

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
SUSANA LIMA DE QUEIROZ PONTES DE ARAUJO

**A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO
ENSINO SUPERIOR**

RIO DE JANEIRO

2023



Susana Lima de Queiroz Pontes de Araujo

A trajetória educacional de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro: da Educação Básica ao Ensino Superior.

Volume único

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (MP-EGeD) do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, Gestão e Difusão em Biociências.

Orientadora:

Profa. Dra. Flávia Barbosa da Silva Dutra (MP-EGeD/IBqM/UFRJ)

Rio de Janeiro

2023

CIP - Catalogação na Publicação

A663t ARAUJO, SUSANA LIMA DE QUEIROZ PONTES DE
A trajetória educacional de estudantes com
deficiência da Universidade Federal do Rio de
Janeiro: da Educação Básica ao Ensino Superior /
SUSANA LIMA DE QUEIROZ PONTES DE ARAUJO. -- Rio de
Janeiro, 2023.
201 f.

Orientador: FLAVIA BARBOSA DA SILVA DUTRA.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de Bioquímica Médica
Leopoldo de Meis, Programa de Mestrado Profissional
em Educação, Gestão e Difusão em Biociências, 2023.

1. EDUCAÇÃO. 2. INCLUSÃO. 3. EDUCAÇÃO BÁSICA. 4.
ENSINO SUPERIOR. I. DUTRA, FLAVIA BARBOSA DA SILVA,
orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Susana Lima de Queiroz Pontes de Araujo

A trajetória educacional de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro: da Educação Básica ao Ensino Superior.

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (MP-EGeD) do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, Gestão e Difusão em Biociências.

Aprovada em 13 de abril de 2023 pela seguinte Comissão Examinadora

Profa. Dra. Flávia Barbosa da Silva Dutra, MP-EGeD/IBqM/UFRJ; UERJ – orientadora.

Prof. Dr. Marcelo Borges Rocha – MP-EGeD/IBqM/UFRJ; CEFET – membro titular interno.

Prof. Dr. Mario Gandra – Faculdade de Farmácia e MP-EGeD/UFRJ – membro titular interno.

Profa. Dra. Katiúscia Cristina Vargas Antunes – Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF – membro titular externo.

Profa. Dra. Grazielle Rodrigues Pereira – MP-EGeD/IBqM/UFRJ; IFRJ (revisor interno).

Profa. Dra. Carolina Rizzotto Schirmer – Programa de Pós Graduação em Educação (ProPED/UERJ) – membro suplente externo.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha família, base forte que me sustenta e me faz seguir, mesmo nos momentos mais difíceis está sempre presente em meu auxílio. Dedico também a todos que me incentivam e incentivaram nessa caminhada acadêmica, em especial às amigas Edite Tebaldi e Alessandra Iglesias, que acenderam em minha a fagulha da pesquisa acadêmica, razão por eu ter iniciado o Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de toda força em minha vida e guia em minhas decisões mais difíceis.

Agradeço à minha família: meu esposo Deividson e minha filha Helena. Sem eles não sou nada. Ao ingressar no mestrado meu esposo estava ao meu lado sempre, me incentivando e auxiliando no que fosse preciso para que eu conseguisse conciliar trabalho, casa e estudo. Com a pandemia e a chegada de nossa filha, que nasceu em meio à pesquisa, a parceria dele foi fundamental para que eu conseguisse levar a gestação e o puerpério sem parar a vida acadêmica.

Agradeço à minha orientadora Flávia Barbosa da Silva Dutra, que aceitou o desafio de me orientar nesse caminho desconhecido até então para mim: a pesquisa acadêmica. Sempre muito cirúrgica em seus apontamentos, soube me conduzir e me tornou a pesquisadora que hoje sou. Sua paciência, carinho e atenção, inclusive durante a gestação, puerpério e momentos de enfermidade, fazem como que seja realmente uma “mãezona” para todos. Através dela pude desbravar tais caminhos, sempre com o apoio do nosso LID – Laboratório de Inclusão e Diversidade –. Com eles dividimos todas as semanas a arte de pesquisar. Lids, esse trabalho é fruto de muito suor e vocês todos tem parte fundamental na construção dele.

Agradeço à DIRAC – Diretoria de Acessibilidade da UFRJ – por todo apoio durante a coleta de dados e ao longo desta pesquisa.

