido ao despreparo do acompanhante, visto que a atuação do leitor apresenta desafios até mesmo para os profissionais experientes.

Já o exposto pela EM1, quem a acompanhou durante a realização da prova realizada em local e horário diferentes dos demais estudantes, foi a docente da disciplina, que induzia as respostas corretas.

A prova eu acredito que era a mesma, é que eu fiz separado, mas acredito que era a mesma. Eu usava a calculadora e ela ia me ajudando, ela fazia junto comigo a prova, conforme eu ia escrevendo pra ver se eu errava alguma coisa e aí se eu errava ela falava, tem certeza que é isso, aí até eu conseguir criar um raciocínio, ela não chegou a me dar a resposta, mas ela me fazia perguntas, assim... ela identificava o erro e me fazia perguntas até que eu chegasse no raciocínio que estava correto.

Na de bioestatística a professora fez comigo, ela foi tipo assim, fiz na sala dela a parte, porque senão eu não ia dar conta de fazer não. Tipo assim, ela foi perguntando as coisas pra mim, e quando eu não conseguia... eu ia escrevendo tudo e quando eu não conseguia escrever ela me ajuda ou ela ia me fazendo perguntas até eu conseguir chegar lá, mas é... a gente fica separado e tal, eu tinha calculadora também que os outros alunos não tiveram, neste caso eu tive. Eu tive calculadora.

A observação mais relevante para a EM1, era o uso da calculadora, pois ela era a única a utilizá-la entre os colegas. Segundo suas palavras, isso dava a impressão de que o uso da calculadora era algo especial, sendo ela que lhe proporcionava a ‘autonomia’ necessária. No entanto, ela não relatou o fato da professora lhe auxiliar de forma tão direta nas avaliações, pois como citado, o momento da avaliação é algo que a deixa muito ansiosa e por este motivo não realiza a prova sozinha, “*Me dá falta de ar, começo tremer as mãos, eu tremo bastante, parece*

que me dá uns apagão que eu esqueço o que estou fazendo, onde estou, com quem eu tô, aí eu tenho que dar uma respirada e fazer” (EM1).

Na discussão de práticas pedagógicas inclusivas, Monteiro (2019) relata que a tendência dos docentes é focar no que o estudante não consegue fazer, como exposto no caso acima, a docente não propôs outra forma, ou outro recurso ou tempo para a estudante realizar a atividade, talvez porque tenha percebido que ainda assim não seria o suficiente, que ela não conseguiria, visto que a própria EM1 assumia a dificuldade, *“porque senão eu não ia dar conta de fazer não”*, assim a docente focava na questão e tentava direcioná-la a resposta correta e a estudante apenas fazia o que era sugerido sem questionar, ficando dependente de uma situação ou pessoa para se sentir capaz de realizar a avaliação.

Tal abordagem faz com que o estudante se sinta seguro e acolhido em consequência de uma ação que o diferencia dos demais estudantes, mesmo que este seja um acompanhamento inadequado, pois de acordo com Cruvinel (2018), a identificação das dificuldades e proposta de atividades facilitadas não caracteriza um processo inclusivo, apenas mascara o aprendizado.

A falsa sensação de acolhimento, ‘autonomia’ e independência trás na realidade a dependência de pessoas, no caso, dos docentes, que tentam ao seu modo resolver uma situação. Mas é importante ressaltar que tal observação não é uma crítica, visto que “para o professor, nem sempre fica claro como lidar com posições que, supostamente, podem parecer dicotômicas ou contraditórias” (Milanez, Oliveira, Misquiatti, 2013, p. 17) e nem sempre estão preparados para entender as adaptações educativas cabíveis em cada contexto.

Diante do exposto, novamente se relaciona a ‘autonomia’, a independência com a confiança, pois, somente com a confiança na relação docente/estudante terá independência no processo educacional, é preciso “trabalhar a confiança, a comunicabilidade e a sociabilidade desse aluno, de modo que ele se sinta confortável com o ambiente e com as pessoas que o rodeiam e autoconfiante do processo de “empoderamento” do conhecimento” (Cruvinel, 2018, p.12).

Assim, é importante relatar que o único participante que cita a garantia do seu direito é o EE2.

Eu lia e escrevia, a única coisa que eu tinha diferente é que eu fazia as provas em uma sala sozinho.

Foi um pedido meu sabendo que isso é um direito assegurado.

Eu tinha um tempo para fazer, mas eu podia exceder também, meia hora, uma hora eu não tinha essa pressão (EE2).

A abordagem sobre o conhecimento e luta pelos seus direitos, reflete a segurança, a ‘autonomia’ em exigí-los e citá-los no momento da entrevista trazendo também consequências para o seu cotidiano, visto que o EE2, é responsável pela sua própria vida e com responsabilidades familiares e profissionais, pois é casado e exerce uma profissão.

Ainda se tratando de confiança, outro ponto importante para abordar é a relação familiar desse estudante, pois tais atitudes também refletem no contexto acadêmico.

6.1.3 Relação familiar do estudante com deficiência intelectual

De acordo com Souza (2016, p.38), família pode ser definida como “um pequeno grupo social, com características próprias, no qual os membros estabelecem contato direto entre si, estão ligados por laços afetivos e possuem uma história de vida compartilhada”, portanto, serão considerados familiares todos os citados pelos participantes, chamando a atenção pelo EE6 que mencionou o cachorro como parte integrante da sua moradia.

Com quem você mora? (Pesquisadora)

Assim..., eu, minha mãe, meu pai e o cachorro (EE6).

A percepção que a família possui da deficiência intelectual e das possibilidades do estudante pode interferir nas expectativas em relação ao seu desenvolvimento. Para Milanez, Oliveira e Misquiatti (2013), a família deve ser uma parceira no processo educacional, sendo um facilitador na relação do docente no processo de acolhimento. Com estudantes universitários, a parceria e participação da família continuam sendo importantes, visto que os desafios são frequentemente mais complexos que na Educação Básica e a necessidade de apoio emocional e prático permanece significativa, mas este não é um processo fácil.

O apoio familiar se estende ao longo de toda a jornada educativa, mas também pode ser o incentivo inicial, um pilar essencial que pode influenciar significativamente as escolhas e trajetórias acadêmicas do estudante, que muitas vezes veem seus pais como exemplos a serem seguidos, moldando suas expectativas de acordo com os valores e experiências transmitidos por eles.

O EM3 relata a escolha pelo curso de educação física “*por incentivo da minha mãe que ela é professora de educação física, inclusive lá em casa agora vão ser três professores de educação física, eu, meu pai e minha mãe*”.

A influência positiva dos pais do EM3, no campo da educação física, demonstra como o exemplo familiar pode direcionar as escolhas gerando um sentimento de continuidade e legado.

O EE6 também relata optar pela graduação devido à sua mãe:

“Poque assim... Muto tempo minha mãe pulou série, para ela e cheguei aqui”.

A mãe contextualiza dizendo que pular a série, é porque ela não fez nenhuma graduação.

Diferentemente do EM3, que teve como influência a carreira profissional dos pais, a história do EE6 destaca como a experiência e os desejos não realizados dos pais também podem inspirar os filhos a alcançar objetivos acadêmicos mais elevados. A mãe, apesar de não ter completado a Educação Superior, serve como uma fonte de inspiração e motivação para o filho, que deseja continuar a trajetória educacional da família e alcançar o que seus pais não puderam.

Souza (2016) relata que o papel familiar pode ser um propulsor do desenvolvimento conforme as relações estabelecidas. No depoimento da EM7 que cursa enfermagem, a relação de amor e preocupação com a saúde da avó foi sua motivação.

*Eu decidi fazer faculdade para ‘mim’ sentir que eu consigo alguma coisa também e **mais por conta da minha avó**, porque minha avó tem Alzheimer e eu que cuido dela e tipo assim, **eu queria aprender mais para cuidar dela porque eu sei que ela vai precisar**, entendeu? (EM7).*

O cuidado familiar e a vontade de proporcionar um melhor suporte a sua avó, foi um determinante na escolha do curso e na perseverança nos estudos.

A família também tem um papel ativo no contexto educacional e, para Souza (2016), a relação da família com a instituição deve começar no momento da matrícula. Os relatos indicam que 4 estudantes (EM3, EM5, EM7 e EE6) tiveram ajuda familiar na realização da matrícula.

Foi a minha mãe que me ajudou (EM3).

Da mãe, da secretária (EM5).

*Eu tive ajuda do meu pai depois para ir lá fazer a matrícula presencial (EM7).
É minha mãe (EE6).*

O EE2 também citou a participação familiar quando era necessário solicitar algum documento na secretaria.

*Meu irmão pedia (EE2).
A parte burocrática da faculdade era o seu irmão que fazia para você? (Pesquisadora)
Sim, ele me acompanhava, mas quem assinava era eu (EE2).
Seu irmão é mais velho que você? (Pesquisadora)
Mais novo (EE2).
Você lembra a idade dele? (Pesquisadora)
36 (EE2).*

Souza (2016) apresenta uma pesquisa sobre a colaboração nos estudos dos filhos realizada por Christovam e Cia (2013) que envolveu 60 pais de crianças com deficiência. Apesar da diversidade de respostas, o que indica pouca clareza e segurança na necessidade de realização do auxílio ou como realizá-lo, as afirmações mostraram que os pais consideravam que ajudar as crianças na tarefa de casa poderia ser uma forma de colaboração.

Apesar da ciência do benefício, os pais também apresentam dificuldades. Em uma pesquisa realizada com 42 responsáveis de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, da rede pública de ensino, Silva e Elias (2022, p. 10) mostram que

os pais, além de apontarem as dificuldades dos filhos, também sinalizaram as dificuldades próprias e os desafios que encontram ao tentar prestar auxílio. Esses desafios referem-se principalmente ao ensinar, pois eles relataram que não têm formação suficiente para tal, ressaltando os sentimentos associados. Outro desafio apontado foi a falta de tempo.

É necessário fazer uma comparação, visto que na pesquisa de Silva e Elias (2022), os pais relatam dificuldades de ensino com alunos do Ensino Fundamental. Na atual pesquisa, considerando a Educação Superior a situação fica ainda mais complexa, devido aos conteúdos específicos.

O EM5 e EE6 citaram receber ajuda dos pais durante os estudos.

Sim. A minha mãe né. A minha mãe me ajudava bastante assim também. Quando eu ficava na tia, a minha tia também me ajudava (EM5).

Como é essa ajuda? (Pesquisadora)

Assim, na leitura, eu lia um pouco a minha mãe lia um pouco, o material, os materiais (EM5).

Só minha mãe. É... estudando... estudando (EE6).

Ela lia (EE6).

Silva e Elias (2022, p.15) relatam que, embora os responsáveis percebam a necessidade de auxiliar seus filhos nas tarefas acadêmicas e tenham o desejo de ajudar, o nível de escolaridade desses familiares pode dificultar esse apoio. Eles apresentam relatos de pais que expressam a "incapacidade em assistir os filhos e o quanto isso se torna difícil para eles".

A rotina de trabalho, a demanda de consultas e outros atendimentos que o filho necessita também é apresentada como um agravante, pois acaba gerando um sentimento de sobrecarga nos pais e/ou responsáveis, assim “essas dificuldades em conciliar o trabalho e o apoio aos filhos, os desconhecimentos e as incapacidades para auxiliar no desenvolvimento escolar necessitam de um olhar cauteloso de não culpabilização dessas famílias”, visto que envolve contextos sociais e econômicos que estão fora do domínio. (Silva e Elias, 2022, p.15).

Quando relatado sobre a dificuldade de auxílio dos pais, o nível de escolaridade e falta de tempo se sobressai na pesquisa de Silva e Elias (2022), mas de acordo com as autoras, a ajuda pode ser considerada com atos de incentivo, tendo uma postura positiva e mantendo o contato com a instituição.

O EM3 além de relatar a ajuda da mãe com os estudos, também mencionou a ajuda que recebia do pai ao levá-lo até a faculdade. “*Sim, minha mãe me ajuda a ler as provas em casa e meu pai me ajuda, ele me leva para faculdade. Todas as quartas, então eu levanto às 5 horas da manhã, eu já estou de pé.*” (EM3).

Tal resposta chama a atenção pelo conceito de ajuda apresentado pelo EM3, a pergunta realizada foi: “*Sua família lhe ajuda(va) com o estudo? Se sim, de que forma?*” em um bloco de questões sobre “*apoio de recursos específicos e adaptações diferenciadas*” e sua resposta foi completa mencionando a ajuda acadêmica realizada pela mãe e a ajuda com o transporte realizada pelo pai, o mesmo foi exposto pela EM1 “*Ah, assim... me proporcionam, é, acho que*

as condições, mas parar pra estudar comigo acho que nunca... eu nunca pedi também, assim... e acho que também nunca chegaram. Acho que eles sempre acharam que eu não precisava, então...”

O EM4 também considerou a ajuda financeira, *“ajuda, foi meu pai que comprou o computador e a mesinha onde estou estudando, a mesinha e cadeira onde estou estudando e meu irmão paga a internet”*. (EM4).

Os demais participantes também enfatizaram a ajuda com relação ao incentivo, *“Tipo assim, meu pai me incentiva, mas me ajudar, tipo assim, a sentar e estudar comigo não”* (EM7). *“Eles me incentivaram a entrar na faculdade e tudo mais, mas parar para saber o que eu estou estudando, não”* (EE2).

O apoio e ajuda não é necessariamente com questões acadêmicas, para Silva e Elias (2022), os familiares ajudam utilizando recursos para que seus filhos estejam matriculados e se sintam bem no ambiente acadêmico.

Respeitar a individualidade e necessidade acadêmica de seus filhos também é um apoio familiar e foi marcado pelo relato da EM1 e EM7 ao citarem ter preferência por estudar sozinhas e em um local de silêncio. *“eu só preciso de silêncio e estar em um ambiente fechado por questão de concentração”* (EM1). *“Eu procuro sentar em casa né, no horário que eu vejo que não tem barulho e vou lendo, devagarzinho, grifando as coisas que eu acho importante, notando algumas coisas, e assim eu vou fazendo”* (EM7).

Corroborando Souza (2016), Oliveira e Poletto (2015, p.104), relatam que o papel da família também pode ser um inibidor do processo educacional e isso pode ser justificado pelas vivências emocionais dos familiares, *“as vivências emocionais tratam-se de todas as manifestações emocionais vivenciadas pelas mães e pelos pais de filhos com deficiência. Estas vivências podem ser positivas e ou negativas, momentâneas ou perdurarem por toda a vida”*.

Quando os pais ou responsáveis intervêm de maneira excessiva nos processos educacionais dos filhos, eles acabam por inibir a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, gerando uma dependência emocional e prática, dificultando que desenvolvam competências essenciais para a vida acadêmica (Souza, 2016).

A dependência fica explícita na fala do EE6 ao citar o interesse e o processo de ingresso na instituição de Educação Superior. *“Assim, tem uma ecologia... perto aqui da faculdade, aí falei pra minha mãe: **Vamo** fazer o teste, faculdade. Fiz uma prova e eu entei, é isso.”* (grifo nosso). Ele utiliza o verbo no plural, envolvendo sua mãe em suas atitudes. Em outros momentos da

entrevista quando questionado, voltava-se a sua mãe: “*Pode fala eu, mamãe?*” (EE6), o estudante egresso não se referia com pedido de ajuda, mas para que ela respondesse a pergunta.

A dependência e superproteção pode ser caracterizada como um processo limitante, mesmo sendo exercida com a melhor das intenções, pois pode prejudicar significativamente o desenvolvimento educacional de estudantes com deficiência.

O EE6 também citou o acompanhamento de sua mãe em sala de aula durante todo o seu processo educacional “tes dias de faculdade, mãe fico até o final” e a mãe corrigiu informando que não foram três dias e sim três anos de acompanhamento frequentando a instituição com o filho em espaços de convivência e quando permitida, dentro da sala de aula.

Tal atitude reflete a insegurança dos familiares, o que compromete a relação entre instituição de ensino, professores, técnicos administrativos e demais estudantes que é fundamental para o sucesso educacional. Para que a colaboração seja efetiva, é necessário que as famílias confiem na capacidade dos seus filhos e na competência da instituição educativa, visto que tal relação e “colaboração pressupõe esforço coordenado, superação da desconfiança e da reprovação, levando em consideração as perspectivas, interesses e expectativas” dos estudantes com deficiência (Souza, 2016, p. 43).

Portanto, é importante que as famílias atuem para a aprendizagem e para a permanência do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior, mas diante da incapacidade de tal postura, a instituição precisa ser aporte e meio de orientação, através de pessoas especializadas e/ou núcleos de acessibilidade, a fim de buscar uma parceria e evitar a superproteção e a negligência familiar.

6.1.4 A participação social no contexto educacional

No intuito de abordar o desenvolvimento social dos estudantes com deficiência intelectual, Venâncio (2018, p.18) apresenta o conceito de tarefas sociais, que “são os comportamentos que envolvem situações de interação entre as pessoas. No contexto escolar, esses comportamentos podem ser assinalados como fazer amizades, manter conversação, brincar, entrar em um grupo, entre outros”.

Deixando de lado neste momento o contexto educacional, Frederico e Laplane (2020), relatam que apesar do tenso e sinuoso percurso de reconhecimento e garantia da participação

social das pessoas com deficiência intelectual, os avanços e retrocessos marcam a diversidade dos modos de participação social, da prática da cidadania, e participação nos espaços e grupos da sociedade, de acordo com condição econômica, faixa etária e outros fatores, reforçando a participação social deste grupo desde a primeira infância, mas que tendem a diminuir conforme essas pessoas vão chegando na adolescência, fase adulta e na terceira idade e o ingresso no mercado de trabalho pode ser citado como exemplo que será também abordado em uma próxima categoria.

Para Venâncio (2018), o bom desenvolvimento social depende de boas habilidades sociais, e as classifica em sete habilidades fundamentais, sendo elas:

- **Autocontrole e expressividade emocional:** está relacionado às habilidades de reconhecer, nomear, expressar e lidar com sentimentos e emoções próprios e dos outros, sejam esses positivos ou negativos;
- **Civilidade:** são as habilidades de identificar e seguir regras impostas pela sociedade, como fazer e responder perguntas, aguardar sua vez, cumprimentar e despedir-se de pessoas;
- **Empatia:** são habilidades ligadas aos comportamentos de compreender e expressar compreensão pelo sentimento e situação do outro, respeitar as diferenças e oferecer ajuda;
- **Assertividade:** está ligada à habilidade de expressar sentimentos de forma adequada mesmo em situações desagradáveis, como expressar sentimentos negativos, concordar ou discordar de opiniões, lidar com críticas e defender os próprios direitos;
- **Fazer amizades:** compreende habilidades de fazer e responder perguntas pessoais, iniciar e manter conversação, elogiar, oferecer ajuda, usar jargões apropriados;
- **Solução de problemas interpessoais:** habilidades ligadas a comportamentos de manter-se calmo diante de problemas e conseguir reconhecê-los e diferenciá-los, pensar sobre decisões identificando e avaliando soluções possíveis, avaliar as decisões tomadas;
- **Habilidades sociais acadêmicas:** estão relacionadas aos comportamentos de seguir regras ou instruções orais, autocontrole, atender pedidos, participar de discussões, buscar aprovação por desempenho realizado (Venâncio, 2018, p. 19-20, grifo nosso).

No ambiente acadêmico, a relação entre docentes/estudantes com deficiência intelectual e estudantes com deficiência intelectual/estudantes sem deficiência, servem de modelo para a aquisição de novas habilidades sociais, mas dominar essas habilidades não garante que o estudante tenha relações saudáveis e duradouras.

A fala do EM4 corrobora o exposto, visto que o estudante apresenta algumas características acima citadas, mas não se sente seguro em citar sobre a amizade com os colegas de turma, quando o assunto é abordado ele fica um longo período em silêncio e diz que seu contato “*é só profissional. A gente trabalha junto, a gente estuda junto, essas coisas*” (EM4),

em sua fala é possível perceber que não existe nenhum envolvimento emocional com os colegas da turma. O distanciamento também ficou evidente quando citou sobre a ajuda dos colegas com o contexto acadêmico. *“Ah tem, tem umas duas colegas que me ajuda... eu posso mandar o edital do trabalho e elas vê, se tá certo ou não”* (EM4). *“Elas te ajudam no sentido de corrigir o que você faz? (Pesquisadora). “Eu não diria corrigir... é olhar o que eu faço”* (EM4).

Tal fato é abordado com certa preocupação, pois de acordo com Venâncio (2018) a relação interpessoal entre os estudantes beneficia todo o meio acadêmico, mas também pode interferir de forma negativa, por isso, é tão importante que a relação entre os colegas e com os docentes seja positiva.

Garcia e Pereira (2021) realizaram uma pesquisa com 10 estudantes com deficiência intelectual com idade acima de 15 anos. Em uma entrevista com tempo mínimo de 30 minutos, realizada em uma sala individual, esses estudantes falaram sobre sentimento de abandono e solidão, sobre angústia existencial e sobre o espaço escolar para relação de convivência. Os autores concluíram que “o sentido que essas pessoas atribuíram a escola foi de um local que gostavam pela possibilidade de conversarem com os colegas e fazerem amizades” (Garcia, Pereira, 2021, p.185), favorecendo um ambiente de proteção aos participantes, nos quais alguns relataram querer permanecer para sempre.

O EE6 também faz relação ao ambiente acadêmico com a interação dos colegas. Ele relata estar feliz e gostar da instituição devido às amizades. *“Aqui? sim, porque eu fiz amizades novas agora aqui”*.

É importante o papel que as instituições educativas têm no processo de socialização dos estudantes com DI, devido à oportunidade de vivências sociais e afetivas, e tal fato é evidente na fala do EM4.

Ué, tem... a gente trabalha em grupo... hummm... multidisciplinar, quer dizer, multipessoas, por exemplo, não é sempre que eu trabalho com o mesmo grupo e colegas. Eu diria que eu trabalhei com uns quatro grupos diferentes depois que eu iniciei a faculdade. (EM4)

Mas essa amizade é só para questões de estudo? (Pesquisadora)

Silêncio... não... dependendo se a gente se organizar a gente pode sair pra ir num barzinho. (EM4)

Já aconteceu isso? (Pesquisadora)

Silêncio. Não... é que... não, por enquanto não, é que a pandemia... estou com um pouco de medo. (EM4)

A EM7 que durante a entrevista abordou a amizade como um fator preocupante ao se transferir para a atual instituição, pois já tinha feito amizades na antiga instituição e se preocupava em não conseguir fazer o mesmo, mas, relata que: *“eu fiz amizade com os amigos de sala né, que até então eu não conhecia nenhum”* e enfatiza a amizade para além do campo institucional. *“É uma amizade boa, por que a gente combina as coisas, a gente está até combinando de se reunir em Orlândia. Tipo assim, a gente tem dúvida de alguma coisa a gente conversa, a gente conversa de assuntos sem ser da faculdade também”* (EM7).

O EE2 também relata que a amizade com os colegas *“era uma amizade de... Assim de ajuda, de ajuda mútua.”* O EE6 traz um relato sobre a amizade em sala de aula *“sim, muto. Legal.”* e cita que apesar do envolvimento de todos os colegas, tem uma que se destaca. *“Eles pesquisar vão juntos ou os professores iam... ajudavam. poque uma aluna só... eu adolei...”* e reitera sobre sua facilidade em fazer amizades *“Juntos, legal, lanchinho. La embaxo, senta junto, legal. Faze amizade rápido, legal, é assim”* (EE6).

Em sua fala a relação de amizade com o docente também é abordada, *“Eu goto desse pofessor”* e reitera o cuidado de não citar o nome devido à privacidade dos dados da entrevista *“Até aula não fala o nome do pofesso, quata nomal tudo”* (EE6).

Venâncio (2018, p.24), também apresenta essa relação como importante no processo educacional diante da aquisição e manutenção das habilidades sociais que os estudantes desenvolveram, visto que *“um amplo repertório de HSE irá proporcionar ao professor condições de elaborar estratégias educativas mais adequadas e eficazes, que contribuirão para a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional dos alunos”*.

É possível perceber a relação que os estudantes fazem com as disciplinas ministradas pelos docentes. A EM1 mostra sua admiração e envolvimento pelo docente devido à disciplina ministrada.

Ahh, o E. que eu tive aula de anatomia com ele. (EM1)

Ahh, eu não sei, acho que é o jeito dele explicar, sabe? Ele tem um jeito que ele consegue explicar para duas turmas, mas de um jeito tipo assim, como se... a fisioterapia, ela vai usar Anatomia de uma tal forma, em enfermagem, outra sabe? E isso eu acho legal nele. (EM1)

EE2 também faz a mesma relação.

A maioria eu gostava, só alguns que eu detestava. (EE2)

Tinha algum que você gostava mais? (Pesquisadora)

Sim, o J. e P. Porque eram de humanas. (EE2)

Humanas que você se refere, são as disciplinas? (Pesquisadora)

Isso. (EE2)

O mesmo acontece com EE6:

Sim. Ai, tem dois... teís. (EE6)

Quem era? (Pesquisadora)

É o R., B. e... M. (EE6) (a pronúncia do nome não ficou clara)

Esses teís, eu amo poque B., fazia atividade e R. era tutor nosso e M. é dança ginastica, tudo isso.

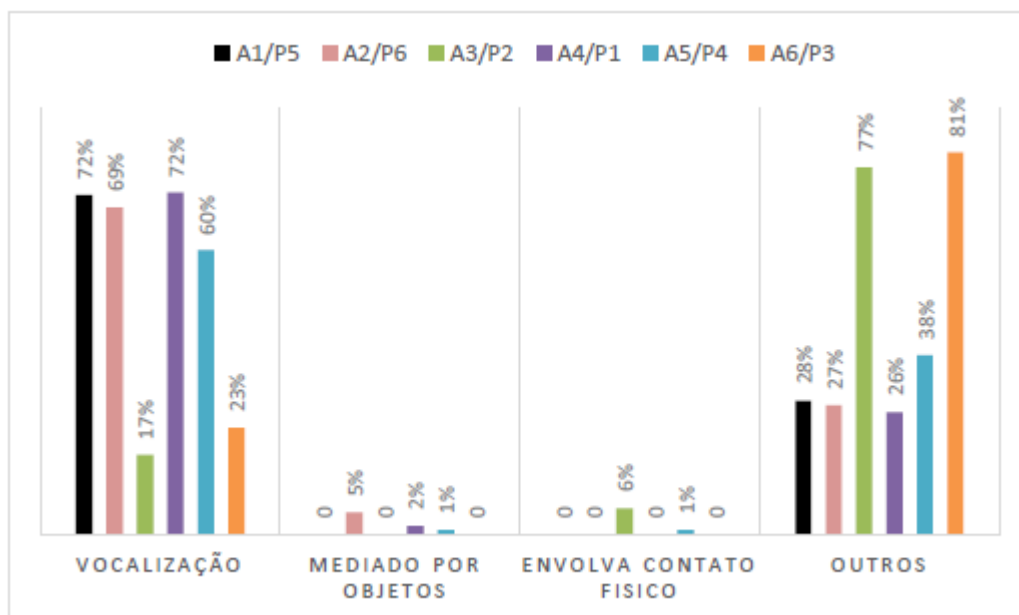
Eu goto eles. (EE6)

Com o objetivo de analisar o comportamento afetivo que envolviam contato físico, Venâncio (2018) realizou uma pesquisa com 6 estudantes com deficiência intelectual e seus respectivos professores de escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Dourados/MS com observação das interações em protocolos de filmagens. A observação aconteceu em 4 sessões, sendo 155 minutos de cada dupla, aluno/professor, totalizando 930 minutos de observação.

Para a interpretação dos dados, foi analisado 4 grupos de comportamentos: Comportamentos de vocalização, considerando o início de um diálogo, pergunta ou pedido de ajuda; comportamentos não vocais mediados por objetos; comportamentos que envolvem contato físico, que será o abordado nesta pesquisa, tendo o toque como demonstração de carinho ou até mesmo beijos e abraços, e outras formas de comportamento (Venâncio, 2018).

Considerando as 4 categorias, foram observados 367 comportamentos, a categoria que envolve contato físico foi a com menos eventos, dos quais, apenas os alunos A3 e A5 e suas professoras que tiveram tal tipo de comportamento, conforme imagem abaixo.

Figura 14 - Topografia dos comportamentos



Fonte: (Venâncio, 2018, p.92)

O gráfico chama a atenção para a vocalização, principalmente quando comparado aos comportamentos não vocais mediados por objetos, e demonstra o contato com a utilização das palavras, o que gera certo conforto ao considerar que a afetividade também é demonstrada verbalmente por meio de elogios e incentivos. É importante reiterar que a pesquisa de Venâncio (2018) envolveu alunos do ensino fundamental, que tendem a ter uma necessidade maior deste tipo de contato e se tratando da Educação Superior, o contato físico ficaria habitualmente mais distante.

Os docentes que possuem bom relacionamento interpessoal e afetivo com os estudantes conseguem resultados mais satisfatórios nas condições de ensino-aprendizagem, e consequentemente, sentem-se mais preparados e promovem contextos mais interativos visando uma prática inclusiva (Venâncio, 2018), que será apresentado no próximo tópico.

6.1.5 Apoio e adaptação às necessidades educacionais

Para que os estudantes com deficiência intelectual permaneçam na instituição e tenham acesso ao ensino de qualidade é preciso além de uma prática social inclusiva, que suas

necessidades educacionais sejam supridas, conforme Cruvinel (2018, p. 2) “não basta somente colocá-los dentro de uma sala de aula, é preciso que se garanta a aprendizagem satisfatória”, capaz de incorporar os conteúdos teóricos em uma perspectiva sociocultural.

Com o objetivo de mostrar experiências positivas desta inclusão, Lopes (2016) apresenta alguns programas específicos de sucesso nos Estados Unidos nos últimos dez anos que acontecem nas instituições de Educação Superior para estudantes com deficiência intelectual, e descreve em detalhes o programa Next Steps at Vanderbilt University Nashville, sendo este, o primeiro programa do estado de Tennessee, EUA, que se pauta em um estudo individualizado, com duração de dois anos.

O processo se inicia com contratos assinados pelos pais e pelos estudantes com DI de expectativas de cada disciplina que irão cursar. O programa tem duração de dois anos, no qual, a cada semestre, o estudante escolhe uma disciplina de um curso que poderá frequentar em um centro universitário junto com os demais estudantes que lhe fornecerá uma certificação na área tecnológica desenvolvida.

Durante a realização das disciplinas os estudantes têm a oportunidade de estudar sobre diversas áreas profissionais e participar de estágios como preparação para a atividade profissional, contando com o auxílio dos docentes, e apoio de mentores acadêmicos, que são estudantes, denominados embaixadores, responsáveis, capazes de estabelecer um bom relacionamento e de se dedicar de 2 a 4 horas por semana para o programa, sendo um mentor para cada estudante com DI.

Os embaixadores ajudam no desenvolvimento de habilidades para uma vida independente e de autodeterminação, sendo divididas em: a) tarefas acadêmicas, b) habilidades para a vida diária, abordando os compromissos acadêmicos e rotina diária, c) habilidades sociais que envolvem desde o almoço junto com os demais estudantes até participação em eventos no campus, e, por fim, e) capacitação profissional que visa um acompanhamento nos locais de estágio.

O que se assemelha a esta pesquisa é que mesmo sem a abordagem oficial de um programa, alguns estudantes relataram receber este apoio.

Quando eu estou em dúvida em algumas coisas eu tenho uma amiga que eu pergunto, que é a Daniela. (EM7)

Como que ela te ajuda? (Pesquisadora)

Tipo assim, ela me manda um áudio explicando, quando, tipo assim, eu não consigo ela me manda um vídeo mostrando como é, entendeu?

Somente ela? (Pesquisadora)

Só ela. (EM7)

No comecinho que eu tinha amizade com os colegas da minha turma a gente... Os meus colegas me ajudavam. (EM5)

Como te ajudavam? (Pesquisadora)

Assim, eu... a gente se encontrava e daí... algumas coisas eles mandavam para mim, para eu ler, eu só lia, entendeu? Daí me mandava o material e eu lia um pouquinho, o que tinha que apresentar no trabalho. (EM5)

Aninha, vai lá em casa, ajuda, tabalho. ai... esqueci. Capoeira. caeira, também eu goto. (EE6)

Conforme citado no programa Next Steps Vanderbilt, além das tarefas acadêmicas, os mentores auxiliam no processo de desenvolvimento de habilidades para a vida diária, habilidades sociais e capacitação profissional, no qual, aborda o trabalho em locais de estágio (Lopes, 2016).

Na atual pesquisa, dos sete estudantes participantes, apenas três realizaram estágio, dois egressos e um matriculado, mas nenhum relatou o acompanhamento em campo.

Eu fiz seis estágios. (EE2)

Por que seis? (Pesquisadora)

Por que a universidade pede isso. (EE2)

Em seis turmas você se refere? (Pesquisadora)

Não, são seis estágios diferentes. (EE2)

Como? Eu não entendi. (Pesquisadora)

O estágio... O estágio não escolar, o estágio escolar, esportes, da Educação Especial... Ao total são seis estágios. (EE2)

E como foi esse estágio? (Pesquisadora)

Eu gostei muito, eu aprendi muito. Gostei muito da educação infantil, eu gostei muito da parte que mexe com as crianças. Até hoje eu atuo com elas e foi o que mais me marcou, foi a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. (EE2).

Foi tranquilo para ingressar no estágio? (Pesquisadora).

Sim, a faculdade já tem convênio com instituição. (EE2).

Legal. É muto bom. Assim... O eu fui ginasio, nomal e viu. Ah, na Ana Gula (Anna Bonagura) aqui não tá. Na Ana Gula... Assim, o Paulo dentista, ele foi, ele foi, aí ele saiu, da aulo dele, mateial tudo cetinho. Eu chamei todo aluno de lá. Chamei atividade pa eles, alunos lá. (EE6)

O EE6 relata um momento de regência durante o estágio quando o docente precisou se ausentar da escola para uma consulta em um dentista. A EM1, relatou apenas que realiza o estágio em postinho de saúde, mas que devido à pandemia estava afetado, com número reduzido de pacientes. Os relatos de estágio dos três estudantes com DI não apresentaram grande satisfação, acompanhamento ou preparação para o trabalho, pelo contrário, foi exposto apenas como um componente curricular obrigatório.

A mesma indiferença esteve presente nas falas dos estudantes que ainda realizarão o estágio. *“Eu ainda estou procurando, normalmente começa estágio de agora pra frente, de dois anos para frente”* (EM4). *“Agora a partir do 5º período eu já começo a fazer”* (EM3). *“Eu vou fazer agora, eu vou fazer agora, nesse semestre agora”* (EM5). *“Não, é só no final né”* (EM7).

Já no programa Next Steps Vanderbilt citado por Lopes (2016), essa indiferença não existe, pois os estudantes participam de estágio em todos os momentos do curso, em parcerias de colaboração, os estudantes têm a possibilidade de adquirir habilidades para empregos, visto que a grande pretensão do programa é que estes estudantes sejam contratados ainda durante o curso e para isso recebem orientação de como elaborar o currículo e técnica de entrevista.

O programa citado corrobora com o exposto por Cruvinel (2018, p.21), que uma “educação inclusiva deve acontecer com a participação ativa e em consonância de objetivos, por parte dos pais, professores, gestores e equipe pedagógica”, mas não foram esses os relatos registrados, pois diante de toda a comunidade acadêmica, os estudantes registraram relatos superficiais com apenas um ou no máximo dois funcionários. A EM7 registrou não ter contato com ninguém fora da sala de aula. O EM4 por estar em período de aulas remotas devido à pandemia diz que *“quando a gente tava no presencial eu ia no... eu tinha contato com a moça da... da biblioteca, eu falava oi, boa tarde, boa noite, essas coisas”* (EM4). *“O mais que eu teria contato é o secretário do Ceafir, que é o centro de atendimento da fisioterapia que atende a população”*. (EM1).

Eu tinha contato com o pessoal da limpeza, da biblioteca e da cantina. (EE2)

Contato direto e contínuo? (Pesquisadora)

Eu tinha um contato mais direto com a moça da biblioteca porque eu gostava de ler. (EE2)

O pouco contato citado, evidencia a segurança que estes estudantes têm no docente, aquele que atua direta e cotidianamente com eles, e o desafio desses docentes em descobrir

caminhos para ensinar e para aprender, pois de acordo com Cruvinel (2018), as limitações dos estudantes infligidas pela deficiência intelectual variam de acordo com o aprendizado adquirido de cada um e sua relação social, assim é importante identificar o que este estudante é capaz ou não de fazer.

No contato dos docentes, apenas o EM3 registrou uma atitude diferenciada.

Acho que foi quarta-feira passada, o professor mandou separar os grupos que a gente está elaborando o plano de ensino, inclusive eu vou elaborar o meu primeiro, são três planos de ensino para cada grupo, e o professor mandou separar, aí de repente o professor me ajudou a fazer meu plano diferente dos... por exemplo, o professor ajudou meu grupo a fazer o plano, diferente dos outros grupos que ele não ajudou, a fazer. (EM3)

Mas ele ajudou só você ou seu grupo? (Pesquisadora)

Ele ajudou só o meu grupo. (EM3)

Ajudou em qual sentido? (Pesquisadora)

Dando as ideias para fazer o plano. (EM3)

Os estudantes citam a atuação diferenciada dos docentes, mas não percebem nenhuma atividade diferenciada e negam a utilização de algum recurso. O EM7 respondeu objetivamente que o docente não realiza nenhuma adaptação “não”.

O EE2 também é enfático ao negar “*Não. Não, não, não*” e também apresenta a sua percepção sobre a atuação dos docentes.

Eu só estava ali, a aula era a mesma para todos. (EE2)

Quando você diz que só estava ali você se refere ao sentido de não estar pertencente a aula? (Pesquisadora)

Não, é porque assim, muitas coisas que alguns professores mostravam em slides, essas coisas não me atraíam. (EE2)

Então, a aula era a mesma? (Pesquisadora)

Sim, por exemplo eu gosto de cores, alguns faziam os slides tudo preto e branco. (EE2)

E isso não te motivava? (Pesquisadora)

Não. (EE2)

O EE6 relata que como atividade diferenciada sendo à sua maneira de estudo e não do docente. “*Eu tiro foto dos slimes (slides), estudo em casa, assim vai pelo caderno, estuda, estuda...*”.

O EM4 interpreta uma ação do docente para toda a sala em um momento avaliativo, como uma mudança, uma postura diferenciada.

Tem alguns professores que dão... que... que dão um tipo diferente de... dão cinco provas... dividindo a crasse nessas cinco provas, pra gente... pra gente não colar do colega.

Aí divide... Dividi... Mistura quem vai receber tal prova, assim ninguém sabe, por exemplo, a professora tem provas, A, B, C, D e E, ninguém sabe quem ganhou a prova A e quem ganhou as outras provas, ou seja, normalmente as perguntas estão misturadas na... nas provas de modo aleatório. (EM4)

O EM3 fica em dúvida sobre o assunto e questiona a pesquisadora “*Pode citar um exemplo?*” A veracidade das respostas quanto ao docente utilizar material diferenciado fica comprometida diante das respostas do EE6, EM4 e EM3 que mostram dúvidas e desconhecimento sobre o assunto.

As questões abordadas pelos estudantes são discutidas por Silva e Pavão (2018), com as nomenclaturas de adaptação curricular e flexibilização, sendo a primeira relacionada a um currículo que seja alterável, móvel e potencialize as diversas formas de ensinar, considerando o processo ensino-aprendizagem e a avaliação. Já a flexibilização refere-se às maneiras de abordar o conteúdo, podendo ser por meio de recursos pedagógicos, jogos e outros.

A adaptação curricular e a flexibilização na Educação Superior têm como objetivo proporcionar igualdade de oportunidades de maneira que uma simples supressão de disciplinas não consegue alcançar. Portanto, “não significa desqualificar o currículo, a formação ofertada no curso, mas (re)conhecer que as diversas formas de aprender, de se relacionar no meio social também constituem o currículo” (Silva, Pavão, 2018, p. 632).

Dias (2021) em sua pesquisa com 12 professores da disciplina de geografia dos anos finais do ensino fundamental que atuam com estudantes com deficiência intelectual, relata que 66% deles não tem influência na preparação de suas aulas, e justificam que eles têm professor de apoio que fazem essas alterações.

Para a autora, o planejamento da aula desses professores visa apenas um aluno “ideal” e não se preocupa com adaptações necessárias, tendo o professor de apoio como único e responsável pela inclusão.

Se tratando da Educação Superior, que nos casos analisados, não conta com esse professor de apoio, às adaptações ficariam a cargo do docente que atua com os estudantes com

DI, no entanto, para Silva e Galvão (2018) essa busca por melhores condições no processo de ensino/aprendizagem envolve além da abertura do docente para as diferentes formas de ensinar, mas também um olhar cauteloso de toda a comunidade acadêmica e que devem ser formalizadas no projeto político pedagógico do curso para regularizar e orientar os passos a serem seguidos.

No entanto, os estudantes alegaram que isso não acontece, pelo contrário, ainda se mostraram surpresos e desentendidos sobre tal adaptação.

Como assim? (EM3)

Da matéria, você tem alguma adaptação desta matéria? (Pesquisadora)

O que o professor passa ..., por exemplo, o que o professor passa os conteúdos, isso? (EM3)

Isso, e ele passou algum conteúdo diferente só para você? (Pesquisadora)

Não, todos os conteúdos são iguais de todos os alunos. (EM3)

Alguma adaptação no conteúdo? Assim, feito pra mim? (EM4)

Isso. Específico pra você, tem alguma coisa que foi adaptada de tudo que você está estudando, só pra você? (Pesquisadora)

Não. Não, que eu me lembre agora, não. (EM4)

“Não. Eu estudei tudo aquilo que os meus colegas comuns estudaram.” (EE2). “O mesmo texto do amigo lá, um para lê, depois o outro lê e eu também lê. Normal.” (EE6). A EM1, EM5 e EM7 responderam não ter nenhum tipo de adaptação.

A naturalidade que os estudantes citam a didática e a abordagem educacional, causa inquietações quanto à atuação e percepção docente, que será evidenciada separadamente em outras categorias.

Ainda abordando a percepção dos estudantes e com motivação por meio dos relatos quanto ao estágio, a próxima categoria abordará suas expectativas futuras.

6.1.6 Expectativas futuras: inserção no mercado de trabalho/continuidade dos estudos

Possibilitar um processo de inclusão eficaz na Educação Superior e “promover equiparação de oportunidades para todos é proporcionar no espaço acadêmico um programa que promova a transição do espaço acadêmico para o mercado de trabalho” (Lopes, 2016, p.50).

No entanto, a autora destaca que a universidade não é a única responsável, ela deve ser a instituição formadora, que capacita e incentiva os estudantes a buscar os espaços no mercado, mas a sociedade deve estar apta para receber os estudantes com deficiência intelectual para que a transição da universidade para o mercado de trabalho realmente aconteça, visto que a inclusão é um direito e não um favor para as pessoas com deficiência e conforme citado pelos participantes, esse pode ser um desejo do então estudante.

Bom, eu quero montar minha própria... eu quero trabalhar da melhor forma possível e fazer minha própria... criar minha própria empresa. (EM4)

Empresa do que? (Pesquisadora)

Da área de administração pública. Trabalhar junto com o... com empresas como o Senai, com a.... prefeitura municipal. (EM4)

A EM7 é objetiva em seu desejo “*eu pretendo arrumar um emprego na área e conquistar cada vez mais*”, o EM5 também se remete ao mercado de trabalho, mas por meio de concurso público, “*Depois fazer... ver um concurso que tenha para lá onde eu vou morar, um concurso de arquivista*”.

O EM3 também apresenta o desejo pelo trabalho, mas somente após completar os estudos, e explica que a atual graduação lhe fornece apenas o título de licenciatura e ele gostaria de completar com o título de bacharel.

Pretendo fazer outro curso que é dentro da educação física, por exemplo, que esse que eu estou fazendo é licenciatura, por exemplo, daí quando eu acabar esse setor, eu pretendo fazer bacharel, bacharel é só um ano e trabalhar em escola e academia. Licenciatura dá aula em escola e Bacharel dá aula em academia. Eu quando terminar a licenciatura quero fazer Bacharel, é que agora teve a mudança de grau acadêmico (EM3).

A EM1 relata seu desejo por aprender outro idioma, mas apresenta uma necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Eu pretendo ficar um tempo fora, tipo, fazer um intercâmbio ou se eu vou direto para o mercado de trabalho. Acredito que vou direto para o mercado de trabalho, assim... que eu quero fazer intercâmbio, até de trabalho mesmo, mas acho que o mais provável é que eu vá para a área de trabalho mesmo. (EM1)

Onde seria o intercâmbio? (Pesquisadora)

Ainda não sei, eu só quero tentar falar fluente inglês. Eu fazia aula de inglês. (EM1)

O EE2, que já atua em sua área de formação, apresentou sua satisfação com a realização da graduação e inserção no mercado de trabalho.

A minha vida mudou completamente. Eu saí de Goiânia e vim para o Distrito Federal, eu adquiri a minha independência financeira, eu pude ter algum conforto econômico e pude fazer coisas que eu nunca tinha feito na vida. Depois de terminar o curso a possibilidade socioeconômica melhorou muito e também a questão cultural (EE2).

O também estudante egresso EE6 apresenta uma contradição em sua fala ao citar que nada mudou em sua vida após a conclusão do curso, exceto pelos amigos conquistados.

Aí. Agora... ta aqui, agora. Nada. (EE6)
Poque eu tenho meus amigos. (EE6)

De acordo com Lopes (2016, p. 50), “o mundo empresarial também pode contribuir na formação desses indivíduos, a fim de torná-los autônomos e úteis à sociedade” e reitera a importância da conciliação entre as necessidades e satisfações individuais e do mercado.

Essa conciliação também foi apresentada pelos estudantes, justificando o seu interesse na realização de uma graduação. “Ah, um modo da gente se especializar, um modo da gente aumentar nossos horizontes e melhora nosso currículo para trabalhar.” (EM4). “Ah pra questão de ganho financeiro mesmo.” (EM1). “Para ter mais... Para ter um emprego melhor assim, e ter um curso concluído na universidade.” (EM5). O EM3, que citou querer realizar mais um ano de curso para ter o título de bacharel, apresentou um motivo diferente dos demais, “foi para mim ter conhecimento das palavras acadêmicas” (EM3).

O EE2 apresenta o termo subemprego, “porque seria a única forma de eu ingressar no mercado de trabalho e ter uma renda melhor e não ter um subemprego”, que corrobora com Lopes (2016, p.51), visto que “as oportunidades de trabalho oferecidas apresentam características de subemprego e muitas vezes se resumem apenas a trabalhos manuais que não exigem deles maior esforço cognitivo”. No entanto, a exigência de um determinado grau cognitivo não pode ser generalizada, pois o nível de compreensão e aptidão varia de estudante para estudante. A autora ainda relata sobre a infantilização dessas pessoas e a omissão de oferta de atividades que exijam mais responsabilidades.

A conclusão de uma graduação sem a possibilidade de real aceitação dessas pessoas com deficiência no mercado de trabalho jamais contemplará os objetivos da inclusão, trazendo de volta reflexões sobre o caráter elitista da Educação Superior (Lopes, 2016).

De todos os participantes apenas o EE2 está inserido no mercado de trabalho, sendo este professor concursado, mas que ainda assim, sente a necessidade de continuidade dos estudos.

Eu quero fazer um mestrado em educação física ou em educação. (EE2)

Porquê? (Pesquisadora)

Mais conhecimento. (EE2)

É para me motivar, para as pessoas verem que o deficiente intelectual, ele é capaz de qualquer coisa. O mestrado seria uma forma das pessoas verem que o deficiente intelectual, ele é capaz desde que tenha as ferramentas nas mãos. (EE2)

Os demais estudantes também relataram o interesse pela continuidade dos estudos, mas sem um objetivo específico, os relatos foram mais superficiais. *“Eu queria fazer uma pós, tipo assim, me especializar mais em cuidado de idosos” (EM7). “Tem que se aprofundar mais em algum curso técnico” (EM5).*

Eu penso em fazer psicologia, mas não sei ainda. (EM1)

Uma pós-graduação na área não seria uma meta? (Pesquisadora)

Sim, na área eu penso em saúde coletiva ou hospital assim, eu tenho duas opções. (EM1)

Em outro momento, durante a entrevista a EM1 tinha citado seu interesse pelo curso de medicina, *“Minha primeira opção era medicina, mas como eu tenho essa limitação de aprendizagem eu não consegui atingir os pontos e a gente não conseguia achar uma acessibilidade que fosse legal tanto pra instituição quanto pra mim”* e realizou então, o vestibular para fisioterapia. Diante do relato da EM1, a pesquisadora retoma o assunto.

E a medicina é um plano esquecido ou é um plano futuro? (Pesquisadora)

Ah, eu não... Ah...justamente por não ter adaptação eu já nem penso mais, porque acho que eu desgastante assim, é... acabou afetando, tipo, a minha saúde como um todo de desenvolver a ansiedade, desenvolver a depressão, e é coisa que não tem cura né, tipo, uma vez que está instalado ela vai ficar dormente, uma hora ela volta.

Me desgastou de uma forma absurda. (EM1)

O EM3, que tem programado a realização da complementação em bacharel, trouxe um interesse em nova área *“quando eu terminar educação física eu pretendo fazer matemática, porque educação física e matemática eu gosto dessas duas disciplinas.”*

Lopes (2016) também ressalta a importância da experiência profissional para esses estudantes, que muitas vezes pode ter início na realização do estágio, para que possam se ajustar às exigências do mercado de trabalho e buscar bons resultados e qualidade de vida, pois, conforme EE2, este não é um processo fácil *“no meu trabalho eu passo por muito preconceito, muita discriminação, perseguição”* (EE2).

Sem a intenção de findar as discussões sobre as perspectivas dos estudantes, mas com o objetivo de entender melhor o contexto educacional completo, neste momento a discussão será pautada na perspectiva docente.