Agradeço aos parceiros fundamentais para que o produto dessa dissertação pudesse ser concluído: Cristiana Barcellos, colega do IBqM, que fez a ponte para contato com os estudantes do videodocumentário; Midiã Ramos, amiga que fiz no LID e que me ajudou no contato com o editor do vídeo; Sérgio Balsante, companheiro do LID que está sempre disponível para todos e foi consultor da audiodescrição e Deivid Ramos, profissional que fez a interpretação em Libras.

Por fim, não posso deixar de agradecer a todos os participantes desta pesquisa, que com suas histórias de vida contribuíram para que cada vez mais possamos trazer visibilidade à pessoa com deficiência.

*“Nada sobre nós sem nós”
Lema da luta pela inclusão das pessoas com deficiência.*

RESUMO

ARAÚJO, Susana Lima de Queiroz Pontes de. **A trajetória educacional de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro: da Educação Básica ao Ensino Superior.** (Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências) – Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Com a promulgação da lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, surgiram questões referentes ao perfil desse estudante, motivando o estudo “A trajetória educacional de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro: da Educação Básica ao Ensino Superior”. Para trabalhar tal tema, tem-se por objetivo geral analisar a trajetória educacional de estudantes com deficiência da UFRJ, da Educação Básica ao Ensino Superior. Este foi desdobrado em três objetivos específicos: a) traçar o perfil dos estudantes com deficiência participantes do estudo, ingressantes à UFRJ pelo sistema de reserva de vagas; b) investigar fatores presentes na Educação Básica que possam estar ligados diretamente ao ingresso e permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior e c) produzir um videodocumentário sobre as histórias de vida de estudantes com deficiência da UFRJ. A abordagem qualitativa foi a utilizada na presente pesquisa. Inicialmente foi feito um estudo de caso, com levantamento dos estudantes da UFRJ ingressantes no ano de 2020.1, através de reserva de vagas para pessoa com deficiência, em virtude deste grupo estar ingressando na universidade. Em seguida, utilizamos a metodologia de História de Vida, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista autobiográfica aberta. O registro das entrevistas foi feito por meio de gravações de áudio e/ou vídeo no caso de estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e notas de campo. A análise e interpretação dos dados partiu da técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2016) e do programa IRaMuTeQ. O produto desta pesquisa é um vídeo documentário, que, com o intuito de ouvir os estudantes entrevistados, possibilitou que estes falassem sobre sua experiência educacional desde à Educação Básica ao Ensino Superior. Os resultados da pesquisa destacam uma trajetória educacional entremeada às ações afirmativas legislativas, na qual se evidenciam as necessidades dos estudantes com deficiência quanto à acessibilidade e apontam questões que precisam ser levadas em consideração com vistas à inclusão educacional das pessoas com

deficiência no Ensino Superior. Evidenciamos também questões importantes sobre as acessibilidades necessárias para que o estudante com deficiência possa trilhar seu percurso acadêmico em condições equânimes para com as pessoas sem deficiência, apresentando para a universidade as ações que precisam ser implementadas para garantir tais condições.

Palavras-chave: Educação. Trajetória educacional. Estudantes com deficiência. Educação Básica. Ensino Superior. Inclusão.

ABSTRACT

ARAÚJO, Susana Lima de Queiroz Pontes de. **The educational path of students with disabilities of Federal University of Rio de Janeiro: From Basic to Higher education.** (Master of Science, MSc – Educação, Gestão e Difusão em Biociências) – Institute of Medical Biochemistry Leopoldo de Meis, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Following enactment of the law 13.409, from 28 December 2016, that ensures minimum enrollment for people with disabilities on Brazilian's Federal Educational Institutions, Issues related to the profile of these Students motivated the research "The educational path of students with disabilities of Federal University of Rio de Janeiro: From Basic to Higher education". This research's main objective is to analyse UFRJ students with disabilities educational trajectory from basic to high school. In order to achieve this goal, we went through three specific objectives: a) To trace the profile of students with disabilities that joined UFRJ through enrollment insurance; b) To investigate aspects related to the basic educational process that might be related to admission and permanency of students with disabilities on higher education; c) To produce a documentary about UFRJ's Students with disabilities life history. A qualitative approach was used on this research. Initially, a case study was made, identifying UFRJ's admitted student's in 2020.1 through enrollment insurance. Afterwards, Autobiographic interview was used as an instrument of data collection to support the Life's history Methodology analyses. Interviews were recorded by handwriting, audio and video, adapting in cases of deaf students fluent in LIBRAS. For data analyses were used Bardin's content analysis technique and the software IRaMuTeQ. The research's product is a video documentary that aims to highlight the voice and history told by the students interviewed about their educational experience from basic to higher education. The results of this research shows educational trajectories fused to legislative's affirmative actions which highlights the necessity of accessibility and point questions that urge to be arisen concerning the inclusion of people with disabilities on higher education. We also highlighted important issues about the necessary accessibility so that students with disabilities can follow their academic path in equal conditions with people without disabilities, presenting to the university actions that need to be implemented to guarantee such conditions.