6.2 PERSPECTIVAS DOS DOCENTES QUE ATUAM COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Seguindo a mesma estrutura da análise feita no item 6.1, esta etapa também será dividida em categorias, sendo elas: Inclusão e Educação: concepções sobre Deficiência Intelectual, Preparação e Formação: Atuação com estudantes com Deficiência Intelectual, Experiência docente com práticas pedagógicas e adaptações para inclusão, Atuação docente pode despertar o interesse e compreensão discente, Apoio à inclusão como aporte na jornada docente, Avaliação do desenvolvimento acadêmico e possibilidade profissional do estudante e Interação e comportamento acadêmico e social dos estudantes com deficiência intelectual

Os docentes também responderam um questionário para identificação, que está organizado no quadro abaixo:

Quadro 6 - Caracterização, formação e atuação dos docentes participantes da pesquisa

Nome	Idade	Genêro	Formação acadêmica	Área de formação	Tempo na docência na Educação Superior	Atuação em instituição Pública ou Particular
D1	26	F	Mestrado	Ciências do Movimento	1 ano	Pública
D2	42	M	Mestrado	Sociologia	15 anos	Pública
D3	50	F	Doutorado	Grupos com necessidades especiais	25 anos	Pública
D4	39	F	Doutorado	Ciências	11 anos	Pública
D5	39	M	Doutorado	Educação	7 anos	Pública
D6	48	M	Mestrado	Educação	22 anos	Particular
D7	55	F	Pós-doutorado	Genética	30 anos	Particular

Fonte: Elaboração própria, (2024).

Se tratando do gênero dos docentes, a comparação com os estudantes participantes da pesquisa é inevitável, visto que apenas duas estudantes eram mulheres. Quanto aos docentes, é o inverso, o gênero predominante é o feminino, representando 57%.

Para Gatti (2010, p.1362-1363) existe uma feminização da docência, e não é recente, pois desde o

final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

A alteração da idade dos docentes também deve ser mencionada, visto que compreende profissionais com 26 anos, recém formados até 55 anos em contagem final do tempo para aposentadoria.

A formação acadêmica e o tempo de atuação na Educação Superior também foram analisadas.

O tempo de atuação de cada docente, traz uma relação curiosa com a experiência. Esperava-se que os docentes com menos tempo de atuação fossem os que tivessem menos experiências com estudantes com deficiência intelectual e não foi o que aconteceu. Apenas o D4 que tem 11 anos de atuação e o D6 com 22 anos que responderam ser a primeira experiência com estudantes com deficiência intelectual. A D1 com apenas um ano registrou que no seu primeiro semestre de atuação já teve este contato com a mesma estudante (EM1), mas ministrando outra disciplina.

Para Sant'Ana (2005) e Breitenbach (2018), os docentes têm funções essenciais tanto na estrutura quanto no funcionamento do processo educativo, sendo um dos atores principais,

que por muitas vezes não são ouvidos nem em sua rotina de sala de aula, nem em pesquisas acadêmicas. Mas, neste bloco a análise será exclusivamente sobre eles, e optou-se por iniciar considerando os seus sentimentos quanto ao processo de inclusão na Educação Superior, pois de acordo com Chahini (2016, p. 598), “a natureza pessoal das percepções tende a ver o que as pessoas querem ver, a ouvir o que desejam ouvir”, portanto, “é possível que nossa percepção pouco ou nada tenha a ver com a realidade da pessoa deficiente diante de nós”. Assim, embora os sentimentos e expectativas preconcebidas dos docentes possam, por vezes, limitar as potencialidades dos estudantes com deficiência, isso não os torna responsáveis por essas limitações que serão abordadas na primeira categoria.

6.2.1 Inclusão e Educação: concepções sobre Deficiência Intelectual

Tratando ainda da idade dos participantes, Chahini (2016) apresenta uma pesquisa com 42 docentes, sendo 20 homens e 22 mulheres com idade entre 30 e 66 anos que atuam com estudantes com deficiência e aponta que os docentes mais jovens tendem a ser mais favoráveis à inclusão. Afirmação que corrobora com o exposto pelos docentes entrevistados, pois apenas a D7 com 55 anos que se mostrou insegura em sua resposta quanto à inclusão. *“Eu acho que não sou contra, não sou contra a inclusão, mas essa inclusão ela tem que ter critérios, você não pode incluir todo mundo em todo lugar”* (grifo nosso).

Já a D1 que tem apenas 26 anos, mostra-se favorável, mas apresenta o seu despreparo: *“Eu acredito que essas pessoas devem ser incluídas no Ensino Superior, desde que nós professores, por exemplo, eu que sou bem nova na área, e sou bem nova por si só, desde que a gente se prepare para isso”*. Martins e Ciantelli (2023), relatam que o processo de inclusão está diretamente relacionado na maneira como o docente interage e reage, pois muitos ainda trazem no seu imaginário o aluno idealizado, padrão que não se encaixa no perfil da educação inclusiva.

Apesar da idealização do estudante perfeito, Ribeiro, Duboc e Porto (2020, p.318), relatam que os docentes reconhecem que o nível cognitivo dos estudantes da Educação Superior tem caído, mas atribuem tal fato ao sistema de cotas, pois relacionam a deficiência como sinônimo de incapacidade enfrentando assim grandes dificuldades na atuação. “Os professores assumiram o discurso de que não foram/estão preparados para a atenção à diversidade/diferença e não sabem lidar com a situação”, tornando esse processo um desafio complexo e contínuo.

Em um questionário com 52 docentes de uma universidade pública, Poker, Valentim e Garla (2018) também apresentam a formação profissional precária como principal barreira para a inclusão, abordando 84% das respostas.

Dois docentes trouxeram em sua fala o mesmo discurso citado pelas autoras.

Eu acho que eu me preparo tanto pra parte... dentro de uma Universidade pública eu me preparo tanto para a pesquisa que quando eu chego na docência e me deparo com um tipo de estudante como esse, eu não tenho o mínimo preparo para ministrar uma disciplina para uma menina... uma pessoa como essa... uma... ela é adulta já, pra uma mulher como essa (D1).

Não tem receita pronta para o indivíduo em sala de aula, se não der certo tem que tentar de novo, é um trabalho de persistência também. Então eu vejo que é uma questão que tem que ter uma estrutura também para a gente poder receber e trabalhar a formação dos professores (D5).

Este discurso reflete a complexidade e os desafios enfrentados pelos docentes, mais do que a negação e desinteresse, pois de acordo com Ribeiro, Duboc e Porto (2020), o fato de não saber lidar ou trabalhar com estudantes com deficiência embora não seja imutável, já que o conhecimento pode ser adquirido, exige não apenas o interesse e comprometimento dos docentes, mas também condições adequadas de formação e apoio.

O D6 apresenta um relato no qual o despreparo dos docentes prejudicou o processo de inclusão do estudante. Apesar da entrevista ser direcionada a sua atuação na Educação Superior, ele cita sua experiência na Educação Básica da rede pública.

Nós precisamos conhecer essas pessoas, nós não conhecemos elas, não conhecemos a patologia, não conhecemos o que ela pode e o que ela deixa de fazer, então falta muito esse alinhamento de “Ah, vamos incluir” igual foi feito na rede pública, quando vem inclusão de todas as redes regulares, eles querem colocar todos na rede regular. Poxa vida, calma, quem que vai ser incluído? Então eu vivenciei de que aluno foi e voltou para APAE, porque ele não estava... tanto ele quantos professores... de receber esse tipo de aluno, então bateu, bateu e voltou. Então, é aquilo que eu falei e o que eu sempre falo para os meus alunos, “gente, inclusão... a palavra inclusão ela é muito ampla, nós temos que explorar essa inclusão”. Então, parte do entendimento do indivíduo. Quem é esse indivíduo que vai ser incluído, na onde e para que ele vai ser incluído? Então, eu tenho essa visão, tem uns que tem capacidade. Tem capacidade, tem, mas temos que saber quem são essas pessoas (D6).

O docente cita o fato de conhecer o estudante, conhecer a patologia, como sendo a base para o bom desempenho da relação com o estudante, no entanto, muitas vezes o estudante está

matriculado e frequentando a disciplina e o docente não é informado nem sobre a condição de deficiência deste estudante. Chahini (2016, p.600) relata que um docente “ficou surpreso ao ser informado de que fazia parte do grupo de professores de aluno com deficiência. Até aquele momento, já com três meses de aula, não havia tomado conhecimento de que frequentava a sua classe um aluno com baixa visão”.

A D4 também apresenta o fato de não conhecer o estudante e ao menos ser avisada de sua condição “*quando nós recebemos os ingressantes não somos informados sobre se algum daqueles estudantes têm algum tipo de deficiência seja ela intelectual, comportamental, se exige de nós alguma atenção maior*” (D4).

O tempo que a EM7 demorou para se autodeclarar estudante com deficiência intelectual não foi citado, mas a D7 apresenta o relato que também não sabia da condição da aluna, mesmo após iniciado o período letivo. Diz que ao relembrar momentos da aula vem à tona a dificuldade da estudante.

Agora que eu sei, eu estou prestando mais atenção nela, se eu soubesse antes que ela tinha uma deficiência eu teria dado uma atenção maior para ela desde o começo, por exemplo, na aula de prática que eu fiz no laboratório, depois eu fiquei lembrando, eu lembro que ela fez com mais uma menina, mas ela teve dificuldade também para colocar a lâmina no microscópio, para tirar a lâmina do microscópio, para focar (D7).

A mesma docente apresenta uma situação constrangedora pelo desconhecimento das condições do estudante que poderia ter sido mediada se ela tivesse tal informação.

*E olha que em 30 anos de serviço eu já peguei cada coisa, eu já fui ameaçada (risos), eu já fui ameaçada por aluno que tinha problema de... que toma medicamento, **eu não sabia**, a pessoa toma medicamento para controlar a psicose e eu não sabia, e ele invocou comigo e me ameaçava de me matar, de cortar os pneus do meu carro, foi um semestre difícil, aqui. Aí, um dia alguém falou “mas ele toma medicamento, ele faz acompanhamento, ele faz tratamento psiquiátrico” aí eu falei, “mas como que a pessoa que faz tratamento psiquiátrico está aqui dentro?” “a gente não pode deixar matricular”. Aí a gente vira refém, por isso que você vê tantos acidentes que acontece com professores por aí, **porque a gente não sabe** (D7). (grifo nosso)*

O D2 apresenta alguns exemplos para comprovar a importância da informação sobre as condições do estudante e sobre sua deficiência, para possibilitar a criação de adaptações e a garantia da participação do estudante no processo acadêmico.

Como que você vai ensinar futebol para uma turma que tem uma aluna com 56 anos com algum grau de obesidade e com dificuldade de locomoção?

Por exemplo, em relação à pessoa com dificuldade de altura, geralmente a gente coloca uma rede de vôlei alta e a maioria dos alunos, às vezes, nem alcança sua rede (D2).

Abordando o contexto específico da deficiência intelectual, Lopes (2016, p.48) também relata a importância de conhecer o estudante, “a fim de minimizar preconceitos, faz-se necessária a aquisição de maior conhecimento sobre quem é o estudante com DI e quais ações poderão ou não contribuir para o seu desenvolvimento em sala de aula.”

É preciso considerar que processo educacional envolve a relação docente e discente, assim também é importante entender a concepção desses docentes quanto à deficiência intelectual. Alguns relatos fazem menção somente a experiência vivida com o estudante, não se remetem ao conhecimento científico. Os docentes consideram em suas respostas apenas o conhecimento prático.

Nossa! Sinceramente eu sinto que ela não atrapalha em nada, por exemplo, no caso da EM1 eu, antes mesmo dela... de eu conseguir supervisionar ela no estágio, eu acompanhava ela, porque a gente conhece os alunos, e eu achava ela muito inteligente, eu acho ela muito inteligente, só que eu sinto que, como a nossa grade, como estamos trabalhando atualmente, vou falar isso por mim, ela não consegue acompanhar, então, na minha concepção essas pessoas... embora ela tenha o nome de deficiência intelectual, eu sinto que ela é uma pessoa capaz de fazer, de entender, de absorver o conteúdo, só que eu acho que ela tem... ela precisa de uma atenção especial para conseguir isso (D1).

A mudança de concepção também foi abordada pelo D5 depois que teve o convívio e a experiência com o EM5.

*A deficiência intelectual, a minha experiência com EM5, eu poderia dizer assim, eu na verdade, eu vejo o que é algo bem mais amplo, nessa experiência com EM5. Então pode ser que a gente tenha mais dificuldades, depende da questão de como foi desenvolvido no indivíduo, do acompanhamento do sistema familiar, das redes, tem várias questões por trás que vão produzir uma concepção de deficiência intelectual para mim, mas não hoje como algo fechado. **Porque antes eu tinha uma visão de deficiência intelectual como algo mais restrito, vinculada a restrição de um indivíduo**, então, hoje eu já vejo como uma questão mais até... antes eu tinha um olhar mais voltado assim, para questão médiocêntrica sabe? É uma coisa assim, que a pessoa recebe um diagnóstico e ela só pode fazer isso na vida, hoje não, eu vejo que o componente social (grifo nosso) (D5).*

A D3 apresenta um olhar positivo, apesar de se remeter apenas à experiência de conhecimento prático ela cita seu crescimento pessoal e profissional e para Santos (2009) esta é uma reflexão sobre a sua ação articulada entre a teoria e a prática, que envolve o conhecimento científico.

É a neurodiversidade né, é um jeito diferente de enxergar o mundo, de enxergar o conhecimento, de enxergar as pessoas que nos ensina muito, se a gente quiser aprender, nos ensina muito a valorizar outras questões que muitas vezes passam despercebidas no meio acadêmico no meio profissional (D3).

Nem todos os docentes relatam a mudança de concepção, o desconhecimento, incertezas e dúvidas também são abordados.

Eu acho que a deficiência intelectual ela tem vários níveis de deficiência, vários tipos de deficiência, embora eu não saiba exatamente os tipos, mas... na minha família mesmo eu tenho meu sobrinho que é autista e ele tem um tipo de autismo que não lhe causa problema intelectual (D7).

Eu acredito que a deficiência intelectual é um aspecto que está relacionado a capacidade da pessoa, é identificar, manter, trabalhar com determinados dados, né, e existem vários níveis, várias dificuldades. Existem pessoas que são diagnosticadas, outras que não, mas que convivem no meio da gente tranquilamente (D2).

Ahh... Eu vejo a deficiência intelectual como sendo é... Uma... Não sei... Talvez uma dificuldade maior de aprendizado comparado... entre estudantes, não sei se é isso (D4).

Os docentes apresentam falas de incertezas como: Eu acho que..., Eu acredito que..., Não sei... Talvez.... Para Ribeiro, Duboc e Porto (2020) na atuação docente embora o domínio de conteúdo específico de suas disciplinas seja fundamental, o conhecimento geral sobre Educação Especial também é relevante e pode ser decisivo para a tomada de decisão, para ter efetivas ações educativas inclusivas. Contudo, é importante ressaltar que conhecimento geral sobre a Educação Especial, não isenta a necessidade de apoio especializado, para que a responsabilidade pela inclusão não recaia exclusivamente sobre os docentes.

6.2.2 Preparação e Formação: Atuação com estudantes com Deficiência Intelectual

Chahini (2016) e Poker, Valentim e Garla (2018) mostram o diálogo favorável dos docentes quanto à inclusão, mas apresentam pontos como despreparo e insegurança que, consequentemente, geram atitudes desfavoráveis ao processo inclusivo.

Os professores aceitam a inclusão dos alunos com deficiência na Educação Superior, no aspecto ideológico, mas quanto a operacionalização das práticas pedagógicas visando garantir a permanência com êxito desses alunos na instituição, suas atitudes já não são tão favoráveis (Chahini, 2016, p.598).

O despreparo é uma fala recorrente dos docentes e Martins e Ciantelli (2023), afirmam que a insegurança e dúvida em como lidar com esses estudantes é originária de um déficit na formação dos docentes.

A maioria dos docentes foram sucintos e objetivos ao relatarem que não tiveram formação para trabalhar com esses estudantes.

Não. Nenhuma. Nenhuma (D1).

Nenhuma, nenhuma (D4).

Não. Não. Para incluir, não. Esse tipo de estudante, não (D7).

Não, nenhum tipo (D6).

O D2 cita ter cursado uma disciplina em sua graduação, apesar de não ter citado a data que realizou sua graduação, ele relata que só na Educação Superior tem 15 anos de atuação, o que indica que não teve nenhuma outra formação por no mínimo 15 anos.

A gente tinha disciplinas voltadas para esse público, a gente tem uma especificidade por ser um curso de educação física, muitas questões relacionadas ao desenvolvimento e como trabalhar com pessoas com deficiência são organizadas dentro da disciplina, dentro do currículo, então a gente pensa como trabalhar com as pessoas com deficiência dentro da perspectiva do movimento, então existia disciplinas dentro desse currículo para trabalhar especificamente dentro desta questão (D2).

Em sua fala fica subentendido que a disciplina tratava da inclusão de pessoas com deficiência física, pois aborda a atuação na perspectiva do movimento e não apresenta nenhuma referência a desenvolvimento cognitivo.

O D5 ao citar sua formação dá os méritos à instituição que atua, da qual fala com satisfação sobre o apoio recebido.

Nós temos, assim, a formação que nós temos ela é fornecida pelo próprio núcleo, eles fazem alguns seminários, algumas atividades para os coordenadores de curso e também fazem muitas informações a respeito de deficiências específicas. Então, digamos que agora tem um aluno autista, então eles fazem lá um evento sobre o autismo, então nessa afirmação que a gente tem oportunidade de fazer perguntas para os especialistas, trazer os nossos casos (D5).

A D3 se destaca dos demais devido à experiência na área e faz questão de citar todo o seu envolvimento com a educação inclusiva. Neste caso, diferente do D5, a D3 cita sua busca pessoal pelo conhecimento, a instituição não é responsável pelo seu conhecimento, foi algo que ela mesma buscou.

Toda possível e imaginável (risos). A questão da deficiência intelectual já estava na minha graduação presente e eu tive professores, assim, os professores de educação física adaptada que a gente fala, que a gente tem tentado mudar para inclusiva, eles estão na Unicamp, os principais estão na Unicamp os mais reconhecidos estão na Unicamp. Então foram esses os meus professores, então, assim, eu fiz muitos cursos, tudo que você pode imaginar, eu faço até hoje, no último congresso da UFSCAR eu fiz curso do DUA, do Desenho Universal da Aprendizagem, na educação física, teve um curso específico, então tudo que tem de curso, eu faço, eu tenho sido formadora de professores para essa questão, da deficiência. Então eu já tive formação e eu dou formação.

Diante do exposto, 4 dos 7 docentes entrevistados relataram não ter nenhum tipo de formação acadêmica para atuar com estudantes com deficiência, o que representa 57% dos docentes sem nenhum preparo, porcentagem similar a apresentada por Martins e Ciantelli (2023) que indagaram 107 docentes e 64 responderam não ter participado de nenhum tipo de formação sobre o tema, representando 59,8% dos docentes sem nenhum preparo. Poker, Valentim e Garla (2018) apresentam a mesma média de porcentagem, visto que dos 52 docentes entrevistados, 55% deles não tiveram contato com o tema nem mesmo na formação inicial.

A pouca oportunidade de qualificação profissional e participação em formação continuada sobre o tema também pode ser sentida pelos docentes como uma falta de estimulação e neste ponto é relevante abordar a participação das instituições de Educação Superior que os docentes atuam e investigar se acontece o estímulo e a oferta (Martins, Ciantelli, 2023).

As respostas dos docentes não foram diferentes das anteriores, aliás, foram ainda mais objetivas. Apenas a D3 que respondeu de maneira positiva sobre a oferta de alguma atividade de formação continuada na instituição que atua, que por ter domínio na área, o curso foi ministrado por ela. A oferta aconteceu em um período em que ela trabalhava no núcleo de acessibilidade, e relata que nos dias atuais não tem nenhuma oferta de atividade de formação continuada.

Eu só participei dando (risos), só que eu dei. A gente tem um curso que enquanto eu estive no núcleo a gente dava este curso no curso de formação docente quando os professores entram na universidade. A gente também oferecia semestralmente esses cursos de formação docente para inclusão, dentro dessa formação docente para inclusão tinham módulo específico da deficiência intelectual, então... Mas depois que eu saí do núcleo não teve mais nenhum curso. Então, foi uma iniciativa que teve começo e fim, hoje a gente não tem curso de formação continuada na instituição pensando nas deficiências e muito menos na deficiência intelectual (D3).

Todas as demais respostas negaram a oferta de atividades de formação continuada na área em questão.

Não. Não participei (D1).

Nunca participei de nenhuma atividade (D4).

Olha, formação continuada não (D5).

Em resposta anterior o D5 tinha relatado a oferta de seminários e atividades com os coordenadores que são propostas pelo núcleo, mas deixa claro com sua negação que essas atividades não são consideradas por ele atividades de formação continuada.

Especificamente com eles não (D2).

Não, nenhum tipo (D6).

Não, não, nunca participei, não lembro se teve, mas eu já participei de toda formação continuada que tem eu faço só se eu não lembro (risos). Ainda bem que é sigiloso e eu não vou ser demitida. Coloca em seus dados que eu sou a professora X. (D7).

O pouco envolvimento das instituições com o processo de inclusão é evidente e para Martins e Ciantelli (2023) essa responsabilidade não deve recair só aos docentes, visto que existem ações institucionais que devem ser ofertadas e a formação continuada é uma delas.

Poker, Valentim e Garla (2018) fazem uma comparação da qualificação docente entre a oferta de formação continuada com cursos, palestras e seminários que é insatisfatória, mas que

quando analisada no âmbito da pós-graduação passa a ser excelente. O mesmo pode ser citado para a atual pesquisa, visto que dos 7 docentes entrevistados, 3 deles possuem doutorado, 1 pós-doutorado e os outros 3 mestrado, o que comprova a qualificação no quesito da pós-graduação. No entanto, apenas um deles citou envolvimento em programas de qualificação na área da educação inclusiva e de acordo com os autores, essa falha na formação deixa nitidamente os docentes inseguros e despreparados para a atuação.

Em termos gerais todos os docentes disseram também não estar preparados para essa atuação, inclusive a D3 que em momentos anteriores se mostrou segura ao dizer que ministrou cursos de formação, mas que quando é questionada sobre sua preparação não apresenta tanta segurança.

*Então, eu estudo inclusão há 35 anos, mais ou menos, estudando mesmo, e eu acredito que ninguém está totalmente apto e preparado para dar aula para ninguém, se a gente não tiver a escuta sensível, se a gente não se abrir para aprender com o nosso estudante, não existe conhecimento que dê conta, porque as pessoas não são máquinas, não é um bolo que a gente vai fazer e que a gente calcula o quanto a gente dá de informação visual, o quanto a gente dá de informação auditiva e isso vai ser totalmente preparado e apto. A atividade docente, ela deveria ensinar, formação docente ela deveria ensinar que a gente nunca tá pronto, que a gente está em formação constante, então, **eu não me sinto totalmente apta e preparada** para trabalhar com estudante nenhum, principalmente com estudante com deficiência intelectual, mesmo convivendo na minha casa todos os dias, acordando e dormindo com uma pessoa com deficiência intelectual, não existe isso da gente estar totalmente preparada e a apto (D3).*

A D3 relata o convívio em sua casa com uma pessoa com deficiência intelectual e se refere a sua filha.

O D5 também diz não estar preparado e cita sua experiência com o estudante, novamente dando ênfase a sua prática como sendo esta a sua principal formação. Antunes e Amorim (2020) também têm essa resposta como destaque em sua pesquisa e reiteram que a formação acadêmica é fundamental, mas que os docentes também citaram a experiência prática adquirida na rotina acadêmica.

Eu acho que preparado a gente nunca está. É sempre uma caixa de surpresa uma pessoa com essa característica da deficiência intelectual. Eu vejo que a gente nunca tá preparado, pode vir uma pessoa fácil de trabalhar por ter uma estrutura prévia muito boa, o EM5 mesmo que tem essa rede de professores, própria mãe também sempre atuante, então assim, eu não me sinto preparado, mas assim... Preparado por mim eu acho que não, as experiências ajudam, elas dão suporte, um aporte para nós (D5).

Uma observação notável é que quando questionados sobre se sentirem aptos para tal atuação, diferente das respostas anteriores, essas não foram objetivas. Os docentes contextualizaram e se justificaram, todos apresentaram longas respostas.

*De jeito nenhum... de jeito nenhum... é... primeiro que eu me acho inexperiente ainda na docência, eu só tenho um ano de docência, eu já tinha dado algumas aulinhas específicas antes, em alguns anos, dentro da pós-graduação, mas nada organizando a disciplina, montando conteúdo programático, montando... é... planejando... é montando prova, trabalho, então assim, pela minha inexperiência, eu já considero que eu não estou preparada, é... e segundo que realmente eu não sei se é pelo tempo que eu estou no departamento, mas esse tipo de assunto nunca rolou... nunca aconteceu nas reuniões de departamento, o nome dessa aluna... inclusive não é comentado, eu não sei... realmente eu não posso dizer se por fora, se a C que é a coordenadora, se ela tem alguma proposta, algum projeto, se ela já tem trabalhado com algo, mas assim, eu como docente não tenho essa informação, pela inexperiência e também pelo fato de achar que no departamento a gente não fala sobre isso, **eu não me sinto apta, eu não acho que estou preparada** (grifo nosso). (D1).*

Assim como os demais, a D4 apresentou longa resposta, mas não foi descrita na íntegra, pois aborda conceitos sobre o estudante que não são pertinentes a essa discussão.

***Não, não me sinto apta e nem um pouco preparada**, porque não tenho formação, nunca fiz nenhum curso, não tenho nenhuma informação sobre como receber um aluno que tenha qualquer tipo de deficiência intelectual, não tenho, nunca fiz sequer um minicurso, nunca assisti uma palestra, nunca participei de nada sobre esse tema, nunca (grifo nosso) (D4).*

A D7 traz em sua fala um assunto já abordado sobre não conhecer o estudante e o seu despreparo, mas a sua preocupação em expor a aluna é o que chama a atenção.

Não, (suspiro) porque... Porque eu acho que para mim, estou falando para mim tá, para mim, é difícil entender... Por exemplo, eu não sei que tipo de deficiência ela tem, se eu não sei que tipo de deficiência que ela tem, como que eu vou ajudar? Se eu começo a dar mais atenção para ela dentro da sala de aula, eu estou fazendo com que ela seja discriminada dentro da sala de aula? Outros alunos que não sabem, por exemplo... a sala inteira vai saber que ela tem deficiência? (D7).

O D2 diz ter uma preparação básica, mas enfatiza o apoio que a instituição fornece.

Olha, existe uma parte básica do processo que eu estou. E aí eu falo quando eu era aluno, não falo nem hoje, hoje a gente tem professores muito bons nesta área, como por exemplo o professor G. R. Se for me comparar com o G. que alguém que estuda

essa área, que é muito bom nessa área, não. Com a questão da preparação básica eu me sinto sim preparado.

E, por fim, o D6 mostra sua insegurança em um longo relato. Ele inicia dizendo que vai contar uma história rápida que não será totalmente apresentada, mas ele relata sua experiência profissional na APAE e compara com o estudante com deficiência intelectual da Educação Superior. Apresenta ainda na sua história a insatisfação com a formação docente, com a efetivação das Políticas Públicas e uma comparação com o Brasil e Europa. Sua fala teve duração de 6 minutos e 43 segundos de discussão sobre o tema, sem nenhuma resposta objetiva, mesmo sendo questionado pela pesquisadora. Em alguns trechos ele apresenta a falta de preparo.

Tá, vamos lá. Vamos começar. Vou contar uma historinha bem rapidinha. O meu primeiro emprego foi na Instituição APAE, me deu uma base muito boa que foi durante 12 anos lá com os alunos. (...)

Ah, boa pergunta. (A pergunta foi se ele se sentia apto para trabalhar com o EE6). Eu trabalhar com ele no ensino superior? Lá na APAE na comunicação básica nesses 10 anos, eu, tranquilo. Quando eu venho para o ensino superior, é aquilo que eu falei a gente tem uma série de certo cuidado de querer individualizar o ensino aprendido. (...)

Então se você falar assim para mim D6, você está preparado para inserir? Teve uma capacitação? Não, eu fui, eu, o D6, fazendo uma mescla do que eu aprendi há 10 anos na APAE e do que eu aprendi no ensino superior em 22 anos, sabendo que eu não podia excluir ninguém e sabendo também da instituição superior que nós estamos capacitando pessoas para capacitar outras pessoas (...).

Porque o EE6 eu fiquei sabendo porque o meu coordenador chegou e falou, “Oh, nós temos o EE6 assim, assim, assim... eu falei “nossa, e agora? Como que vou trabalhar?” “Eu não posso trabalhar individual”. Então a gente não teve capacidade nenhuma, eu acredito que nenhuma (D6).

O exercício da docência enfrenta grandes desafios quanto ao ensinar e aprender. De acordo com Antunes e Amorim (2020), até a década de 1970 acreditava-se que para a atuação do docente na Educação Superior era necessário apenas o domínio do conhecimento específico da sua área de atuação. Atualmente frente às novas demandas formativas, é necessário pensar em conhecimento teórico de outras áreas, que neste estudo se direciona para as políticas públicas da Educação Especial, mas a título de exemplo, também é possível citar a tecnologia, sustentabilidade, dentre outras e baseados em conceitos teóricos proporcionar mudanças na prática docente.

As mudanças na prática docente compreendem as práticas pedagógica, recursos pedagógicos e adaptação de conteúdo que serão abordados na próxima categoria.

6.2.3 Experiência docente com práticas pedagógicas e adaptações para inclusão

Para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior, é preciso proporcionar a acessibilidade

atitudinal e arquitetônica; metodológica ou pedagógica, a qual está imbricada ao trabalho docente; programática, relacionada aos processos de sensibilização e informação acerca dos dispositivos legais relacionados à inclusão; instrumental, referindo-se aos diversos materiais que se fazem necessários para a inclusão dos/das estudantes (Martins, Ciantelli, 2023, p.117).

As condições de acessibilidade devem ser proporcionadas por todos os indivíduos envolvidos no processo educacional, a equipe gestora da instituição, funcionários, familiar do estudante com deficiência, docentes e estudantes sem deficiência, mas na atual categoria o cerne será a atuação do docente em sala de aula.

O fazer docente para Martins (2020) não é uma tarefa fácil, pois além do conteúdo específico da disciplina também é preciso saber como os estudantes aprendem. O docente não deve ser apenas transmissor de conteúdo, é preciso conduzir os recursos de ensino e ajustar as melhores condições para realizar o complexo trabalho de ensinar. No entanto, devido à estrutura da formação inicial, muitos ao ingressarem na Educação Superior como docentes, acabam utilizando de metodologias com aulas expositivas, leituras de textos e livros em classe e aula oral.

Diante da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, o docente é desafiado a refletir sobre sua prática educacional, especialmente no contexto da graduação, onde os alunos são preparados para o mercado de trabalho. Isso exige que os docentes busquem novas estratégias de ensino, apoiadas por recursos específicos e o suporte necessário para garantir uma inclusão efetiva (Antunes e Amorim, 2020).

Martins (2020) reitera que a prática docente é adquirida no decorrer da sua carreira, e completa que sua história de vida, sua vivência, sua identidade, o seu ser e agir, também compõem sua experiência de trabalho.

Diante do exposto, a D1 que tem apenas 26 anos de idade relata sobre a aprendizagem da EM1 e a maneira como tenta motivá-la, tendo foco na comunicação que é apresentada por

Martins e Ciantelle (2023) como um fator que influencia o desempenho acadêmico e tem sido apontada como fundamental, mas não única para gerar a motivação pelo conteúdo.

Nessa busca desta via de mão única que eu tenho com ela que é sempre que eu percebo que ela está sumindo de mandar mensagem, falando “EM1, volta para as aulas. Está tudo bem?” E nos estágios, foi mais na questão de ver o que estava acontecendo com ela, pois como o estágio é um tempo mais curto, é... quando ela faltava a gente queria entender o que estava acontecendo com ela, eu acho que foi mais neste sentido e ela sempre reportava a questão da ansiedade, então... Eu não sei se eu consegui atingir meu objetivo neste sentido de tentar ver se ela estava precisando de alguma coisa, de ver se ela tinha dúvidas específicas pra poder ajudar ela no conteúdo, sempre foi mais nesta questão de se está acontecendo alguma coisa se ela está precisando de alguma coisa e o meu posicionamento era sempre dar uma maneira com ela, então eu não sei se isso ajudou muito na retenção do conteúdo dela.

Antunes e Amorim (2020, p. 1477) destacam que “a fragilidade na mediação pedagógica foi um dado relevante” e observam que em sua pesquisa a maioria dos docentes entrevistados afirmou não alterar sua metodologia em sala de aula para atender às necessidades de estudantes com deficiência. Mas cita que “as principais estratégias metodológicas relatadas pelos docentes foram: trabalho em grupo, aula expositiva e recursos visuais”. Essa resposta gera incerteza quanto à veracidade dos dados, uma vez que os docentes poderiam estar se referindo a algo mais específico, já que o trabalho em grupo e o uso de recursos visuais são estratégias metodológicas comuns, mas que também atendem às demandas inclusivas.

A D1 também reconhece não mudar sua metodologia e relata proporcionar meios para que a EM1 tenha notas satisfatórias para sua aprovação, independente do conhecimento adquirido.

No conteúdo, na minha didática, em nenhum momento eu alterei nada, por conta da estudante, talvez pelo fato dela não me procurar, não me pedir nada, não me dar um retorno, eu realmente não sei se ela estava entendendo ou não, porque ela realmente some. Ela realmente não aparece tanto nas aulas, e aí conforme ela vai faltando das provas e dos trabalhos, eu vou até ela e falo “olha, você está precisando de alguma coisa?” Só que é mais no sentido da nota em si, e a gente... e eu acabo não adentrando nesta questão de... “Oh, você quer alguma aula diferente?” “Quer algum conteúdo?” Sei lá, como eu fiz para alguns alunos. “Quer que eu grave algum meet pra você explicando as dúvidas? Mande as dúvidas que eu gravo pra você”. Isso eu realmente não cheguei a fazer, não alterei nada no meu plano... é... no meu conteúdo programático, porque eu realmente não tive esse feedback dela mesma, **então o que eu alterei foi realmente em relação às notas** em dar mais trabalhinho, substituir nota de prova por trabalho para ela conseguir passar na disciplina (grifo nosso).

O conteúdo pormenorizado fica evidente quando a D1 diz substituir notas e dar mais “trabalhinho” para que a EM1 consiga a média desejada.

A discussão sobre o conteúdo foi algo que trouxe relatos diferentes entre os docentes. A D3, que em outros momentos relatou sobre sua experiência na área e citou ter trabalhado no núcleo de acessibilidade oferecendo momentos de formação continuada para os demais docentes, apresentou uma resposta oposta à D1 enfatizando a necessidade de não minimizar o conteúdo.

Não, a gente trabalhou mesmo conteúdo e essa é uma questão que eu venho levando para o núcleo, de não minimizar o conteúdo para pessoa com deficiência, que muitas vezes a gente vê muito. “Ah não, eu vou cobrar só esse texto. A gente tem três textos para trabalhar, mas para pessoa com deficiência, utiliza só esse texto”. Então eu não fiz modificação de conteúdo. O que eu faço, então? Eu tenho lá os autores de base, uso três autores das práticas aquáticas, e eu tenho a minha apostila que já é da disciplina e já é uma adaptação que pode ser considerada não para deficiência intelectual, mas considerando a neurodiversidade. Os estudantes com mais dificuldades nesta apostila têm textos meus que trazem conceitos importantes dos três autores, por exemplo. Então essa pode ser considerada uma adaptação para tornar o conteúdo mais acessível, mas não para minimizar o conteúdo (D3).

O D6 mostra a mesma preocupação com o conteúdo.

Não realizei adaptação de conteúdo para o EE6. Por que é aquilo que eu volto a frisar eu não achei justo com os outros alunos, por isso que eu não adaptei, até então, volto a falar que nós estamos numa instituição superior e não no ensino básico. O básico você faz adaptações, por que a própria palavra fala, básico, a gente tem que começar dar base até chegar no superior. No superior, você não tem que adaptar por causa de um indivíduo, exceto, provas teóricas, por exemplo, você tem uma certa dificuldade com visão, com audição, aí é uma outra situação, você vai fazer uma prova, agora nas didáticas de ensino-aprendizado não foi alterado nada (D6).

As falas dos docentes D3 e D6 corroboram com o exposto por Cruvinel (2018) para evitar a elaboração de currículos específicos que diferencie os estudantes com deficiência intelectual dos estudantes sem deficiência no contexto tanto da aprendizagem quanto da participação e sugere a flexibilização curricular que “não demanda a redução ou eliminação de aspectos dos conteúdos e dos objetivos curriculares, ao contrário, visa torná-los acessíveis, ajustando-os às condições e capacidade de aprendizagem” (Cruvinel, 2018, p.13).

Eu passei a fazer mais exemplos, propor mais exercícios, explicava mais vezes quando ele pedia, quando ele perguntava mais. Sempre que necessário ajustava assim..., para atender a dúvida dele, mas de maneira geral assim... Falar assim..., eu estou com uma aula, por exemplo da semana passada, da semana seguinte pronta, mas fazer alguma alteração pensando no que ele possa perguntar, não. Levava a aula e aí no decorrer

da aula se ele apontasse alguma questão, alguma necessidade, atendia ali no momento (D4).

O D5 relata ter adaptação de conteúdo, mas no decorrer de sua fala, quando apresenta exemplos, evidencia que se refere a terminologia, que os conceitos gerais são apresentados e o conteúdo não é diminuído.

De conteúdo específico, sim, por que, por exemplo assim, em termos de especificidade, muitos detalhes, a gente vai sempre no núcleo da disciplina, a gente vai lá na ementa e observa qual é o núcleo dessa disciplina o que eu quero que esse aluno saiba dessa disciplina. Ele precisa saber de tal coisa que vai formar uma competência lá na frente. Então a gente olha muito no núcleo e a partir desse núcleo muitas vezes a gente vai fazendo... vai aparando. Então muitas vezes, detalhes, normas, detalhamentos de normas muito específicas, isso não precisa ele tomar conhecimento agora, ele vai rever, ele pode estudar agora e vai revendo lá na frente, então neste sentido, sim. A gente vai trabalhando com mais generalidades com ele, embora ele tenha uma memória muito boa para detalhes, então, por exemplo, se eu fosse trabalhar uma norma com ele eu não ia exigir que ele soubesse todas as especificidades, nem nós às vezes conseguimos memorizar isso, então, é mais para ele entender uma estrutura geral e a parte conceitual, a parte teórica é o que eu comentei antes, os termos eu trabalhava com transposições que pudesse auxiliá-lo para ele entender melhor. Se eu fosse utilizar um termo muito específico, por exemplo um termo, como um arquivo corrente ou arquivo permanente, ou o próprio ciclo vital de documentos, não necessariamente eu ia exigir essa terminologia, exigir o que eu estava colocando como transposição a ele, fazendo referência aos termos (D5).

O D2 diz não realizar nenhuma flexibilização, mas é possível perceber a relação que faz com o tempo, citando que tinha um grande tempo de oferta de determinado conteúdo, fato que proporcionava ao estudante condições para a aprendizagem.

Não, ele conseguia acompanhar bem o conteúdo discutido, era um conteúdo que tinha vantagem de ser num tempo relativamente grande e ele conseguia acompanhar bem o conteúdo, ele não relatava dificuldade em acompanhar o conteúdo (D2).

No entanto, de acordo com Cruvinel (2018) a flexibilização curricular nem sempre é ofertada, por muitas vezes o despreparo dos docentes reflete em eventos de inflexibilidade ou flexibilidade total diante das demandas dos estudantes, gerando a ausência de práticas que promovam a acessibilidade ou a presença de práticas inadequadas que fica evidente nas respostas da D1 e D7 sendo diretas e sem justificativas ao afirmarem não realizar nenhuma flexibilização e adaptação de conteúdo.

Não realizo. Não realizo (D1).

Não. Não (D7).

Souza (2020) apresenta uma pesquisa que teve como participantes 80 docentes, dos quais 67 que representa 84%, responderam não conhecer estratégias pedagógicas para atender os estudantes com deficiência intelectual da Educação Superior.

A D1 também apresenta o mesmo relato. “Não uso, sinceramente porque eu não tenho conhecimento de recurso pedagógico pra trabalhar com ela, não tive em nenhum momento foi me passado e em nenhum momento eu também procurei”.

A D3 que tinha enfatizado a importância de não diminuir o conteúdo, assim como o D6 e a D7 também afirmou não utilizar nenhuma estratégia ou recurso pedagógico.

Não. Não, foi só a linguagem mesmo (D3).

Não. Não. Porque eu não sabia (risos). Se eu soubesse eu teria procurado (D7).

Não, aquilo que eu falei, não usei. Os processos pedagógicos, os processos de avaliação ele é igual para todos e o EE6 acompanhava juntinho, então eu não adaptei a nada (D6).

Tais abordagens corroboram com Antunes e Amorim (2020) colocando em questão o conhecimento específico sobre a deficiência. Pelo desconhecimento conceitual, o docente cita não realizar nenhuma adaptação, mas que em sua prática pode estar intrínseca e não ser citada, pois de acordo com Lopes (2016) a adaptação pode proporcionar condições de aprendizagem aos estudantes com, mas também aos sem deficiência.

A experiência com recursos visuais é apresentada pelo D5 e citada por Antunes e Amorim (2020) como a estratégia metodológica mais citada pelos docentes.

Bom, um recurso pedagógico sim, para esse estudante foram as gravações, a gente trabalhou muito com áudio, gravação de textos, imagens também, diagramas sistemas visuais que a gente pudesse facilitar o entendimento dele, a respeito... considerando a própria cognição, porque ele tem uma memória... eu diria que uma super memória, mas ele tem uma dificuldade para evocar os fatos, então ele funciona assim com essa questão imagética mesmo, se tu coloca uma imagem para ele e faz uma pergunta, ele vai trazer todas aquelas informações que tem na mente. Então, a gente teve uma experiência que ele apresentou um banner onde ele tinha que contar a história do que aconteceu nas empresas de televisão desde 1950. Então o que a gente trabalhou foi só com imagens, eu coloquei uma imagem para ele que era uma imagem de uma televisão e coloquei 1950 e coloquei um símbolo em cada uma dessas televisões e ele ia rememorando conforme os símbolos, se ele olhasse lá por exemplo que tinham

símbolo da justiça ele ia perguntar todos os problemas judiciais que a televisão teve, os enfrentamentos e o que aconteceu com os acervos. Se tivesse um símbolo, por exemplo, de fogo, ele ia contar que a empresa passou por alguns incêndios, ia trazer o número de incêndios, então ele trabalha muito com essa coisa visual, assim... Que eu observei para fazer com que essa memória venha à tona. Então, é bem interessante, mas isso a gente leva bastante tempo, a gente vai fazendo experiências com o estudante para ver o que funciona melhor e fazer com que ele é melhor as memórias e que a gente possa dizer "olha ele aprendeu porque ele tem isso guardado" conseguindo reproduzir (D5).

É importante enfatizar o trecho que o docente relata sobre o tempo, diz levar bastante tempo para identificar a maneira como o estudante aprende, que foi fazendo experiências e se satisfaz ao afirmar que ele aprendeu. O docente teve uma inquietação ao ver que o estudante não assimilava o conteúdo e isso fez refletir sobre sua prática docente, sobre estratégias pedagógicas e para Souza (2020) quando não há inquietação, não há questionamentos e, conseqüentemente, não há aprendizado dos estudantes.

Além do tempo para trabalhar com os recursos visuais, ele apresenta o empenho necessário, alegando dar muito trabalho.

então assim, gravações de artigos que às vezes eu colocava lá na plataforma no Moodle, nós gravamos e colocávamos para o estudante escutar uma gravação mais pausada e às vezes explicando algumas coisas, então assim, dava muito trabalho, tinha muito envolvimento, mas eu entendia que era o que poderia funcionar (D5).

Apesar de citar os percalços com a utilização de recursos pedagógicos, o D5 apresenta a inquietação citada por Souza (2020) e neste caso, antes mesmo de atuar com o estudante com deficiência.

Na prática... esse, ela muda radicalmente quando a gente vê que tem um estudante com deficiência, agora mesmo, esse ano a gente, nós recebemos uma estudante com baixa visão, então... Eu não tive contato de sala de aula com ela, mas meus colegas já vão começar a ter, então eu acho que muda tudo, muda até a nossa preocupação, o que a gente vai fazer o que a gente vai utilizar.

Ainda sobre o uso de recursos pedagógicos o D2 apresenta, “Não, não especificamente. Em algumas situações da monografia eu orientei ele em relação à utilização do computador” e salienta que foi uma orientação quanto à utilização dos programas Word e Excel e quanto à formatação do trabalho.

No caso citado pelo D2 não era uma orientação de conteúdo e Lopes (2016, p.64) coloca como uma possibilidade do acompanhamento próximo aos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior os seus pares, visto que *“os estudantes com DI podem ser diferentes dos outros estudantes, mas com ajuda eles serão beneficiados e a classe também”*.

Foi o que aconteceu com os estudantes da D4 que relata a utilização da mesa digitalizadora e cita que os estudantes sem deficiência também tinham dificuldade de acompanhar a explicação. É importante relatar que neste depoimento a docente tinha como necessidade de adaptação não somente do EM4, mas de todos devido ao período de pandemia que as aulas estavam acontecendo de forma remota.

Ele me fez pensar em adquirir uma mesa digitalizadora, não sei se você conhece o que é... mas parece uma lousinha, porque antes eu digitava tudo, ia compartilhando a tela, então eu já colocava, por exemplo, ia apresentar um exemplo, um exercício resolvido, já estava tudo resolvido quando eu compartilhava e aí eu só ia mostrando, apontando o passo-a-passo, comentando. Aí, dada essa... Quando eu percebi isso nele e nos outros também, era... Ficava mais difícil, mas principalmente para ele, aí eu comprei essa mesa digitalizadora e eu ia fazendo passo a passo e eles acompanhando, eu acho que ajudou bastante. Então de recurso pedagógico eu adquiri essa mesa digitalizadora, com isso eu digitei menos e consegui ir mostrando o passo-a-passo, ia fazendo e eles acompanhando, assim surgia a dúvida eu parava e se fosse o caso apagava e fazia de novo, então foi um recurso que eu acho que ajudou bastante (D4).

A D3 relata ainda que depois de ter sucesso com a adaptação para o EM3 ela estende para os demais. “Eu tenho estudado muito o DUA, desenho Universal da Aprendizagem e algumas adaptações que para ele foi importante eu já venho fazendo para todos os estudantes”.

As barreiras da deficiência intelectual são diferentes das demais deficiências, pois, os “obstáculos estão intrinsecamente ligados à maneira de lidar com o saber em geral, fato que reflete na construção do conhecimento” (Cruvinel, 2018, p.12).

Ainda existe muitas divergências sobre os caminhos a serem trilhados para assegurar a aprendizagem dos estudantes, e não existe um trajeto específico e estratégia definitiva, assim, muitos docentes apresentam dúvidas “em relação ao processo de ensino para alunos com DI, principalmente quanto a procedimentos educacionais, aplicação de provas especiais e adaptação curricular” (Lopes, 2016, p. 47).

Além das dúvidas sobre a atuação, a D7 que atua em uma instituição particular apresenta um fato sobre o momento de avaliação que não foi sugerido por ela e nem ao menos comunicada.

No dia da prova ela não apareceu para fazer a prova, mas ninguém falou porque ela não foi fazer a prova, ela fez a prova separada. Então, tá coisa de inclusão para mim é muito confuso, muito confuso para mim, para eu trabalhar com isso. Não sei, talvez eu não tenha tido subsídio, ferramentas, eu não tenho ferramentas para trabalhar com isso, especificamente, eu sei que eu tenho que incluir, mas como que eu incluo uma pessoa se eu começar a dar mais atenção para ela dentro da sala ela vai ser excluída?

O fato da estudante realizar a prova em sala separada foi uma ação realizada pelo núcleo de acessibilidade da instituição, mas ficou evidente a insatisfação em sua fala pelo fato de não ter sido comunicada.

Outras abordagens sobre a avaliação também foram elencadas pelos docentes e tiveram o mesmo direcionamento do relato já mencionado pela D1 que substitui a nota da avaliação por “trabalhinhos” para que a EM1 tenha condições de conseguir a média.

Na avaliação eu considerava um pouco mais dele, via mais assim... É, a tentativa dele em resolver aquele exercício, considerava tudo que ele tinha feito, diferente dos outros alunos, que tinha em uma... uma organização maior, um raciocínio lógico mais... ahhh um pouco diferenciado dele, levando em consideração essa deficiência dele, eu considerava tudo o que ele tinha feito. Eu passei a olhar o EM4 um pouquinho diferente, eu passei a olhar para ele de uma maneira especial considerando essa deficiência dele. Não, "ah, coitado", não isso, mas pensando nisso, ah a gente não tem suporte para lidar com essa deficiência intelectual, nem eu tenho para lidar com ele, nem ele tem da instituição para levar o curso, para fazer o curso da mesma forma que os outros alunos estão dentro da sala de aula para essa disciplina. Vamos ver o que a gente pode fazer, como lidar com isso. Então, foi uma coisa muito informal, acho que de mim mesma, como que eu posso ajudar esse aluno? É dando mais atenção para ele, é explicando mais vezes, é tentando usar uma didática diferente com ele, foi isso que eu fiz (D4).

Assim como a D4, o D2 também faz menção a correção da avaliação.

Houve algumas modificações, nas questões avaliativas, como eu falei, ouvir um pouco mais de modificação na perspectiva da correção, então... Eu gosto muito de trabalhar na perspectiva de corrigir o trabalho, a prova, a avaliação, o trabalho do aluno explicitando as relações, ou seja, eu me preocupo menos com a nota e mais com a possibilidade de oferecer alguns feedbacks para o aluno em relação aquilo que ele está apresentando. Então com o referido aluno, especificamente eu trabalhava um pouco mais intensamente esta questão, então os feedbacks às vezes para ele eram mais longos, às vezes eram mais explicativos, às vezes ele se estendiam para além da aula, então, atendia ele em alguns outros horários sempre que ele demandava (D2).

A preocupação dos docentes com a avaliação teve destaque na pesquisa de Souza (2020, p.114), que apresenta uma tabela com as ações mais mencionadas. Foram 81 docentes que responderam à seguinte questão: “Já adotei essas ações com os alunos da educação inclusiva: Marque todas que se aplicam.”, e a primeira delas com 69,1% dos docentes afirmando realizar provas em local separado, seguido por flexibilização do tempo de prova com 66,7%. Na sexta posição aparece a interação em grupos de trabalho com respostas de 49,4%.

Quadro 7 - Ações docentes já adotadas com alunos da educação inclusiva

Ações	Sim, já usei		Não, nunca usei		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Realização de provas em local separado	56	69,1	25	30,9	81	100
Tempo estendido para realização de provas	54	66,7	27	33,3	81	100
Adaptação de atividades	50	61,7	31	38,3	81	100
Aproximação do aluno para conhecimento de suas necessidades	50	61,7	31	38,3	81	100
Reposição de atividades avaliativas	43	53,1	38	46,9	81	100
Integração em grupos de trabalho	40	49,4	41	50,6	81	100
Indicação de assistência médica e/ou psicológica quando identificada necessidade	35	43,2	46	56,8	81	100
Uso da tecnologia (ex: computadores; aplicativos de voz; fones antirruídos, etc) para auxílio no processo de aprendizagem	34	42,0	47	58,0	81	100
Disponibilização / indicação de materiais adicionais de apoio (textos; vídeos, etc)	32	39,5	49	60,5	81	100
Indicação de monitoria ou outro tipo de apoio quando o rendimento acadêmico está abaixo do esperado	26	32,1	55	67,9	81	100
Facilitação no processo de aprovação	16	19,8	65	80,2	81	100
Nunca usei nenhuma estratégia pedagógica diferente	10	12,3	71	87,7	81	100
Outras: listar abaixo	06	7,4	75	92,6	81	100

Fonte: Souza, (2020).

Na atual pesquisa, nenhum docente citou o trabalho em grupo no bloco de perguntas sobre a avaliação. Contudo, é importante lembrar que na categoria 6.1.4 que aborda a participação social do estudante com deficiência intelectual no contexto educacional, os relatos foram positivos quanto à amizade e ao contato com os demais estudantes, tendo o EM4 citado que realizavam trabalhos em grupos, e em outros momentos da entrevista a relação em grupos também foi abordada por alguns docentes.

A mesma autora apresenta a sociabilidade dos estudantes como uma forma de garantir o acesso ao conteúdo curricular, pois ele se sente integrado e com confiança para participar dos

momentos formativos (Souza, 2020). A necessidade do incentivo e atenção será discutida na próxima categoria.

6.2.4 Atuação docente pode despertar o interesse e compreensão discente

Ainda com a temática sobre adaptação curricular, Accorsi (2016) apresenta em sua pesquisa um formulário com questões abertas que foi preenchido de próprio punho pelos docentes em um bloco de questões sobre os objetivos priorizados, e o incentivo à participação, a interação e compreensão teve destaque.

O estímulo para que o estudante avance na sua compreensão, é necessário para desafiá-lo a enfrentar conflitos cognitivos, e de acordo com Cruvinel (2018) o desenvolvimento para a superação dos seus limites intelectuais deve ser promulgada pelo docente.

A ideia de meta é apresentada pelo D2 como uma maneira de incentivar o estudante a aprendizagem.

Eu trabalho muito com a ideia de objetivo com aluno, então com ele a primeira coisa que eu trabalhei com ele foi a ideia de objetivo. "Ohh, é importante ressaltar que esse foi um curso que você escolheu, esse curso que você escolheu ele tem determinadas disciplinas e uma forma para acontecer que foi estudada por muitos pesquisadores, por muitos professores". Então existe um objetivo e uma forma de lidar com ele, a partir desta perspectiva do objetivo e de uma forma de lidar eu trabalhava muito com ele com a questão de fomentar ele alcançar este objetivo, então ele ficava bem motivado com essa perspectiva de "você precisa pensar na sua formatura, é um desafio para você, vai ser um orgulho para o seu grupo, você conseguir alcançar e terminar o curso. Você tem possibilidades a partir do momento que você terminar o curso, de progredir na vida em relação a uma certa independência". Então eu trabalhava muito com ele nesta perspectiva de orientar ele para um objetivo específico. "Então você vai ter independência, você vai ter alguma possibilidade de desenvolver um trabalho de educar pessoas, então a partir dessa perspectiva você precisa garantir os elementos para que isso aconteça e a principal forma para você garantir que isso aconteça é o trabalho em relação a sua formação". Então ele reagia muito bem a esse discurso de objetivo que é proposto e os elementos que são necessários para alcançar isso, então essa linha funcionava muito bem com ele, ele trabalhava muito com essa ideia (D2).

A abordagem centrada nos objetivos, com meta na conclusão do curso e na independência do estudante, contribui para a construção de uma visão positiva do futuro, ajudando-o a reconhecer os benefícios de sua qualificação e, assim, aumentando sua motivação.

Mas o docente não enfatiza o processo educacional, e precisa estar atento para não criar um “processo de responsabilização do estudante pelo seu sucesso ou fracasso, como se apenas ele tivesse que se esforçar e superar as dificuldades para acompanhar as aulas” (Antunes, Amorim, 2020, p.1478).

A abordagem sobre fracasso acadêmico também é mencionada pela D7 que se julga sensibilizada pela condição da EM7, mas relata que a dor da frustração vai fazer a estudante entender que não tem capacidade para realizar o curso e diz que ela precisa entender que não consegue.

Eu fico também tocada. Eu vejo também o lado dela, ela quer fazer, mas entre querer e conseguir eu acredito que mesmo ela tendo esse nível de deficiência intelectual ela tem que percorrer o caminho e entender que ela não consegue. Ela tem que entender isso, ela só vai entender, infelizmente, passando a dor, a frustração de não passar. Ela já pegou DPs no primeiro semestre e ela vai pegar DPs agora e quando chegar no próximo ano se ela continuar e encarar a imunologia aí... (risos), aí eu tenho certeza que vai naufragar, que vai ser muita DP, já tem bastante, acho que ela já tem três (D7).

Dantas (2012, p. 253) mostra em sua pesquisa a percepção de outros docentes como a da D7. “Para os entrevistados, eles são alunos interessados, educados, comportados, que, infelizmente, não aprendem. E não aprendem porque não conseguem. E não conseguem porque têm deficiência intelectual”.

No entanto, para Accorsi (2016), é preciso que o desenvolvimento intelectual do estudante com deficiência intelectual seja estimulado, para tanto, os docentes precisam levar as experiências de vida dos estudantes para a sala de aula, aproveitando as informações para agregar conhecimento ao conteúdo da disciplina.

Para mim incentivo, atenção a gente tem, quando a gente transforma o conteúdo em algo que tem relação com o cotidiano dos estudantes, se você tem estudantes indígenas eu chamo para conversar e quero saber como que é a natação lá, quem que ensina? E a gente teve nesta turma do EM3. Não, não, é na turma do EM3, é na turma anterior do EM3, um estudante indígena, muito tímido e aí na minha turma, os outros professores falaram "Ah eu não acredito que ele fala na sua aula", e na minha turma ele amou porque na comunidade dele quem ensina nadar são as mulheres e a vó dele é uma das que mais ensina as crianças, leva as crianças para o rio e ensina nadar, então ele explicava como que a vó fazia, e algumas técnicas a gente falou "nossa que legal, vamos colocar isso... vamos experimentar isso lá na piscina". Então, isso eu faço com os meninos de uma maneira geral, e que acaba favorecendo os alunos com deficiência intelectual, “quando você ia para piscina, quando você era pequeno com a sua família, como que era”? E as práticas aquáticas, muitas vezes estão na estimulação precoce das pessoas com deficiência, então levando incentivo a gente consegue. Eu procuro trabalhar, tornando o conteúdo amigável, trazendo experiências do cotidiano para eles (D3).

A maneira como a docente agiu mostra o respeito pelo estudante, pois de acordo com Santos (2009) é fundamental que o estudante com deficiência seja respeitado e ouvido a fim de que suas preferências e necessidades sejam compreendidas.

O benefício educacional de conhecer a história de vida dos estudantes, é citada pelo D5 em um episódio que não se tratava diretamente da relação com a deficiência, mas com a rotina noturna do estudante e em contato com a mãe e apoio do núcleo conseguiram identificar a causa do desinteresse e agir para que ele voltasse a se dedicar aos estudos.

Teve alguns momentos em sala de aula que eu observei que ele estava mais devagar, mas foi um semestre ou dois e aí a mãe dele veio e conversou com o pessoal do núcleo, eles começaram a fazer uma investigação e viram que ele estava cansado porque ele chegava em casa e ficava em videogame a noite e não descansava direito. Então aí, nessa época eu trabalhei com a questão com o núcleo, o que a gente podia fazer. Eu lembro até que acho que a mãe dele me pediu que eu falasse para ele da importância de reduzir um pouco a questão dos jogos, procurar descansar mais. Então foi assim uma chamada, porque assim... Realmente às vezes ele ficava lá, mas a gente via que ele não estava lá, estava em uma outra dimensão. Acho que foi uns dois semestres em algumas disciplinas, não me lembro quais foram as disciplinas, mas eu lembro que isso aconteceu, teve uma situação assim que a gente tava até com o núcleo, para tentar retomar esse incentivo que é mais atenção em sala de aula (D5).

A D3 também relata motivar o EM3 com uma linguagem mais acessível, e sem que isso prejudique os demais estudantes, pois usa o termo técnico, mas explica e contextualiza com palavras menos formais.

Uma linguagem mais acessível, então, utilizando uma linguagem menos formal, às vezes falando no termo mais técnico, falava o termo técnico e explicava mais, e o EM3 é muito interessante, porque ele fica com a câmera ligada o tempo todo, e aí você fala, por exemplo, um termo que utilizo lá nas práticas aquáticas “a gente vai trabalhar com fartlek”, aí ele fazia assim: (expressão de espanto), ele levantava na cadeira, então, fartlek, lembra que a gente comentou na aula passada, é quando eu alterno velocidade de movimento, movimento mais rápido, movimento mais lento, foram essas adaptações que foi fazendo neste momento. Não teve adaptação, e nas imagens, no PowerPoint, por exemplo, levar uma linguagem mais simples, foi adaptação que eu mais fiz pensando nele, na deficiência intelectual.

Em outras palavras, a D4 também menciona uma explicação mais acessível “tentando explicar de maneira bem clara, ser bem didática, pensando sempre nele, porque eu via que ele estava sempre presente, priorizando atenção para ele.”.

A explicação de maneira clara citada pela D3 e D4 também é percebida na metodologia do D6.

Eu sempre incentivava nas vivências, principalmente nas vivências práticas, porque eu me... Porque eu percebi que o EE6 se desenvolveu melhor na vivência prática do que na parte conteudista. Ele ficava um pouco, olhando o que eu falava, às vezes nas aulas, a minha fala, na parte conceitual do conteúdo e não tinha tanta participação, já na parte procedimental e atitudinal com relação às atividades de vivência, ele tinha mais incentivo, então eu ficava incentivando mais nessa parte de vivências mesmo. Então, o incentivo que eu dava em relação em ambas as partes, nessas dimensões que nós temos os conceitos, procedimental e a atitudinal eu enfatizava mais na parte procedimental que é a parte que ele conseguia desenvolver melhor e ter uma melhor compreensão do que é disciplina, o que poderia futuramente ele atuar pela esta disciplina (D6).

Os princípios da inclusão englobam a capacidade dos docentes de adaptar e ressignificar suas práticas pedagógicas, o que inclui a postura em relação aos estudantes com deficiência, visando alcançar resultados positivos na aprendizagem (Antunes e Amorim, 2020). No entanto, diante dos desafios da aprendizagem, os docentes muitas vezes não questionam ou ajustam seus métodos de ensino. Dantas (2012, p. 253) ressalta que esse comportamento é comum, tanto em relação aos estudantes com deficiência quanto aos demais, com a justificativa “de que não adianta, pois os mesmos não aprendem”.

Na atual pesquisa tem-se a intenção de analisar como os docentes agem quando percebem que os estudantes com deficiência intelectual não sistematizaram o conteúdo.

É... essa é uma pergunta difícil... É uma pergunta difícil... (D1).

Boa pergunta, uma pergunta complicada (D6).

Se eu percebi que ele não sistematizou o conteúdo? Ah... (D4).

Olha, às vezes gera um pouco de frustração né, a gente fica um pouco frustrado inicialmente (D5).

Eu vou fazer trabalho de respiração com ela e vou dar mais atenção, é o que eu posso fazer (D7).

“O professor precisa dedicar grande atenção às dificuldades do aluno com deficiência, pois tal aluno sempre precisará da sua assistência”, essa foi uma questão proposta para os docentes participantes da pesquisa de Santos (2009, p.95) na qual precisariam classificar de muito a nada importante. A maioria dos docentes com 37% consideraram a questão muito importante e apenas um que representa 3,7% considerou nada importante e os demais classificaram como pouco importante, com 14,8%, neutros com 11,1% e importante com 33,3%.

O fato das maiores porcentagens serem quanto à grande importância, mostra que o docente está consciente da necessidade do seu envolvimento. No entanto, conforme exposto acima pelos D6 e D5 e as D4 e D7 com as indicações de que a pergunta feita era complicada deixando-as sem respostas mostra que apesar de estarem cientes da necessidade de sua atenção, não sabem como agir corroborando Dantas (2012) em uma formação deficitária quanto ao trabalho com estudantes com e sem deficiência.

O D5 que primeiro cita sua frustração, diz que recebe orientação do núcleo, faz a adaptação e percebe que o estudante não entendeu, que sabe que cada um tem um limite, mas que está intrínseco no docente sempre querer mais do seu estudante e relata que aplicava instrumento avaliativo, e se necessário dava um tempo maior para resolução e aplicava novamente, *“mas já aconteceu isso também, de a gente observar que ele não assimilou o conteúdo também”*. (D5).

Accorsi (2016), apresenta uma metodologia chamada de “organização do pensamento” na qual, depois da aula senta com os estudantes que apresentam mais dificuldade para recomendar a leitura de alguns artigos extras. Esta também é uma ação apresentada pelo D2 quando cita sua relação em momentos extra aula com o EE2.

Geralmente ele não conseguia organizar bem as ideias, ele tinha aquela vantagem que eu falei de me procurar fora do horário. (...) E é importante ressaltar que ele demandava mais isso, mas é uma vantagem dele como estudante, ele me procurava, demandava horários para a gente ter reunião, para eu explicar determinado aspecto, então essa era a principal forma que eu agia metodologicamente com ele para suprir a dificuldade de aprendizado dele, mas isso tinha uma grande vantagem dele, ele procurava já, ele já ansiava isso, não fui eu que falei isso para ele.

O momento extra aula também foi citado pela D4, mas sem se envolver no processo, inclusive se isentando de novas explicações durante sua aula, pois cita que tem o acompanhamento de uma monitora que faz as atividades com o EM4 em período contrário, e orientava o estudante a procurar a monitora dizendo que: *“se não ficasse claro da maneira como eu estava dizendo que levasse para monitora onde estava a dúvida, que talvez a monitora poderia explicar de uma outra maneira”* (D4).

A monitoria apresentada pelo D4 é algo que chama atenção por não ter sido apresentada por nenhum outro docente, os demais deixam evidente sua centralidade no processo de inclusão. Entretanto, de acordo com Antunes e Amorim (2020) é necessário ações de demais agentes no

processo de inclusão, tendo a instituição neste sentido a necessidade de acompanhamento e respaldo ao docente que será melhor apresentado na próxima categoria.

6.2.5 Apoio à inclusão como aporte na jornada docente

Diante das falas apresentadas é possível perceber que os docentes não se sentem aptos para atuar com os estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, é constante as citações sobre despreparo e falta de orientação. Mas um dado contraditório chama a atenção. Quando questionados sobre o apoio da instituição que atuam e a existência de algum núcleo de acessibilidade, apenas dois docentes disseram não ter conhecimento, visto que uma delas é a D4 “Que eu saiba, não”, mas em outros momentos cita o apoio de uma monitora e a D1 que também aborda não conhecer “olha, eu não tenho conhecimento”, elas não afirmam a não existência, apenas respondem não conhecer e todos os demais docentes afirmaram ter um núcleo ou serviço de apoio aos docentes.

A criação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior, foi fomentada pelo Programa de Inclusão no Ensino Superior – INCLUIR. “No ano de 2004, o MEC passou a apoiar projetos das IFES com aporte financeiro, baseando-se nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão, programas de pesquisa” (Martins, 2020, p.37).

Em uma pesquisa que teve como público-alvo 50 docentes, Martins (2020) aponta que 48 responderam ter conhecimento sobre o núcleo de acessibilidade de sua instituição. A alta porcentagem de 98% pode ser justificada pela pesquisa ter sido realizada com docentes de uma Universidade Federal e também devido à efetiva atuação do núcleo, visto que, mesmo os docentes que não atuavam com estudantes com deficiência tinham conhecimento do núcleo.

Vale ressaltar que a atual pesquisa apresenta docentes de instituições públicas e privadas, sendo D1, D2, D3, D4 e D5 de instituições públicas e D6 e D7 de instituições privadas. As docentes que alegaram não ter informação sobre o núcleo são vinculadas a Universidades Estaduais.

Tendo como objetivo a eliminação de barreiras para possibilitar a entrada e a permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior, Martins (2020, p.40) ressalta que as instituições precisam atuar junto ao núcleo, a coordenação pedagógica e a comunidade acadêmica, com “ações que envolvam 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” em todas as atividades institucionais de ensino, pesquisa, extensão e processo seletivo.

No entanto, a D7 apesar de citar sobre a existência do núcleo de acessibilidade na instituição que atua, enfatiza que o contato do núcleo é apenas para e com os estudantes.

Bom, tem um núcleo de apoio aí aos estudantes, mas para professor nunca ninguém me falou nada (risos). Então eu nunca tive apoio, eu converso com a coordenação quando tem problemas assim, (...) aí eu converso com a coordenação e troca ideia e a gente troca ideia para ver o que faz (D7).

Os relatos sobre o núcleo de acessibilidade e o apoio prestado aos docentes foram diversos. O D2 relata que a criação do núcleo é algo recente, “*Sim, existe, mas na época que eu trabalhei com o referido aluno esse grupo ainda não existia*”.

Em vários momentos da entrevista o D6 relata sobre a necessidade de conhecer o estudante e o mesmo acontece quando elogia a atuação do núcleo de acessibilidade, diz que para incluir o estudante (no momento do processo seletivo) o núcleo deu o apoio, mas que fica a dúvida: “*Quem é esse aluno que vai ser incluído? A gente não conhecia esse aluno. Então, eu acho que falta a gente conhecê-lo, para a gente ter noção do que vai ser trabalhado*”.

No entanto, ele começa a fala com a afirmação “*Sim, sim. A instituição tem esse núcleo, um belo núcleo, instituição tem e dava o apoio, aqui sempre deu o apoio para deficiente*”. A terminologia “deficiente” utilizada pelo docente, chama a atenção, mas ele continua com o elogio, “*mas a instituição tem o núcleo sim e desses três anos que eu trabalhei com EE6, dava o apoio o tempo todo em relação a ele e a nós professores, mas no decorrer do andamento do processo*” (D6).

Diante das respostas que foram tanto positivas quanto negativas, tanto elogios quanto críticas, sentiu-se a necessidade de mais investigação e o docente foi questionado sobre qual era o apoio que ele citou ter do núcleo.

Apoio de você saber do que precisaria o EE6, de como seria trabalhado, mas muitas das vezes nós professores que tomava frente disso, de como que é trabalhado e o núcleo tinha um apoio muito técnico. O que eu falo por técnico? É um apoio de sanar aquela situação perante o grupo e não o grupo perante a ele. Era ele perante a um grupo, não por falta de boa vontade do núcleo, não eu acho que aquilo que eu falei no momento que ele ingressa na instituição, falta essa conexão, porque depois que ele está aqui dentro ele vai ter que sair de uma certa maneira. “Oh, ele vai ter que sair daqui ele vai ter que se formar, ele tem que formar”, mas o núcleo dava esse

apoio para nós, desta maneira, de falar “oh, nós temos que trabalhar o EE6 assim, perante o grupo”, mas e as vezes faltava, e o grupo perante ao EE6, como seria? (D6).

Depois de instigado, o D6 deixa evidente que o núcleo existe e tem atuação efetiva, mas não consegue suprir suas expectativas e as necessidades docentes.

O fato de não conseguir cumprir com a demanda também é abordado pela D3 que por já ter trabalhado no núcleo da instituição que atua apresenta mais detalhes.

Então a gente tem, tem um núcleo e eu já tive esse apoio, mas que não dá conta de tudo viu, a instituição é muito grande e muitas pessoas com deficiência não entrou com a reserva de vagas, quando não entra pela reserva de vaga só chega no núcleo se o estudante procurar o núcleo ou se o coordenador procurar o núcleo ou professor, então algumas pessoas com deficiência entram e saem da Universidade sem o núcleo de acessibilidade ter conhecimento (D3).

O D5 que em vários momentos da entrevista cita a orientação do núcleo aproveita o momento para demonstrar sua satisfação:

Sim, Sim. Como eu já venho colocando, é um núcleo que é nota 1000. Para mim é até como referência no Brasil, porque tem pessoas de outros estados que buscam informações, alguns professores de lá eu já conhecia no meu programa de pós-graduação que são professores excelentes, tem uma formação fora do país, conhece essa realidade, então é nota 10, não teria nada para falar e ainda eles trabalham de uma forma que é assustadora, por que é uma equipe muito enxuta, eu não sei como é que eles fazem alguns milagres lá dentro, mas eles conseguem sim nos dar toda atenção e assim, todo o trabalho que eu fiz com o EM5 e que eu venho fazendo com esses outros estudantes, se eu posso atribuir o sucesso dessas atividades é a essa equipe, esse acompanhamento, claro que tem muito do meu envolvimento, mas se não tivesse eles lá eu acho que a coisa seria bem mais difícil para nós (D5).

Como já citado por Antunes e Amorim (2020, p. 1470), cabe à instituição o respaldo e orientação aos docentes. Para tanto, o apoio do núcleo é fundamental, eles são constituídos de diferentes maneiras, mas “não há um direcionamento comum na elaboração das ações de inclusão, resultando no fato de que cada universidade construiu o seu processo de trabalho”.

Breitenbach (2018, p.181), referindo-se ao núcleo de acessibilidade estruturado, apresenta que “muitas universidades ainda estão se organizando para atender as demandas dos estudantes com deficiência”.

Desta forma, foi perguntado aos docentes se a instituição oferecia meios para contribuir com a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Apesar de nenhum docente ter

feito tal questionamento, foi explicado que a palavra instituição conferia a equipe gestora, coordenadores e demais responsáveis pelas tomadas de decisão institucionais.

Um fato marcante foi que todos os docentes, sem exceção, fizeram um breve silêncio antes de sua resposta. Como se estivessem analisando o que responder e a D3 e o D6 repetiram a pergunta, em sinal de decodificação do que se tratava e enfatizaram a palavra “contribuir” que fazia parte da pergunta.

Na minha opinião não. Nós não somos sequer informados sobre o aluno ter alguma deficiência intelectual ou não, então ao meu ver não (D3).

É... eu acho que prefiro responder que não tenho conhecimento sobre isso. Eu realmente não sei. Não posso falar que a instituição não tem, mas eu não tenho conhecimento, nunca chegou a mim (D1).

A D3 também teve cautela em responder, mas no seu caso por ter tido envolvimento com a criação do núcleo. *“É difícil eu falar né, como fui eu quem implantei”* e cita uma pesquisa realizada por um grupo de estudantes de pós-graduação na qual mostra *“que a U. (nome foi ocultado) oferece meios para contribuir com os estudantes com deficiência muito mais que a U. (nome foi ocultado).”*

As demais respostas também foram favoráveis, mas algumas com ressalvas. O D6 relata que o núcleo é composto por docentes muito capacitados, *“nós temos um núcleo com pessoas muito capacitados nessa parte intelectual, muito”*, mas que não possui divulgação, que os seus colegas de trabalho não conhecem nem o núcleo e nem as pessoas que atuam nele. Menciona que o núcleo precisa ter uma relação mais próxima com os superiores para ser mais explorado e que não cabe a ele julgar onde acontece a falha na relação, se é do núcleo com os superiores ou dos superiores com o núcleo, mas o fato é que *“falta divulgação do núcleo, eu acho pouca divulgação do núcleo, eu tenho colegas aqui que não sabem nem onde fica o núcleo, nem onde fica, o local fixo para você procurar essas pessoas”*

Então uma falha muito grande da instituição não ter essa divulgação aqui dentro e saber que a gente tem pessoas muito capacitadas e estudadas, mas falta às vezes... eles ficam amarrados porque trabalha em uma instituição privada e a gente é, vamos dizer assim, fica submisso a muitas coisas, a gente tem muitas ideias boas, mas dependemos muito... Então, para mim a primeira coisa a fazer é a divulgação desse núcleo, é a primeira coisa, porque se você tem uma boa divulgação e começa a ter essa inserção de pessoas na instituição, a gente rapidamente vai ter, vamos dizer assim o contato, ligação dessas pessoas. Então muitas das vezes os professores nem procurava o núcleo porque não sabia, nem sabia se tinha na instituição (D6).

Sua fala reflete sua indignação mostrando o potencial que o núcleo teria por ser composto por pessoas muito capacitadas, mas que infelizmente tem pouco envolvimento, diz que ele só teve conhecimento porque procurou a gestão para falar das condições do EE6.

A insatisfação também aparece na fala da E7, que é voltada à atuação do núcleo, por proporcionar as condições para que a EM7 realize a prova em uma sala separada e com uma pessoa lhe acompanhando.

Olha, eu não sei se meios para contribuir com aprendizagem não, mas oferece os meios para facilitar ele fazer a prova né. E eu acho que isso não é legal. Eu acho que a pessoa tinha que fazer a prova sozinha, já que ela tem deficiência intelectual e depois ela vai ter que atuar na profissão sozinha, ela tem que fazer a prova sozinha. Isso eu acho errado, totalmente errado. Agora se for uma pessoa com deficiência auditiva, uma pessoa com deficiência... com deficiência física, aí tudo bem, deficiência física, visual ou motora, tudo bem. Mesmo assim, tem recursos que a pessoa pode utilizar para fazer a prova sozinha, mas a deficiência intelectual eu acho que não deveria ter apoio para fazer a prova, se é intelectual, que depois ela tem que utilizar um intelecto para atuar na profissão, como que ela vai fazer quando chegar lá na frente? Alguém vai ajudar? Não. Então isso eu acho errado (D7).

Para Frederico e Laplane (2020, p. 471) um dos “aspectos que culminam na dificuldade da participação das pessoas com deficiência intelectual no trabalho se relacionam com a formação e o despreparo profissional do trabalhador com deficiência intelectual”, visto que em sua atuação ela nem sempre terá o suporte garantido pelo núcleo de acessibilidade.

Vale ressaltar que a estudante realiza um curso em uma instituição particular na área da saúde e isso para a D7 é muito grave, pois como citado por ela em outros momentos, que a estudante pode colocar a vida de outras pessoas em risco por não exercer corretamente a profissão. Fato que não é exclusivo a EM7 e sim a qualquer profissional com ou sem deficiência que não exerça seu trabalho adequadamente.

Contraditoriamente ao relatado pelo D6 que cita a falta de divulgação do núcleo, o D2 apresenta a efetiva atuação do núcleo, mas a inflexibilidade docente, corroborando o exposto por Antunes e Amorim (2020) ao citar a necessidade de integração dos trabalhos do núcleo com a atuação docente. O D2 cita falas dos seus colegas de profissão “*nós tivemos professores que às vezes de disciplinas práticas inclusive, que usaram termos pejorativos contra o aluno e falou que o aluno não ia passar de jeito nenhum quando ele fosse seu professor*” e justifica a

inflexibilidade “*por ser uma instituição pública, com a maioria dos professores concursados com o nível de formação alta, alto índice de mestres e doutores*” (D2).

Poker, Valentim e Garla (2018) descrevem que além da capacitação e apoio institucional aos docentes, a instituição precisa proporcionar espaços acessíveis e recursos pedagógicos e D5 relata a atuação do núcleo de acessibilidade.

então acho que essa questão importante das ferramentas, são disponibilizadas também, por exemplo, se ele precisasse de alguma coisa mais técnica, um gravador, alguma coisa que facilitasse aprendizagem, que fosse identificado lá no núcleo ele poderia ter esse acesso. Então, eu acho que isso sim, ele é bem servido nesses elementos, mas eu não me lembro dele ter feito nenhuma solicitação neste quesito, pelo menos comigo (D5).

Abordada questões de capacitação e aporte docente, tem-se como objetivo verificar o impacto deste na aprendizagem do estudante que será abordada na próxima categoria.

6.2.6 Avaliação do desenvolvimento acadêmico e possibilidade profissional do estudante

Atuar com estudante com deficiência intelectual é um grande desafio para os docentes, ainda assim, Accorsi (2016, p. 100) afirma que todos os estudantes têm capacidade para aprender, “mesmo a pessoa com deficiência intelectual severa, pode não somente aprender, mas também obter uma educação formal”, mas que sua capacidade cognitiva precisa ser impulsionada pelos docentes respeitando suas limitações.

Analisando o interesse dos estudantes com deficiência intelectual pelas disciplinas, a D3 apresenta grande satisfação ao citar o envolvimento do EM3. “Encantadíssimo, ele gosta muito da educação física, da área da Educação Física”, este fato para Accorsi (2016), pode ser resultado do empenho docente para impulsionar a capacidade cognitiva desses estudantes.

Diferente do exposto pela D1, que mostra grande chateação em sua resposta e total desinteresse da EM1. Vale ressaltar que o contato da docente com a estudante acontece de maneira superficial, via e-mail, e a docente apresenta um tom de insatisfação por ter que realizar contato com a estudante e induz que ela deveria ser procurada e não ela a procurar. “*Eu ter que ficar atrás dela e ir perguntando, inclusive essa última agora, eu tive que mandar vários e-mails pra ela*” e relata sobre o desinteresse, “*só que eu não vejo esse interesse nela, não sei*

porque, mas ela não... não procura, no meu caso, eu tive que ir atrás dela, várias vezes” e finaliza “sinceramente ela não demonstra muito interesse não” (D1).

O fato de não chegar atrasado nas aulas e estar sempre presente também foi abordado pelos docentes como fator positivo para o desempenho acadêmico, e para Breitenbach (2018), esta que deveria ser uma atitude comum passa a ser considerada como uma qualidade devido ao comprometimento e respeito com os docentes e os colegas de sala.

O interesse dele, motivação, é pelo comportamento dele nas aulas, sempre com perguntas, sempre presente, às vezes de 100 alunos matriculados na disciplina, aparecia uns 10, 15, na aula síncrona e ele sempre estava lá, dificilmente ele faltava, ele comparecia na aula síncrona e como eu relatei anteriormente ele sempre colocava uma pergunta, ele sempre entregou o que foi solicitado. Então, dada a participação dele, as perguntas, às vezes sem sentido, às vezes repetitivo, perguntas assim, básicas de matemática básica, mas sempre interessado em aprender, às vezes em sanar aquela dúvida dele, isso deixa claro para mim que ele estava interessado em aprender, que ele estava motivado a ter sucesso naquela disciplina que ele estava cursando (D4).

A participação dos estudantes na aula síncrona citada pela D4 se justifica pelo período de pandemia em que as aulas presenciais estavam suspensas. Ela também aborda a participação do EM4 sempre fazendo perguntas e para Breitenbach (2018) o questionamento é um fato que demonstra o envolvimento e comprometimento do estudante com DI na disciplina.

A autora também relata situações compensatórias para o desenvolvimento acadêmico, visto que esses estudantes acabam se dedicando e se esforçando mais que os estudantes sem deficiência.

Eu percebo que ela se esforça. Isso é uma coisa geral das pessoas que têm essas dificuldades, eles se esforçam, mas o esforço não é o suficiente para atingir o objetivo (D7).

A motivação dele era bem alta porque ele passava o contraturno inteirinho na biblioteca, ele manteve um ritmo de estudos assim (D2).

A gente percebia que ele tinha esforço, ele queria, ele queria, ele tentava, ele queria, ele tentava, mas ele não compreendia (D6).

No entanto, esse processo precisa ser mediado, pois conforme Accorsi (2016, P.70), o docente precisa ter conhecimento prévio da capacidade e dificuldades desses estudantes “para que não exija mais do que ele pode fazer ou, por achá-lo menos capaz do que realmente é, o ignore, o deixe de lado acreditando que não adianta investir esforço.”

A D7 enfatiza que apesar de todo esforço, não é suficiente para garantir a aprendizagem e se mostra preocupada com a estudante.

O curso de Enfermagem é um curso difícil, não é fácil, ele é um curso que exige demais tanto para você aprender quanto para você exercer a profissão. É uma profissão de doação. Eu tive uma conversa com a coordenadora sobre isso, porque eu fiquei realmente preocupada depois que eu vi a prova dela e soube da deficiência, e ela me disse que eles já conversaram com ela, mas que ela insiste em continuar, ela disse que quer continuar. Ela está no segundo semestre, ela entrou no meio do ano passado. Então ela quer continuar até o final deste ano, terminar este ano para ver como é que fica, para ela resolver, porque já deram outras opções para ela, mas ela não quer (D7).

Corroborando o exposto pela D7, Souza (2020) também apresenta um relato de uma docente que conta ter encontrado uma moça visivelmente descontrolada e chorando muito, sentada na calçada por não ter conseguido alcançar a sua meta profissional. A docente relata que ao ver a moça chorando ficou sentida pela cena e parou para conversar com ela, em um longo relato ela cita ter colocado a moça no carro e levado a uma colega psicóloga para tentar acalmá-la, pois tanto era o seu desespero que apresentava falas de tentativa de suicídio.

O motivo é que ela tinha nascido com paralisia e teve uma mão paralisada e ao concorrer a uma vaga de emprego que exigia movimentos manuais quando “ela viu que ela não ia passar por um motivo óbvio, que é o mesmo caso de uma pessoa com limitação cognitiva querer fazer engenharia, ela saiu correndo para se matar” (Souza, 2020, p. 138).

A docente entrevistada relata sobre a falta de acompanhamento familiar, que a mãe faleceu quando ela era criança e o pai que morava em outra cidade disse que se fosse incomodado por causa de estudos dela, a tiraria da faculdade, na qual cursava o sétimo período. “Se ela tivesse um pai e uma mãe que estivessem presentes, esse pai e essa mãe quando ela era pequena tinha que ter ensinado para ela que nem tudo ela pode” (Souza, 2020, p. 138).

Para a docente ela deveria ter aprendido a lidar com as frustrações, entender sua limitação e buscar outro sonho. “Então, assim, eu não sei até que ponto a gente tem que cortar o sonho de uma pessoa, de ser engenheiro, ou de repente, enfim, chegar na pessoa e falar: ‘Você não tem condições... vai fazer marcenaria...’” (Souza, 2020, p. 139).

Tanto a docente entrevistada por Souza (2020) quanto a D7 são claramente contrárias a determinados processos inclusivos, relatam que a pessoa pode estar apta para cursar outra área, não ignoram a capacidade do estudante, mas enfatizam que determinadas áreas não condizem com as condições do estudante com DI. “Uma pessoa que tem um tipo de deficiência, qualquer

deficiência que seja, intelectual ou física e quer fazer o curso na área da saúde, especificamente, eu acho que deveria ter um teste de aptidão, um teste psicológico”, pois “no começo ela está mexendo com boneco e depois que ela vai para o campo. Como que ela vai pegar uma veia? (D7).

De acordo com a D7, muitos estudantes que ingressam em uma graduação no decorrer do curso percebem que não têm condições de continuar, no entanto, *“são pessoas que tem um certo nível de compreensão que vai chegar um ponto que vai entender que não vai dar certo”* e no caso da EM7 não, ela tem consciência da sua dificuldade, mas ainda assim quer continuar no mesmo curso, mesmo a instituição tendo lhe orientado sobre outras possibilidades, *“ela quer, e a faculdade não pode mandar ela embora” (D7).*

O exposto pela D7 sugere uma análise sobre o grau de compreensão dos estudantes com deficiência intelectual na percepção docente. Accorsi (2016) em sua pesquisa afirma que os docentes foram pragmáticos e realistas e que perceberam o nível de dificuldade dos estudantes, o que fez com que removessem alguns obstáculos para viabilizar sua aprendizagem e dar ênfase ao que eles conseguissem assimilar e levar para vida.

Essa percepção ainda não está clara para a D3, *“de alguma forma ele tem condição de aprender, né, esses conteúdos acadêmicos. Agora de que forma? Aí que eu acho que aí está a incógnita.”* Essa incerteza impede que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas adequadas e, conseqüentemente, reflete no aprendizado do estudante, o que fica evidente no relato da D1 que substitui a prova por trabalho.

Eu acho que eles têm condições sim, no tempo deles, talvez numa metodologia diferente e num tempo um pouco mais devagar, mas ele tem, eu acredito que tem.

Nas disciplinas que eu dei pra ela eu não sabia como agir, então eu tentei ajudá-la, mas eu acho que o nível de aprendizado dela foi bem baixo, eu acho que ela não reteve o conhecimento adequado pra ela conseguir tocar, quando ela se formar, eu acho né, eu tive essa percepção.

Quando você fala em ajudá-la, se refere a qual sentindo? (Pesquisadora)

Eu me refiro em dar trabalhinho extra, trabalhinho... antes de colocar... eu não coloquei ela em exame, então... “Ah, eu vou dar esse trabalhinho, você faz?” Ela faz tudo certinho, mas aí, eu tinha que dar uma maneirada no conteúdo do trabalho para realmente ajudar ela, porque ela sempre me reportava que ela ficava muito nervosa de fazer. Ela dizia: “olha, eu tenho um pavor de fazer qualquer coisa em relação a faculdade”, então eu não sabia como... eu não queria prejudicar isso nela, então eu

tentava ajudar ao máximo fazendo esses trabalhinhos extras. Eu acabei dando alguns trabalhinhos extras pra ela.

Então você substituía a avaliação pelo trabalho? (Pesquisadora)

Isso, por exemplo, tipo, a prova que ela faltou eu dei um trabalhinho, eu disse “olha, se você fizer o trabalho eu te dou a nota da prova” e ela “Ah então tá bom” e ela fazia (D1).

O nível de compreensão do estudante de acordo com o mecanismo avaliativo também foi relatado pela D4, que devido à orientação institucional não realizou provas no período da pandemia, e os trabalhos foram feitos em grupo, o que gerou a aprovação do EM4, visto que o “*nível de apreensão dele do conteúdo é mínimo, mínimo. Se ele fosse fazer sozinho eu acho que ele não teria sido aprovado ainda nas disciplinas*”.

Quando nós começamos a fazer esse ensino remoto eu queria fazer as aulas síncronas como foi dito para fazer no início, então o horário da aula é das 8 às 10 da manhã e depois das 7 às 9 da noite. Eu sentava na frente do computador e queria fazer essas aulas... assim, então era, vamos supor de segunda e quarta, então assim eu fazia, chegou no meio do semestre os alunos não quiseram mais e eles falaram para mim “só você está fazendo assim, e a gente não quer mais, os outros professores eles dão aula uma vez na semana e na outra eles fazem vídeo aula ou eles dão... Eles postam vídeo aulas e usam aula síncrona só para tirar dúvidas de exercício, não fica aí às 2 horas falando igual a você”. E aí eu fiquei assim, fiquei muito... Fiquei mal na época, porque eu queria dar as aulas, eu achava que estava fazendo certo e só eu que estava fazendo errado. Aí eu tive que gravar a aula, postar, para usar o tempo para tirar dúvida, e tinha aula de dúvida que aparecia 2 alunos e a minha disciplina é uma das que mais reprova, é uma das que mais... É matemática que os alunos odeiam e foi muito ruim, foi uma experiência péssima para mim, mas eu fiz como eles queriam, porque senão eu ia ficar sozinha na frente do computador, então eu tive que ceder, aí comecei a gravar vídeo. No primeiro semestre, um monte de gente reprovou, porque eu dei prova no horário da aula eu fazia prova, e aí eles falaram para mim também “não tem esse negócio de prova, ninguém dá prova ou a prova dá para entregar no dia seguinte, só você que dá prova no horário da aula, então não é para fazer assim”. Vixe, eu fui parar no conselho e aí os alunos têm muito apoio do conselho, também foi barrada, não era para dar prova, eu comecei fazer as atividades como os outros professores faziam, é trabalho e aí eu caí nesse limbo. “Oh, então você vai ter que dar atividade, atividade em dupla, atividade em grupo e aí ele entrava nesse bolo, então eu perdi o controle. “Será que ele fez? Será que ele não fez?” Se ele não fez, ele caiu em um grupo que fez e aí eu não tinha como dar nota para o grupo e não dar para ele, então ele foi aprovado. Então ele passou na matemática 1 e ele passou na matemática 2. Ainda na matemática 1 ele reprovou uma vez porque, primeiro semestre como eu te falei eu estava fazendo assim né, teve prova, ele teve que fazer sozinho e aí eu vi que ele não tinha condições, mas depois ele passou (D4).

A D4 enfatiza que somente quando ele foi avaliado sozinho que teve a percepção do seu real aprendizado. O D2 também cita avaliação em grupo, sendo igual para todos, nenhum aluno realizava individualmente, mas garante que o EE2 conseguia realizar “*ele conseguia articular*

as ideias ao ponto de ser aprovado sem nenhuma ajuda minha no sentido de passar ele, sabe... Não houve nenhuma facilitação neste sentido”.

O D5, que tem orientação constante do núcleo de acessibilidade, apresenta que o EM5 tem melhor compreensão quando é avaliado sozinho, *“quando eu trabalhei com ele separadamente isso funcionou melhor, eu poderia dizer que foi um nível mais alto”* e justifica que em sala de aula ele recebe muitas inferências em uma carga excessiva que compromete sua aprendizagem. O docente ainda apresenta total apoio e orientação nos mecanismos avaliativos, o que mostra um resultado de aprendizagem significativo.

A gente encaminha para o núcleo de acessibilidade, eles fazem adaptação. Geralmente quando a gente manda avaliação, a gente manda os critérios, como que a gente vai avaliar esse estudante, então tem alguns critérios específicos vinculados à própria singularidade do EM5. Então, a gente trabalha com a pontuação a partir de determinados critérios, por exemplo, o cumprimento da atividade na sua integralidade pode ser um critério daquela atividade que já foi adaptada. Atender ao que está sendo pedido, a estrutura e forma da atividade pode ser um outro critério, o atendimento. Aí pode trabalhar dessa forma né. A questão mais conceitual, teórica, se respondeu ou encaminhou conforme as teorias que foram trabalhadas, os conteúdos da sala de aula, pode ser um outro critério, mas é tudo adaptado, elaborada atividade avaliativa é elaborada de modo geral e aí para todos e aí no caso do EM5 ou se tiver algum outro estudante a gente encaminha para o núcleo e eles fazem os ajustes ou fazem as transformações, por exemplo, “Ah, quem sabe tu não pega e faz isso para ele de uma forma oral na sua avaliação ou reduz, por exemplo, os termos muitos técnicos, faz uma transposição para termos mais acessíveis ao universo do estudante” (D5).

O D6 que é da mesma área de atuação que o D2 apresenta mecanismo avaliativo diferente, pois em sua disciplina os estudantes são avaliados individualmente. *“Aí foi o ponto mais complicado que eu tive na disciplina. Primeiro eu tive que avaliar ele individualmente”* e cita que a avaliação foi a mais básica possível.

Como se fosse matemática, 1+1, 2+2. Eu não pedia uma crítica reflexiva em relação a algum conteúdo, eu pedia o que era mesmo, uma pergunta clássica. Qual é a cor do cavalo Branco do Napoleão, ele respondia “o branco”, tipo assim, eu induzi ele a responder aquilo que ele estava vendo. Em relação às provas específicas, era uma prova que era aplicada individualmente que as correções eram automáticas, a gente não tinha acesso, a instituição tem aquelas provas específicas e ele conseguia tirar o mínimo, o mínimo, ele chegava no mínimo e tirava o mínimo, mas ele acertava as perguntas que tinham... que não era perguntas de você raciocinar, eram perguntas lógicas, essas ele conseguiu acertar, o que tinha que pensar em algo diferente ele não... Então, foi assim que foi avaliando o EE6, foi uma avaliação totalmente... vamos dizer assim... reprimida, induzida... induzida “oh, isso aqui EE6... a cor da garrafa é preto, é preto, a gente está falando que é preto”, aí ele vai repete “preto”. Então a gente induzia ele a fazer isso daí, foi o que ele conseguia fazer. Então o que eu fazia? Eu explorava o que ele conseguia fazer, era o mínimo que eu tentava... já que ele estava na instituição, tinha ingressado na instituição, a gente tinha que tentar algo. Então, eu, o D6, tentava fazer isso, induzir o que ele conseguia fazer. Então ele

conseguia o mínimo dos mínimos para suprir as necessidades da avaliação da disciplina, é assim que a gente fazia avaliação do EE6 (D6).

O D6 enfatiza em vários momentos que o EE6 tinha o mínimo de compreensão, que também esteve presente na fala da D4 citando que o nível de apreensão do EM4 *“do conteúdo é mínimo, mínimo”* e da D7 *“eu acho que ela absorve assim... talvez uns 5% do conteúdo todo. (...) não vai conseguir chegar no nível mínimo para passar”*.

Essa observação também esteve presente na pesquisa de Accorsi (2016, p. 101), na qual os docentes relatam “sobre a concepção de aprendizagem, em relação ao estudante com DI, apresentaram de forma reiterada e acentuada o uso da expressão “o mínimo””.

Para Accorsi (2016), o uso do termo se justifica pela dúvida dos docentes em entender o que realmente seria essencial que o estudante aprendesse. Por se tratar de uma graduação que qualifica o estudante para o mercado de trabalho, esta pode ser uma relação feita com o seu futuro profissional. O mínimo de aprendizado é suficiente para uma atuação profissional de qualidade? Assim, faz-se necessária a análise.

Alguns docentes apresentaram respostas enfáticas quando questionados sobre suas opiniões quanto à perspectiva de futuro para esse estudante como profissional.

Silêncio. Nossa! Difícil! Eu acho que ela não vai seguir (D1).

Nossa... Sinceramente a pior possível (D4).

Péssima. Péssima (D7).

Bom, falando do EE6, não vejo futuro nele como profissional, não vejo (D6).

O D6 completa que já encontrou o EE6 depois da conclusão da graduação e teve a informação que ele não está atuando, *“até então, que eu até encontro com ele e ele não está no mercado de trabalho, não está trabalhando, não está atuando. Ele não buscou para atuar”* (D6), e completa que ele realizou o estágio devido ao apoio da mãe, mas que para atuar ensinando pessoas, acredita que o estudante não esteja preparado e enfatiza que quanto mais o tempo passa menos preparado o estudante ficará, pois o conteúdo caíra no esquecimento.

ele pode às vezes repetir movimentos corporais, que ele lembra das vivências que eu falei, eu explorava mais as vivências corporais porque ele tinha a melhor compreensão, mas em termos de conteúdo pelo que eu tive experiência com EE6 eu creio que ele não teria condições nenhuma de chegar para você e falar “Ah, professor eu lembro que foi dito, você falou de conceito sobre cultura corporal, você falou de

conceito sobre modalidade de lutas, você falou sobre conceito de modalidade de situações de como é aprendizagem de lutas, eu acredito que ele não vai conseguir, mas se você pedir algum movimento corporal, alguma técnica corporal que ele consiga desenvolver, ele pode passar para você, mas conteúdo eu acredito que não (D6).

A D7 além de enfatizar que a EM7 não tem condições de exercer a profissão, ainda mostra sua preocupação *“é complicado. E se ela entende errado o medicamento intramuscular, uma prescrição de um medicamento intramuscular e aplica aquele intramuscular na veia?”*.

Como que eu vou conseguir ser responsável o suficiente para passar esse aluno e mandar ele para frente sendo que ele futuramente vai entrar em um hospital? Com uma... enormidade de coisas que ele pode usar tanto para se machucar quanto para machucar os outros ou... no caso desta aluna que tem deficiência de interpretação. Como que ela vai interpretar uma prescrição médica? Como que ela vai fazer para administrar um medicamento? Como que ela vai conduzir uma equipe de enfermagem? Como que ela faz um relatório? Ela não entende. Ela não entende (D7).

A preocupação da docente vai além da qualificação, ela se preocupa com a futura atuação profissional desta estudante, em ser responsável para inserir uma pessoa não qualificada no mercado de trabalho. Frederico e Laplane (2020, p. 471) destacam que nem sempre são encaminhados para a contratação, devido à “formação e o despreparo profissional do trabalhador com deficiência intelectual, bem como com o estigma e com preconceitos por parte da sociedade e dos empregadores”.

Pela minha experiência profissional também no sentido de ter trabalhado já na área da saúde algumas vezes, se ela conseguir chegar no final da faculdade, se formar, for tentar se inserir no mercado de trabalho, lá ela vai ter preconceito, lá vai. A partir do momento que ela entra e não consegue fazer a sua, as suas atribuições básicas, ela vai ficar passando de um emprego para o outro, não vai se fixar em lugar nenhum, vai se frustrar. Se ela conseguir chegar lá, é complicado, vai ser bem complicado. Não vejo um futuro próspero para ela não, justamente porque, se eu fosse chefe em um hospital e fizesse uma entrevista com ela e percebesse, mesmo que ela não se declarasse, e percebesse que ela tem essa deficiência eu não ia contratar (D7).

Frederico e Laplane (2020) enfatizam que acabam sendo ofertadas vagas operacionais, com pouca perspectiva de promoção e baixa remuneração para pessoas com deficiência intelectual. Mas quando elas conseguem a qualificação e atuação na área os efeitos são positivos tanto para o egresso com deficiência intelectual devido à conquista de autonomia e independência quanto para seus familiares que passam a valorizá-lo.

O D5 também apresenta preocupação quanto à futura atuação do EM5 que está há muitos anos matriculado no curso e precisará passar por uma transição. O EM5 em um momento de sua entrevista relata o tempo que está no curso *“faz 11 anos que estou no curso de arquivologia”* e devido à tal fato, o docente julga necessário ele ter um acompanhamento, um processo a ser realizado em etapas tanto para a adaptação do estudante em deixar a instituição de ensino para ingressar no mercado de trabalho quanto para atualização, visto que alguns conteúdos acadêmicos foram estudados há muito tempo, mas afirma: *“acredito que ele entre sim, que ele ingresse no mercado”* (D5).

A expectativa positiva também aparece nas falas da D3 e do D2 que por se tratar de um estudante egresso conta que ele está atuando e que passou em um concurso.

Ele tem tudo para ser um bom professor de educação física, o que é a profissão que ele escolheu, não sei se ele escolhesse outra profissão se ele ia ter o mesmo caminho, mas como professor de educação física e talvez um professor de natação (D3).

Ele conseguiu um aspecto específico bastante interessante, que foi a questão de se organizar e passar rapidamente no concurso, então ele rapidamente entrou com professor na rede (D2).

O bom desempenho acadêmico é justificado por Lopes (2016, p.184) como consequência do envolvimento e acompanhamento do docente. “Para obter resultados positivos com alunos com DI no Ensino Superior, o professor deve empregar estratégias que contribuam com as necessidades individuais no processo de ensino aprendizagem de cada aluno no programa”.

A autora também ressalta que os docentes que proporcionaram um bom ambiente relacional entre os estudantes com e sem deficiência intelectual tiveram melhores resultados com os estudantes com DI. “Ao mesmo tempo em que os alunos com DI foram beneficiados com um direito, eles contribuíram para o desenvolvimento social e de valores humanos de todos os que compunham o ambiente acadêmico.” (Lopes, 2016, p.184), assunto este que será abordado na próxima categoria.

6.2.7 Interação e comportamento acadêmico e social dos estudantes com deficiência intelectual

Na categoria anterior foi possível identificar a preocupação dos docentes quanto à aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual e Venâncio (2018) apresenta que uma possibilidade dos docentes ampliarem as condições de aprendizagem é favorecendo uma

relação interpessoal de qualidade, com interação entre os demais colegas de sala, participando efetivamente das atividades acadêmicas.

Para essa análise foi verificada a percepção dos docentes sobre o relacionamento dos estudantes com deficiência intelectual com os estudantes sem deficiência durante as atividades acadêmicas e no contexto social da instituição. Mas vale ressaltar que nem todas as respostas foram consideradas, visto que devido à pandemia e ao ensino remoto alguns docentes não tiveram a experiência de verem os estudantes em convivência presencial.

Eu não sei dizer porque o que eu via era só enquanto a gente tava ali no momento síncrono e não tinha interação entre os alunos, eu não sei se eles tinham um grupo de WhatsApp, se ele participava eu não sei dizer, isso eu não sei responder. Assim como seria em sala de aula se a gente tivesse todo mundo junto (D4). Dado o contexto da pandemia eu não presenciei, não sei, não tenho como responder essa (D4).

Como a gente está em tempo de pandemia, eu sempre, todo semestre eu faço eles atuarem como professores, eles criarem uma aula, eles darem uma aula em grupo, mas eu não posso te dar esse feedback, porque agora em tempos de pandemia, eu tive muita dificuldade com trabalhos em grupo, então eles trabalharam... (D3).

Esse contato é importante, pois de acordo com Accorsi (2016) ele proporcionará um rol de aprendizagens que não se encontra em contextos científicos, criando possibilidades de compreender o mundo por meio de experiências dos colegas e dos docentes.

Mas nem sempre tal contato acontece de maneira acolhedora, em alguns casos pode parecer um “jogo de empurra”, de quem dá atenção ao estudante com DI ou um distanciamento sem a intenção de recebê-lo ou inseri-lo no grupo (Accorsi, 2016), causando um afastamento do próprio estudante conforme citado pela D7.

Ela é muito quieta, interage pouco, eu acho que ela se sente... ela não se sente acolhida ali, eu acho. Tem uma pessoa ou duas que ajudam ela mais, uma menina que senta na frente dela que já foi minha aluna na estética e agora faz enfermagem, mas ali é cada um por si (D7).

Eu vejo que ela não tem amigos, então, tem uma ou duas pessoas... ela não é aquela menina que sai com a turminha, que eles têm as panelinhas né. Não, ou fica dentro da sala de aula ou ela sai sozinha, volta senta e fica quieta, ela é muito quieta (D7).

O fato de ser quieta e não se envolver também é citado pela D1.

Ela é bem... onipresente, ela não se mostra muito, ela falta, ela se ausenta bastante, é... (...). O que eu pude perceber, é que... ela não.. ela não tem uma proximidade com os colegas de sala, eu já vi ela em duas disciplinas, eu já tive ela em duas disciplinas, uma em grupo em que ela era muito deslocada do grupo (D1).

Ela é uma aluna deslocada, eu percebo... Ela é uma aluna apagada, bem deslocadinha, não sei se é por opção própria dela, por vergonha. Não acho que os colegas, fazem... pelo menos eu não vi nenhum colega fazendo pouco caso dela, ou discriminando ela, por alguma razão, eu acho que ela mesma é deslocadinha, não sei se por vergonha ou alguma razão, mas ela não tem participação ativa. (D1).

O D2 e o D5 apresentam bom relacionamento entre os seus estudantes com DI e os demais, mas não idealizam o processo e mostram que nem sempre é tão harmonioso.

Havia um processo grande de inclusão... Essa era uma coisa que era bastante debatida, e os alunos tinham um certo apoio ao aluno referido, especificamente ele, às vezes ele tinha posicionamento com um pouco mais de agressividade, então dependendo da situação essa empatia inicial gerava um pouco de afastamento de alguns colegas em relação a ele, mas o clima era de apoio sim, ele especificamente lhe dava bem com os colegas (D2).

Eu notei que tinham turmas que acolhem melhor, algumas turmas eram mais conectadas e outras turmas acolhem melhor ele nos grupos, no geral nunca teve nenhum problema. Até foi muito interessante, porque a presença do EM5, ela foi educando os estudantes com relação à questão da inclusão e eles eram assim... a gente observava a gentileza, a paciência que eles foram desenvolvendo, porque tem que desenvolver uma gentileza e uma paciência conhecendo o indivíduo e eles paravam e respondiam às perguntas do EM5, às vezes era uma pergunta repetida e isso de certa forma, o que eu achei muito interessante é que foi sensibilizando a turma com relação a esse tema da deficiência. As pessoas, elas entraram naquele processo de naturalização (D5).

O D5 fala com orgulho que o EM5 deixou uma marca nos demais estudantes, e acrescenta que este era o objetivo “*porque não é só questão da pessoa vir e realizar a graduação e ir embora, mas ela deixa uma marca*” e que este foi um processo significativo para os estudantes sem deficiência. Cita que em determinado momento teve que ser rigoroso com uma estudante de sala que disse não aceitar a presença do EM5 e que foi um ensinamento para ela, pois em outros momentos ela também poderá conviver com outras pessoas com deficiência e que o caso desta aluna foi direcionado para ele e não chegou a ter ofensas ao EM5, e finaliza dizendo: “*Nunca observei nenhum conflito neste tempo que estou lá. Nunca observei conflito entre esse acadêmico e os colegas*”.

E, por fim, o D6 também apresenta o bom relacionamento do estudante, mas mostra que ele não tinha participação ativa.

O EE6 era muito carinhoso, não teve problema de relacionamento social em relação aos outros colegas. Não teve problema nenhum, ele socializava tranquilamente, era só do jeito dele. Ele participava em trabalhos de grupos, mas ele não acrescentava, ele não opinava, ele ficava só olhando, mas em termos de relacionamento, de comportamento social eu não tive nenhum problema com ele (D6).

Os relatos apresentados diferem do exposto por Accorsi (2016, p. 109) que teve como respostas de alguns docentes que os estudantes com deficiência intelectual são tratados como iguais com as diferenças sendo respeitadas e que “enxergam o estudante como parte do grupo, bem aceito, interagindo com os colegas de sala e com os professores”.

Quanto à interação com os docentes, em geral eles apresentaram resultados satisfatórios, mas também em alguns relatos sem muito envolvimento. Um fato que chama a atenção foi no termo utilizado, “*A minha relação com ele foi muito tranquila*” (D3), o termo tranquilo apareceu também na fala do D2 “*Era muito tranquila, eu gostava muito dele*” e do D6, “*Foi super serena, tranquila*”, deixando uma inquietação do quão enfáticos foram em relatar que não tiveram problemas pessoais com esses estudantes, talvez mostrando que essa era uma expectativa deles, conforme citado pela D7, “*ela não me hostiliza. Eu já tive aluno hostil, muitos*”, pois a relação ser tranquila nem sempre é algo comum nem com estudantes que não tenham deficiência.

A tranquilidade na relação foi apresentada com muita cautela pela D3 pelo fato de ter uma filha com deficiência intelectual, ela estava preocupada com o que responderia para não comprometer os dados da pesquisa, para não comprometer sua resposta, visto que tem um ótimo contato com a filha e que não queria que isso fosse refletido na sua interação com o EM3, mas relatou o bom contato com ele.

inclusive assim, excessivo, que para outros professores pode não interpretar positivamente. Agora em tempos de pandemia o nosso WhatsApp está com todos os alunos, os outros alunos têm assim... Um senso mais crítico de não nos procurar no final de semana, de madrugada, e ele, na hora que ele lembrava da disciplina, ele escreveria. Então, para mim foi positivo, foi gostoso, porque eu estava curtindo aquele primeiro aluno com deficiência intelectual na minha disciplina, mas para um outro professor podia não ser tão positivo, mas a minha relação foi positiva, porque eu queria esse contato mais próximo para eu entender melhor ele em tempos de pandemia (D3).

O D5 também apresenta uma relação harmoniosa com o EM5 e cita que sua mãe era muito presente na instituição e remete a ela a responsabilidade pela educação do estudante, que era muito educado e que jamais entraria na sala de aula gritando, algo que acontece com os estudantes sem deficiência.

Bom, minha relação com EM5 é uma relação assim... Que eu busco ter da melhor forma possível com todos os estudantes, é uma relação profissional, eu procuro ter esse cuidado de respeitar o universo de cada estudante, porque eu vejo a nossa profissão, professor, como uma das profissões de ajuda, a gente acompanha, a gente acaba se envolvendo em alguns momentos com alguns elementos do universo do estudante, do sistema familiar dele, querendo ou não (D5).

Para Accorsi (2016) o pensamento e a linguagem são manifestados por meio das emoções e é o aspecto que mais influencia no resultado das atividades sociais. O envolvimento e emoção citada pelo D6 sobre a convivência com o EE6 mostra a relação de confiança que teve no processo. Em outro momento da entrevista o EE6 citou o nome do D6 como o docente que ele mais gostava e toda vez que se remetia a ele falava com empolgação e admiração.

Nossa... era perfeito, ele me escutava muito, o EE6 me escutava muito, ele me via, me chamava, porque eu tenho um apelido na instituição, ele me chamava pelo apelido, com gestos carinhosos, confiava muito em mim, confiava muito. Ele me escutava, eu falava uma vez para ele e ele prestava atenção, aí depois eu apontava para ele “EE6, é assim que tem que fazer”, então a minha relação entre aluno professor e professor e aluno, foi super serena, tranquila, não tive problema nenhum. O único problema realmente foi a parte de ser avaliado, é a parte que o induzia ele fazer (D6).

O D2 relata que gostava muito do EE2 e que até os dias atuais eles mantêm contato, mesmo ambos terem mudado de cidades que a cada dois meses eles conversam, que continuam em uma relação muito boa.

Para Accorsi (2016) o fato dos docentes se aproximarem do estudante com DI abre brecha para que ele se identifique, que o docente o conheça melhor gerando um processo de confiança que tira o foco do docente do ensinar e focaliza no aprender, por isso é tão importante que o docente tenha um conhecimento prévio da capacidade e dificuldades do estudante.

A relação com estudantes com DI mencionada pelos docentes trazem certo conforto, pois conforme exposto por Breitenbach (2018), as demais deficiências, que não seja a intelectual, têm a consciência de inferioridade como principal limitação, já a deficiência

intelectual tem a interação com o meio social, que quando acontece de forma positiva pode ser tida como estímulo para a aprendizagem.

No entanto, em um contexto mais amplo das entrevistas e corroborando Breitenbach (2016, p.221), os docentes reconhecem a importância da interação social, mas se preocupam se de fato ela é suficiente, “se não estão fazendo uma “falsa inclusão”, uma inclusão excludente, que cria falsas expectativas a respeito da conclusão do curso e das possibilidades de atuação profissional”.

Em suma, é essencial que os docentes conheçam profundamente as capacidades e dificuldades dos estudantes com deficiência intelectual, a fim de promover uma relação de confiança e favorecer o aprendizado.

7 CONCLUSÃO

Nas últimas décadas, a discussão sobre o direito à inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação Superior tem se tornado mais frequente. Mas, apesar de avanços impulsionados por legislações que garantem o acesso, o número de estudantes com deficiência intelectual permanece baixo, destacando a importância de aprofundar o debate. A análise de fontes acadêmicas, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, mostrou essa lacuna, reforçando a originalidade e relevância deste estudo.

Nesse contexto, a presente pesquisa buscou preencher essa lacuna, com a questão central de compreender como ocorre/ocorreu a inclusão de estudantes e/ou egressos com deficiência intelectual nas instituições públicas e privadas de Educação Superior, que a princípio se restringia ao estado de São Paulo, mas que se expandiu por outros estados. Além disso, buscou-se analisar a participação acadêmica e social dos estudantes com deficiência intelectual, suas perspectivas de futuro e a visão dos docentes sobre seu processo de aprendizagem, os desafios e as oportunidades que envolvem a inclusão.

Os docentes e os estudantes, públicos da pesquisa, são os principais agentes do processo ensino-aprendizagem e para que seja eficaz, estes precisam estar conectados, em busca do mesmo objetivo. No entanto, apesar da necessidade de união, cada um tem um papel a desempenhar para que o objetivo, no caso, a aprendizagem, seja atingida, assim, as considerações serão apresentadas individualmente com abordagem inicial dos estudantes/egressos com deficiência intelectual.

A análise inicial da matrícula mostrou que a maioria dos estudantes não apresentou laudos comprovando suas deficiências, o que evidencia a necessidade de aprimorar os sistemas de identificação e acompanhamento desses estudantes nas instituições, visto que a falta de suporte identificado, no começo da jornada acadêmica, compromete o aprendizado e a inclusão social.

Além disso, muitos estudantes desconhecem o que é a deficiência intelectual e como ela impacta suas vidas, o que prejudica tanto o desempenho acadêmico quanto a confiança e a integração com colegas, levando à frustração por serem vistos como incapazes. Mas, apesar desses desafios, há relatos de estudantes que, com apoio e confiança, conseguem desenvolver uma percepção mais positiva de suas capacidades. Eles reconhecem que, embora a deficiência

intelectual traga dificuldades, não os impede de traçar objetivos e alcançar realizações pessoais e profissionais.

A confiança dos estudantes em si mesmos está frequentemente associada a uma interpretação limitada de autonomia que se restringe à capacidade de realizar tarefas sozinhos, como provas e atividades acadêmicas, ou ao uso de ferramentas como calculadoras. Ela está mais diretamente relacionada à habilidade de fazer escolhas informadas e conscientes, assumindo responsabilidade por essas decisões. Nesse sentido, a autonomia é ampliada em um ambiente que promove confiança mútua entre estudantes e docentes, possibilitando que os estudantes desenvolvam não apenas habilidades acadêmicas, mas também competências para reivindicar condições que favoreçam seu aprendizado. Esse processo é ilustrado pelo relato de um estudante que, ao compreender suas necessidades e direitos, assegurou adaptações que lhe permitiram realizar suas provas em condições apropriadas. Assim, a autonomia transcende o cumprimento de tarefas e se consolida na liberdade de escolha e na capacidade de exercer essa liberdade de forma responsável.

É preciso salientar também que a família exerce um papel crucial na confiança e na autonomia dos estudantes com deficiência intelectual, muitas vezes servindo como modelo e influenciando até a escolha do curso, como relatado por estudantes que seguiram os desejos de seus pais. No entanto, essa relação nem sempre é fácil e natural, enquanto algumas famílias participam ativamente no desenvolvimento acadêmico, outras enfrentam dificuldades, como falta de tempo ou conhecimento, mas ainda contribuem com o que conseguem, visto que o apoio familiar não se limita apenas à ajuda com as tarefas acadêmicas, mas também se estende a aspectos rotineiros, como locomoção até a instituição, documentação e até mesmo suporte emocional.

É importante que os familiares evitem uma postura superprotetora, pois, apesar das boas intenções, isso pode prejudicar o progresso educacional e limitar o desenvolvimento de competências e a interação do estudante com o ambiente acadêmico. Para que a colaboração familiar seja positiva, é fundamental que a instituição ofereça orientação e suporte adequados, promovendo um equilíbrio entre o incentivo e a autonomia desses estudantes, tendo os programas de atendimento educacional especializado, como os Núcleos de Acessibilidade, uma atuação muito importante, mas que precisam atuar de forma preventiva e contínua para fornecer orientações desde a entrada desses estudantes na instituição até o aporte aos docentes.

Os estudantes relataram que apesar dos esforços docentes, ainda faltam adaptações pedagógicas, relato que precisa ser discutido com cautela, pois esta é uma abordagem dos

estudantes baseada em seus próprios conhecimentos de adaptações, que gera dúvidas se as adaptações realmente não existem ou se os estudantes desconhecem, visto que em outros momentos apresentam a independência por realizar as atividades sem necessidade de recursos e adaptações.

Fato é que a ausência de adaptação e a flexibilização curricular compromete a igualdade de oportunidade e a qualidade da formação, refletindo no ingresso ao mercado de trabalho, sendo que muitos estudantes almejam um emprego e a vontade de construir uma carreira. De todos os participantes, apenas o EE2 está atualmente inserido no mercado. Embora tenha alcançado independência financeira e profissional, ele ainda enfrenta preconceitos e discriminações no ambiente de trabalho, evidenciando que mesmo com a tão almejada conclusão do curso, o caminho para a inserção plena no mercado não é simples, buscando em novas formações melhores condições de trabalho e a necessidade de provar que pessoas com deficiência intelectual são capazes de realizar grandes feitos. A discussão é instigante, mas também incômoda, pois não apresenta garantia de sucesso, ou de apenas mais um diploma e poucas condições de inserção e de qualificação no mercado de trabalho.

A mesma incerteza é marcada no relato dos docentes e revela que a aceitação da inclusão, embora crescente, ainda enfrenta resistências baseadas em preconceitos e inseguranças. Docentes mais jovens, apesar de favoráveis à inclusão, sentem-se despreparados, enquanto alguns docentes mais velhos expressam preocupações sobre critérios de inclusão e a falta de informações sobre os estudantes. Muitos docentes relatam que não são informados sobre a condição dos estudantes até que as dificuldades se manifestem em sala de aula.

Embora, em teoria, a inclusão seja vista de forma positiva, com muitos docentes manifestando uma postura favorável, os desafios práticos, como a falta de formação e o despreparo pedagógico, ainda prevalecem. Diversos docentes afirmam nunca terem participado de treinamentos ou cursos que os capacitassem para trabalhar com estudantes com deficiência, o que revela que, apesar da aceitação e da boa vontade, muitos não se sentem aptos a promover um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo.

Os docentes apresentam um papel primordial no processo de inclusão, pois são eles os responsáveis por adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência. Uma docente que ministra aulas de Educação Física, por exemplo, desenvolve uma apostila adaptada para tornar o conteúdo mais acessível, sem reduzir o conteúdo. Essa prática demonstra uma preocupação em ajustar o currículo às diferentes capacidades dos estudantes, sem comprometer a qualidade do ensino.

A flexibilização de currículos também é necessária para uma inclusão eficaz, mas isso não significa reduzir o rigor acadêmico. Ajustes, como a concessão de mais tempo para a realização de provas e a substituição de avaliações tradicionais por outras mais adequadas às necessidades dos estudantes, são exemplos de práticas que podem facilitar o aprendizado sem diminuir os objetivos acadêmicos. Infelizmente, muitos docentes ainda substituem os mecanismos avaliativos de provas por trabalhos e se limitam a instruções verbais, sem explorar outros recursos pedagógicos mais dinâmicos, como o uso de materiais visuais ou a incorporação de métodos diferenciados de ensino.

O estímulo constante por parte do docente, ao desafiar os estudantes intelectualmente, também é importante, pois promove o desenvolvimento necessário para a superação de suas limitações. Pode-se citar como exemplo o docente que utilizou a ideia de metas e objetivos para motivar o estudante, ajudando-o a entender a importância de sua formação e as possibilidades que ela pode trazer para sua independência futura. Essa abordagem demonstra o poder do docente em criar um ambiente de incentivo, focado no progresso e na valorização dos esforços.

No entanto, é importante reconhecer que, em alguns casos, o processo de aprendizado pode incluir momentos de frustração, que são parte natural do desenvolvimento acadêmico. É citado por uma docente a necessidade da estudante vivenciar a frustração para compreender seus próprios limites e capacidades. Essa abordagem não visa desmotivá-la, mas sim ajudá-la a reconhecer se o curso é adequado para suas habilidades, o que é uma parte importante do processo educativo. O papel do docente, nesse contexto, é equilibrar o apoio com o incentivo ao autoconhecimento, para que o estudante possa tomar decisões conscientes sobre seu percurso acadêmico.

Outro ponto crucial é a personalização do ensino, com um olhar individualizado para cada estudante, visto que as limitações não são padronizadas, como demonstrado pela docente que adapta o conteúdo às vivências cotidianas dos estudantes, tornando-o mais acessível e relevante. Essa prática, aliada ao uso de recursos como mais tempo para provas e explicações mais claras, favorece o aprendizado.

Para tanto, é fundamental que as instituições ofereçam o suporte necessário para que os docentes possam continuar aprimorando suas práticas e garantir uma educação de qualidade para todos. Embora existam núcleos de acessibilidade em algumas instituições, os relatos mostram que o suporte oferecido muitas vezes não atende completamente às necessidades dos docentes, o conhecimento técnico fornecido pelo núcleo nem sempre corresponde à prática pedagógica, o que limita o impacto positivo esperado.

O trabalho docente com estudantes que possuem deficiência intelectual demanda não apenas dedicação e paciência, mas também uma compreensão profunda das capacidades e limitações de cada estudante. A falta de uma interação adequada entre o docente e o estudante pode comprometer o desempenho acadêmico. Alguns docentes relatam frustração devido à baixa participação dos estudantes, o que revela dificuldades em estabelecer um relacionamento mais próximo e produtivo.

Esses relatos indicam que, apesar do esforço dos docentes, os resultados muitas vezes não atendem às expectativas acadêmicas, e que, frequentemente, os estudantes enfrentam desafios, mesmo quando demonstram interesse em aprender e evoluir em seus estudos. Portanto, a questão não se resume apenas ao desejo do docente de ensinar ou do estudante de aprender. É fundamental reconhecer que o contexto e as condições externas também desempenham um papel importante. O apoio deve ser pensado de forma integrada, levando em consideração as necessidades específicas e os obstáculos enfrentados pelos estudantes para que consigam uma formação adequada e completa.

A preocupação com a formação e a futura inserção desses estudantes no mercado de trabalho são recorrentes nas falas dos docentes e muitos se mostram descrentes quanto à capacidade de exercerem suas profissões de forma competente e segura, especialmente em áreas que exigem alta precisão e responsabilidade, como a saúde. Fato este que gera algumas inquietações sobre o percurso acadêmico de um estudante que não conseguirá atuar no mercado de trabalho e a análise de uma possível formação em outra área.

O conceito de mínimo foi diversas vezes abordado pelos docentes, citando que muitos não teriam as condições mínimas para exercer uma profissão. Mas seria necessário que ele contemplasse todas as esferas de sua graduação? Uma questão central a ser refletida é se esses estudantes precisam exercer todas as funções de uma determinada profissão para serem consideradas capazes de atuar no mercado. A rigidez das exigências profissionais em áreas de alta responsabilidade, como a saúde, pode limitar o potencial de inclusão, quando, na verdade, muitas vezes, há espaço para adaptações e divisões de tarefas, de modo que o estudante possa desempenhar funções que estejam de acordo com suas habilidades.

O mercado de trabalho precisa se adaptar, assim como o ambiente acadêmico já vem tentando fazer, a fim de permitir que estudantes com deficiência intelectual encontrem espaços onde possam contribuir.

Portanto, o debate não deve se limitar às funções tradicionais ou à necessidade de pleno desempenho em todas as áreas. O verdadeiro questionamento envolve o que podemos fazer para oferecer oportunidades inclusivas e adaptadas, de modo a valorizar as habilidades individuais e garantir que cada estudante tenha uma chance justa de inserção no mercado de trabalho.

Diante do exposto, futuras pesquisas são essenciais para aprofundar o entendimento da dinâmica entre docentes e estudantes com deficiência intelectual. Acompanhamentos mais próximos ao longo do processo educacional podem revelar formas mais eficazes de facilitar essa interação, identificando pontos de melhoria nas práticas pedagógicas e no acolhimento.

Além disso, há necessidade de explorar de forma mais detalhada a questão da inserção no mercado de trabalho. As pesquisas devem abordar as percepções dos empregadores sobre a contratação de pessoas com deficiência intelectual, identificando estigmas e oportunidades que permitirão propor estratégias mais eficazes de inclusão, promovendo uma visão mais justa e equitativa sobre suas capacidades em desempenhar funções significativas e produtivas.

Por fim, o papel da família também precisa ser ampliado e investigado para entender como o suporte familiar pode ir além da assistência emocional e logística, atuando de forma mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem. A colaboração entre família e instituição, aliada a orientações claras, pode fomentar o desenvolvimento de habilidades que permitam uma trajetória acadêmica mais sólida e uma transição mais tranquila para o meio profissional.

REFERÊNCIAS

- ACCORSI, M. I. **A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2016. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2019/365920_1_1.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.
- AGUIRRE, D. de A. **As capacitações de leitores e transcritores para inclusão e acesso em processos seletivos à educação superior: a percepção dos egressos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação, da Universidade Católica de Brasília. 2019. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2588/2/DariodeAvilaAguirreDissertacao2019.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- ALMEIDA, M. A. (Org.) **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo: SE, 2012.
- ARAÚJO, M. A. de; PAPIM, A. A. P. A escolarização de estudantes com deficiência intelectual na revista brasileira de educação especial (2008–2018). **Anais do Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais**, Marília, v.1, 2018.
- ANTUNES, K. C. V.; AMORIM, C. C. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1465-1481, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13800>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- AZEVEDO, L. P. de M. C.; CARLOS, N. L. S. D.; VIEIRA, A. C. de O. O ser e o fazer docente no ensino superior no Brasil: desafios contemporâneos. **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 1, n. 5, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, M. A de O. C. **Educação Inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem**. 1 ed. São Paulo: Érica, 2014.
- BORILLI, M. C. **Qualidade de vida de famílias que têm filhos com deficiência intelectual leve associada ao transtorno do espectro do autismo leve**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos. 2020.

BRANCO, A. P. S.; CIANTELLI, A. P. C. Interações familiares e deficiência intelectual: uma revisão de literatura. **Pensando famílias**, v. 21, n. 2, p. 149-166, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6571**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008.

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

BRASIL. CFE – Conselho Federal de Educação. (1965), Parecer CFE n. 977/65, 3 dez. 1965 (Parecer Sucupira). Brasília: CFE

BRASIL. **Decreto nº. 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Brasília, DF.

BRASIL. Resolução n. 02/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008, para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Resolução n. 466 de 12 de outubro de 2012**. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Informe epidemiológico do SUS, Brasília, 2012.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL, INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico censo da educação superior 2015.** [online], 2018. Brasília. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a lei n. 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.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

BRASIL, INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da educação superior 2020.** [online], 2022. Brasília. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL, INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2022. NOTAS ESTATÍSTICAS.** 2023. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/siteABMES-notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021.** 2022. Brasília, 04 de novembro de 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022.** 2023. Brasília, 08 de novembro de 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

BREITENBACH, F. V. **A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades.** 2018. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

BURNAGUI, J. G., ROSA, M. P., NASCIMENTO, G. C. C. Autonomia e independência: percepção de adolescentes com deficiência visual e de seus cuidadores. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, 27(1), 21-28. 2016.

CANDIDO, E. A. P. **A atuação docente junto a estudantes com deficiência na educação superior**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp/Araraquara 2018. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157225/candido_eap_me_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 22 abr. 2023.

CARNEVALLI, J. C. et al. Certificado Específico do SENAI-SP: um caminho para a inclusão de pessoas com deficiência na formação profissional. **Reti – Revista de Educação, Tecnologia e Inovação**, São Paulo, v. 1, p. 52-61, ago. 2014.

CASARIN, H. C. S. **Pesquisa científica**: da teoria à prática. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CAVALCANTE, L. V. da S.; SCHWERTNER, S. F. Formação continuada de professores no ensino superior privado: tensionamentos e possibilidades contemporâneas. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 11, p. 1-20, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/32904/28157>. Acesso em: 04 jan.2023.

CHAHINI, T. H. C. Inclusão de alunos com deficiência na educação superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 598-602, 2016.

CORSO, A. M. de S. **Deficiência intelectual e altas habilidades**. Curitiba. Contentus, 2020.

COSTA, L. O.; ARRAES, R. De A.; GUIMARÃES, D. B. Estabilidade dos professores e qualidade do ensino de escolas públicas. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 261-298, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ecoa/article/view/106034/104688>. Acesso em: 23 de jul. 2024.

CRUVINEL, C. M. R.. Deficiência Intelectual no Ensino Médio: Intervenções Pedagógicas e Atividades Facilitadoras. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 01, p. 1, 2018.

CUNHA, L. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E..M.T; FARIA, L..M; VEIGA, C..G. (orgs) 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.p.151-204.

DANTAS, D. de C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

DANTAS, E. E. V. **O trabalho docente nas veredas históricas da educação superior brasileira.** 2006. Dissertação. Universidade Federal do Pará. 2006. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/1691/1/Dissertacao_TrabalhoDocenteVeredas.pdf Acesso em: 20 dez. 2022.

DECLARAÇÃO DE MADRI: **Não discriminação mais acção positiva igual a inclusão social,** 2002, Madri-Espanha. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_de_madri_de_23_3_2002.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL: **sobre a deficiência intelectual.** CANADÁ. OPS/OMS, 2004. Tradução de Jorge Márcio Pereira de Andrade. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Montreal.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994.

DIAS, D. C. G. da S. **Os Caminhos da inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o dizer dos professores de geografia da educação básica em Dourados-MS: discurso e prática.** Dissertação (mestrado em Geografia) Universidade Federal da Grande Dourados. 2021.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, p. 64-77, 2009.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, núm. 24, 2004, pp. 213-225. Universidade Federal do Paraná, Brasil Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155017717012>. Acesso em: 29 jan. 2022.

EVARISTO, F. L., ASNIS, V. P., CARDOSO, P. A. O atendimento educacional especializado no ensino superior: relatos de experiência. **Revista Educação e Políticas em Debate** v.11,n.1, p.346-361. jan./abr. 2022.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP. **I Simpósio Internacional de Inclusão no Ensino Superior – 13/06.** YouTube, 13 jun. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ti-vAm8pwdI>. Acesso em: 05 jan. 2023.

FEITOSA, M. da P.; CARVALHO, G. do N. O atendimento educacional especializado no ensino superior: elementos para uma reflexão à luz das recentes políticas de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 7, n. 3, p. 431-447, set./dez. 2018.

FERREIRA, E. F.; VAN MUNSTER, M. de A. Métodos de avaliação do comportamento adaptativo em pessoas com deficiência intelectual: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 191-206, 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FREDERICO, J. C. C.; LAPLANE, A. L. F. de. Sobre a participação social da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 465-480, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/r4nbdV8mLHZ7Jw5pFp79R7n/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FRUTUOSO, L. P. da S. **O aluno com deficiência no ensino superior: prática inclusiva na Universidade do Estado do Pará**. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Palmas, 2021. Disponível em: <http://200.129.179.47/bitstream/11612/3609/1/Luciana%20Patricia%20da%20Silva%20Frutuoso%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 17 set. 2021.

GARCIA, W. P.; PEREIRA, A. P. A. A pessoa com deficiência intelectual e a compreensão de sua existência. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 27, n. 2, p. 179-187, 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v27n2/v27n2a06.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H.. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 10, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HALLBERG, S. C. M.; BANDEIRA, D. R. Para além do QI: avaliação do comportamento adaptativo na deficiência intelectual. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 311-321, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712021000300011. Acesso em: 20 dez. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

GUILHERME, W. D. **Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

MENDONÇA, T. J. B. de. **Escolarização do estudante com deficiência intelectual no contexto da educação profissional tecnológica**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. 2022.

MONTEIRO, J. L. **A participação de alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização – estudo em uma escola da rede municipal de Florianópolis (SC)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2019. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2019/365920_1_1.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** – Campinas/SP: Autores Associados, 2017.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada** (livro eletrônico). Curitiba: InterSaberes, 2014

KNOBEL, M. **Reflexões sobre a educação superior: a universidade e seu compromisso com a sociedade**. 1 ed. São Paulo: Blucher, 2021.

LOPES, B. J. S. **Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. - [2. ed]. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARTINS, G. L. C. **Inclusão na perspectiva de professores universitários das ciências exatas**. Dissertação (Mestrado – Pós-graduação em Ciências Humanas). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina. 140p. 2020.

MARTINS, S. E. S. de O.; CIANTELLI, A. P. C. (org.). **Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. 385 p.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

MILANEZ, S. G. C., OLIVEIRA, A. A. S., MISQUIATTI, A. R. N. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. Editora Oficina Universitária, 2013.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Artmed, 2003.

MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

OLIVEIRA, I. G; POLETO, M. Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência. **Revista da SPAGESP**, Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo, v. 16, n. 2, p. 102-119, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v16n2/v16n2a09.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023

OLIVEIRA, A. A. S., VALENTIM, F. O. D., SILVA, L. H. **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PAGNO, D. D.; VICELLI, M. **Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual no Ensino Superior**. 4º feira de iniciação científica e extensão (FICE). 2015. Disponível em: <http://videira.ifc.edu.br/fice/wp-content/uploads/sites/27/2015/11/INCLUS%C3%83O-DE-ESTUDANTES-COM-DEFICI%C3%84NCIA-INTELECTUAL-NO-ENSINO-SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2023.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 127-134, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/?format=html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

PLETSCH, M. D. 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**, v. 22, p. 1-25, 2014.

RIBEIRO, R. da S. **Saberes e fazeres pedagógicos na deficiência intelectual**. Editora Senac São Paulo. 2021. 138p.

RIBEIRO, S. L.; DUBOC, M. J. O.; PORTO, K. S. Docência no Ensino Superior em tempos de inclusão educacional: um convite à reflexão. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8653/6907>. Acesso em: 18 dez. 2023.

RIZOTTO, S. M. B. **Avaliação de desempenho docente da educação profissional superior**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional. UNINTER. 2020. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/468/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Final_Silvana%20Mara%20Bernardi%20Rizzotto.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 dez. 2022.

ROCHA, L. R. M. da; LACERDA, C. B. F. de; LIZZI, E. A. da S. Perfil dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior brasileira antes da lei de reserva de vagas. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 18, n. 49, p. e9175, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.9175. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9175>. Acesso em: 11 set. 2022.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 227-234, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2023.

SANTOS, A. F. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: o docente universitário em foco**. 162f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SANTOS, R. A. dos. **A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária**. Programa de Pós-graduação em Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dissertação de Mestrado. 2017.

SILVA, E. L., MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000, 118p.

SILVA, J. S. S. da. Revisitando a acessibilidade a partir do modelo social da eficiência: experiências na educação superior. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 197-214, 2018.

SILVA, M. C. da; PAVÃO, S. M. de O. Possibilidades das adaptações curriculares na educação superior. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 621-649, 2018.

SILVA, M. C. da; PAVÃO, S. M. de O. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240054, 2019.

SOUZA, R. de C. S.; ALVES, M. D. F.. **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em Foco-Discussões e pesquisas**. Aracaju: Criação, 2018.

SOUZA, A. de P. et al. **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares**. 2016.

SOUZA, S. C. **Formação do professor e inclusão educacional no ensino superior**. Tese. (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/28564/SHEILA%20CARLA%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 jan. 2023.

TRANCOSO, B. S. Deficiência intelectual: da eliminação à inclusão. Curitiba. **Intersaberes**. (Série Pressupostos da Educação Especial), 2020.

VENÂNCIO, L. M. C. T. **Alunos com deficiência intelectual em contexto de inclusão escolar: estratégias utilizadas pelos professores para promoção das relações interpessoais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. UFGD, 2018.

ZAMBELLO, A. V. et. Al. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.

ZOCCOLI, M. M. de S. **Educação Superior Brasileira: Política e legislação**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturado para os estudantes e/ou egressos com deficiência intelectual

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES E/OU EGRESSO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

IDENTIFICAÇÃO

Nome (apenas para organização do pesquisador):
Idade:
Gênero: ☐ M ☐ F ☐ Outro
Moradia: ☐ Mora com os pais ☐ Mora com os irmãos ☐ Mora com os avôs/avós ☐ Outros. Descreva _____
Qual curso está matriculado e em qual período?
Qual modalidade? ☐ presencial ☐ à distância ☐ híbrido
Se for presencial, qual o turno? ☐ manhã ☐ tarde ☐ noite ☐ integral

Você está empregado? Qual sua profissão?
--

1. MOTIVOS PARA REALIZAÇÃO DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO

1.1- Como foi a forma de ingresso na faculdade?

() Processo seletivo () Vestibular () Enem

() Outra. Descreva _____

1.2- Porque você decidiu fazer faculdade?

1.3- Foi você quem escolheu o curso? Se sim, qual o motivo da sua escolha? Se não, quem escolheu e por quê?

1.4- Foi você que fez sua matrícula? Se sim, teve ajuda?

2. PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO ACADÊMICO

2.1- Já estudou em outra faculdade? O que achou?

2.2- Você gosta(va) da faculdade que está(va) matriculado? Por quê?

2.3- Você tem/tinha amizade com seus colegas de turma? Como é/era essa amizade?

2.4- Você gosta(va) dos seus professores? Tem/tinha algum que você mais gosta(va)? Por quê?

2.5- Você tem/tinha algum amigo que te ajuda(va) quando você precisa(va)? Como ele te ajuda(va)?

2.6- Tem/tinha alguém na faculdade fora da sala de aula que te ajuda(va)?

2.7- Você tem/tinha contato com funcionários? Quais?

2.8- Você faz/fez estágio? Como é/foi?

- 2.9- Você tem/teve alguma preocupação em relação aos seus estudos que queira compartilhar?

3. APOIO DE RECURSOS ESPECÍFICOS E ADAPTAÇÕES DIFERENCIADAS

- 3.1- Você utiliza(va) a biblioteca? Utiliza(va) os laboratórios? Frequenta(va) a cantina? Tem alguma dificuldade de acesso?
- 3.2- Quando você precisa(va) de algum documento na secretaria, como você faz/fazia?
- 3.3- No período das avaliações, você se sente/sentia preparado? Sabe/sabia a matéria?
- 3.4- Sua avaliação tem/tinha alguém que lê/ia ou escreve/escrevia para você?
- 3.5- O professor faz/fez algo diferente ou utiliza/utilizou algum material com você que não utiliza(va) com os outros estudantes?
- 3.6- Suas atividades são/eram as mesmas que dos demais estudantes?
- 3.7- Como você realiza(va) a leitura do material?
- 3.8- Você tem/teve alguma adaptação de conteúdo?
- 3.9- Você realiza(va) atividades em grupos? Mantém/mantinha sempre o mesmo grupo? Como é/era a sua participação nas atividades?
- 3.10- Sua família lhe ajuda(va) com o estudo? Se sim, de que forma?
- 3.11- Quanto tempo você dedica(va) aos estudos quando está(va) em casa? Como você estuda(va)?
- 3.12- Teve dependência e/ou reprovação? Se sim, quantas?
- 3.13- Qual a sua sugestão para assegurar o acesso e a permanência do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior?

4. PERSPECTIVAS DE FUTURO QUANTO A INSERÇÃO NA SOCIEDADE/MERCADO DE TRABALHO.

- 4.1- O que você pretende fazer quando acabar o curso? O que mudou em sua vida depois que acabou o curso?
- 4.2- Você quer continuar estudando? O que?
- 4.3- Pretende começar a trabalhar/começou a trabalhar ou mudar/mudou de emprego após a conclusão do seu curso?
- 4.4- Você fez novos amigos depois que começou o curso? Conversam no dia-a-dia?
- 4.5- Você sabe o que é deficiência intelectual?
- 4.6- O que você pensa sobre a deficiência intelectual?
- 4.7- Quer me contar mais alguma coisa sobre o que conversamos?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturado para os docentes que atuam/atuaram com estudantes e/ou egressos com deficiência intelectual

**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA PARA OS DOCENTES QUE
ATUAM/ATUARAM COM OS ESTUDANTES E/OU EGRESSO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

IDENTIFICAÇÃO

Nome (apenas para organização do pesquisador):
Idade:
Gênero: ☐ M ☐ F ☐ Outro
Formação acadêmica:
Pós-Graduação: ☐ Sim ☐ Não ☐ Em curso ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Pós-Doutorado ☐ outros Em que área?
Há quanto tempo atua na docência na Educação Superior?
Quais disciplinas você ministra atualmente? Em quais cursos?
Qual disciplina ministra/ministrou para o estudante com deficiência intelectual? Em qual curso? Em qual período? No caso de estudante egresso, em qual ano?

Teve alguma outra experiência com estudante com deficiência?

1. PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

- 1.1- Qual sua opinião sobre o ingresso de pessoas com deficiência intelectual na Educação Superior?
- 1.2- Você considera que esses estudantes têm condições de aprender os conteúdos acadêmicos?
- 1.3- Como é/foi o comportamento do estudante na sala de aula?
- 1.4- Como acontece/aconteceu o relacionamento do estudante com deficiência intelectual com os colegas e vice-versa?
- 1.5- Como são/foram realizadas as atividades acadêmicas coletivas (seminários)?
- 1.6- Como é/foi o comportamento do estudante no contexto social da instituição?
- 1.7- Como percebe/percebeu o interesse e a motivação deste estudante para com o processo de aprendizagem?
- 1.8- Como você avalia/avaliou a aprendizagem desse estudante?
- 1.9- Descreva sua relação com o estudante com deficiência intelectual.

2. RECURSOS PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS E ADAPTAÇÕES DIFERENCIADAS PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

- 2.1- Você realiza/realizou alguma modificação em sua prática pedagógica (avaliação, conteúdo, didática)? Em caso positivo, quais? Em caso negativo, por quê?
- 2.2- Você utiliza/utilizou algum recurso pedagógico específico para trabalhar com esse estudante? Em caso positivo, quais? Em caso negativo, por quê?

- 2.3- Você realiza/realizou alguma adaptação de conteúdo?
- 2.4- Como você trabalha/trabalhou com o estudante com deficiência intelectual em relação a incentivo e atenção?
- 2.5- Se percebe/percebeu que o estudante não sistematizou o conteúdo, como age/agiu?
- 2.6- Em sua opinião qual o nível de apreensão do conteúdo por esse estudante?

3. FORMAÇÃO ACADÊMICA DO DOCENTE E CONDIÇÕES EDUCACIONAIS

- 3.1- Você se sente apto e preparado para atuar com estudantes com deficiência intelectual? Justifique.
- 3.2- Você teve algum tipo de formação para trabalhar com esses estudantes?
- 3.3- Você participou de alguma atividade de formação continuada na instituição para trabalhar com estudantes com deficiência intelectual?
- 3.4- A instituição possui algum núcleo de apoio ou outro serviço aos professores para o atendimento dos estudantes com deficiência? Se sim, você teve apoio? Como?
- 3.5- A instituição oferece meios para contribuir com a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual? Como? Poderia contribuir em algo mais?
- 3.6- Em sua opinião qual a perspectiva de futuro para este estudante como profissional?
- 3.7- Qual a sua concepção sobre a deficiência intelectual?
- 3.8- Qual a sua concepção sobre a inclusão de pessoas com deficiência de maneira geral?
- 3.9- Gostaria de falar algo que não foi abordado?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Responsável pelo(a) estudante/egresso da Educação Superior com deficiência intelectual

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL PELO (A) ESTUDANTE/EGRESSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O estudante/egresso sob sua responsabilidade está sendo convidado para participar da pesquisa: **“INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS PROFESSORES”**, que tem como objetivo analisar a inclusão de estudantes e/ou egressos com deficiência intelectual em instituições de educação superior do estado de São Paulo a partir do olhar dos professores e dos próprios estudantes.

O direito de ingressar na instituição de Educação Superior sem distinção de qualquer natureza, sem ter a permanência dificultada ou impedida está reafirmado através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Baseados nos dispositivos legais, que asseguram a equidade de oportunidades, as instituições de Educação Superior vêm se organizando para receber os estudantes que apresentam dificuldade e/ou comprometimento acadêmico e situação de deficiência.

Diante da atual situação de inclusão na Educação Superior, pretende-se com essa pesquisa analisar sob o olhar dos estudantes com deficiência intelectual e/ou egressos e de seus professores a inclusão na Educação Superior, salientando a dívida histórica que o Brasil possui, baseada na exclusão e segregação desses sujeitos.

Esse projeto de pesquisa será norteado por uma abordagem qualitativa.

A pesquisa será realizada em instituições de Educação Superior, públicas e particulares, localizadas a princípio em cidades de médio porte do estado de São Paulo que possui estudante com deficiência intelectual matriculado e/ou egresso e contará com a participação desses estudantes e de seus professores.

O delineamento do estudo envolverá as seguintes etapas:

1- Mapeamento das instituições de Educação Superior, públicas e particulares, localizadas a princípio em cidades de médio porte do estado de São Paulo que possui estudante com deficiência intelectual matriculado e/ou egresso para apurar estudantes com deficiência intelectual matriculados e/ou egressos e seus respectivos professores.

2- Levantamento das concepções dos estudantes com deficiência intelectual e dos seus professores acerca da inclusão desses estudantes na Educação Superior através da aplicação de uma entrevista semiestruturada a ambos.

Esta pesquisa será conduzida por mim, pesquisadora responsável.

A pessoa sob sua responsabilidade foi selecionada para participar da pesquisa por ser estudante com deficiência intelectual matriculado e/ou egresso da Educação Superior, porém a participação não é obrigatória.

A participação consistirá em responder a um roteiro de entrevista semiestruturada caracterizando e investigando a rotina acadêmica quanto à inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior.

Quanto aos riscos à participação na pesquisa poderiam estar relacionados à: ansiedade ao responder as questões da entrevista e a tempo de dedicação da mesma, mas esclareço que para evitar esses riscos, o tempo da entrevista será respeitado de acordo com a sua disponibilidade e local da entrevista garantirá a privacidade e sigilo. Por outro lado, a participação poderá trazer inúmeros benefícios, como oportunidade de: participar de tarefas diferentes, interagir com diferentes interlocutores e também fornecer dados que poderão trazer melhoria para a vida acadêmica de outros estudantes.

Devido à situação pandêmica e mesmo pós-pandemia, para que a saúde dos participantes não seja colocada em risco, a entrevista poderá ser realizada de maneira remota, por meio de recursos tecnológicos, ficando a sua escolha e do estudante/egresso qual recurso utilizar dentre os sugeridos.

O desenvolvimento deste projeto de pesquisa tem como proposta ampliar a investigação sobre inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos

participantes. A identificação dos estudantes sempre ocorrerá como pseudônimo ou com a inicial de letras do alfabeto, por exemplo, estudante A ou de forma numérica, estudante 1.

Em qualquer fase da pesquisa ele(a) pode solicitar esclarecimentos em relação aos procedimentos utilizados, bem como, tem plena liberdade para retirar seu consentimento sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Esclareço ainda que esta pesquisa não trará nenhum ônus financeiro ao participante, porém caso em alguma situação não prevista ele(a) se sinta lesado financeiramente seus prejuízos serão ressarcidos, bem como fica garantido a indenização caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão enviados para o participante e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com garantia do anonimato.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do estudante, agora ou a qualquer momento.

Eliane Aparecida Piza Candido

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Araraquara, ____/____/____

Assinatura do responsável pelo sujeito da pesquisa (*)

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Docente que atua/atuava com estudantes e/ou egressos com deficiência intelectual

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DOCENTE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **“INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS PROFESSORES”**, que tem como objetivo analisar a inclusão de estudantes e/ou egressos com deficiência intelectual em instituições de educação superior do estado de São Paulo a partir do olhar dos professores e dos próprios estudantes.

O direito de ingressar na instituição de Educação Superior sem distinção de qualquer natureza, sem ter a permanência dificultada ou impedida está reafirmado através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Baseados nos dispositivos legais, que asseguram a equidade de oportunidades, as instituições de Educação Superior vêm se organizando para receber os estudantes que apresentam dificuldade e/ou comprometimento acadêmico e situação de deficiência.

Diante da atual situação de inclusão na Educação Superior, pretende-se com essa pesquisa analisar sob o olhar dos estudantes com deficiência intelectual e/ou egressos e de seus professores a inclusão na Educação Superior, salientando a dívida histórica que o Brasil possui, baseada na exclusão e segregação desses sujeitos.

Esse projeto de pesquisa será norteado por uma abordagem qualitativa.

A pesquisa será realizada em instituições de Educação Superior, públicas e particulares, localizadas a princípio em cidades de médio porte do estado de São Paulo que possui estudante com deficiência intelectual matriculado e/ou egresso e contará com a participação desses estudantes e de seus professores.

O delineamento do estudo envolverá as seguintes etapas:

1- Mapeamento das instituições de Educação Superior, públicas e particulares, localizadas a princípio em cidades de médio porte do estado de São Paulo que possui estudante com deficiência intelectual matriculado e/ou egresso para apurar os estudantes com deficiência intelectual matriculados e/ou egressos e seus respectivos professores.

2- Levantamento das concepções dos estudantes com deficiência intelectual e dos seus professores acerca da inclusão desses estudantes na Educação Superior através da aplicação de uma entrevista semiestruturada a ambos.

Esta pesquisa será conduzida por mim, pesquisadora responsável.

Sua instituição foi selecionada para participar da pesquisa por ter estudante com deficiência intelectual matriculado e/ou egresso, porém sua participação não é obrigatória.

Sua participação consistirá em responder a um roteiro de entrevista semiestruturada caracterizando e investigando sua atuação e concepção quanto à inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior.

Quanto aos riscos à sua participação na pesquisa poderiam estar relacionados à: ansiedade ao responder as questões da entrevista e a tempo de dedicação da mesma, mas esclareço que para evitar esses riscos, o tempo da entrevista será respeitado de acordo com a sua disponibilidade e local da entrevista garantirá a privacidade e sigilo. Por outro lado, sua participação poderá trazer inúmeros benefícios, como oportunidade de: participar de tarefas diferentes, interagir com diferentes interlocutores e também fornecer dados que poderão trazer melhoria para a vida acadêmica de outros estudantes.

Devido à situação pandêmica e mesmo pós-pandemia, para que a saúde dos participantes não seja colocada em risco, a entrevista poderá ser realizada de maneira remota, por meio de recursos tecnológicos, ficando a escolha do participante qual recurso utilizar dentre os sugeridos.

O desenvolvimento deste projeto de pesquisa tem como proposta ampliar a investigação sobre inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos professores sempre ocorrerá como pseudônimo ou com a inicial de letras do alfabeto, por exemplo, professor A ou de forma numérica, professor 1.

Em qualquer fase da pesquisa você pode solicitar esclarecimentos em relação aos procedimentos utilizados, bem como, tem plena liberdade para retirar seu consentimento sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Esclareço ainda que esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus financeiro, porém caso em alguma situação não prevista você se sinta lesado financeiramente seus prejuízos serão ressarcidos, bem como fica garantido a indenização caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com garantia de seu anonimato.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eliane Aparecida Piza Candido

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Araraquara, ____/____/____

Assinatura do sujeito da pesquisa (*)

-