Keywords: Education. Education Trajectory. Students with disabilities. Basic Education. Higher Education. Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AD	Audiodescrição
AFC	Análise Fatorial de Correspondência
AH/S	Altas habilidades/Superdotação
ANCINE	Agência Nacional do Cinema
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CCJE	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
CCMN	Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIERS	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade
CONCINE	Conselho Nacional de Cinema
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CT	Centro de Tecnologia
CT	Corpus Textual
DA/S	Deficiência Auditiva/Surdez
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DIRAC	Diretoria de Acessibilidade
DMU	Múltiplas Deficiências
DU	Desenho Universal
DV	Deficiência Visual
EAD	Educação a Distância
EMBRAFILME	Empresa Brasileira de Filmes S. A.
ES	Ensino Superior

FACC	Faculdade de Administração e Ciências Contábeis
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FCC	Fundação Carlos Chagas
HD	High Definition ou Alta Definição
IE	Instituto de Economia
IF	Instituto Federal
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LACCOS	Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LERASS	Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LID	Laboratório de Inclusão e Diversidade
LSE	Legenda para surdos e ensurdecidos
NA	Núcleo de Acessibilidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Plano Educacional Individualizado
PcD	Pessoa com deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SCe	Surdocegueira
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
ST	Segmento de texto
TAV	Tradução Audiovisual
TAVa	Tradução Audiovisual Acessível
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILs	Tradutores e Intérpretes de Libras

UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico com o total de matrículas de PcD no Ensino Superior.....	39
Figura 2: Gráfico com o total de matrículas de PcD em universidades públicas.....	40
Figura 3: Gráfico com o total de matrículas de PcD em universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro.....	41
Figura 4: Gráfico com as matrículas nas IFES por tipo de deficiência de 2017 a 2020.....	43
Figura 5: Gráfico com os estudantes por tipo de deficiência.....	54
Figura 6: Gráfico com os estudantes por curso.....	54
Figura 7: Classificação Hierárquica Descendente (CHD).....	62
Figura 8: Análise Fatorial de Correspondência (AFC).....	63
Figura 9: Recorte da CHD.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Identificação dos estudantes com deficiência matriculados na UFRJ/2020.1.....52

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – Roteiro para a coleta de dados.....	109
APÊNDICE B – Pré-roteiro do documentário.....	110
APÊNDICE C – Roteiro do documentário.....	112
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	116
ANEXO B – Artigo “Educação remota em tempos da Covid-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e o Exame Nacional do Ensino Médio”.....	119
ANEXO C – Artigo “A responsabilidade social da universidade observada a partir da trajetória educacional de pessoas com deficiência”.....	139
ANEXO D – Publicação em congresso “Ambientes virtuais acessíveis e a comunicação universitária”.....	160
ANEXO E – Publicação em congresso “A Lei 13.409/2016 no Ensino Superior: uma revisão sistemática de artigos do VIII CBEE”.....	168
ANEXO F – Transcrição das entrevistas da pesquisa.....	184

SUMÁRIO

	Página
RESUMO.....	8
1 APRESENTAÇÃO.....	20
2 INTRODUÇÃO.....	24
2.1 Marcos Legais sobre a Educação Inclusiva no ensino brasileiro.....	24
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
3.1 Desafios da Educação Inclusiva no Ensino Superior.....	29
3.2 Ainda temos um longo caminho a percorrer?.....	38
4 JUSTIFICATIVA.....	46
5 OBJETIVOS.....	47
5.1 Objetivo geral.....	47
5.2 Objetivos específicos.....	47
6 MEDODOLOGIA.....	48
6.1 Percurso Metodológico.....	48
6.2 Amostra.....	51
6.3 Transcrição das entrevistas.....	55
6.4 Análise das entrevistas.....	56
6.4.1 Pré-análise.....	56
6.4.2 Exploração do material.....	57
6.4.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.....	57
6.5 O uso do <i>software</i> IRaMuTeQ.....	57
6.5.1 Preparação do <i>corpus</i> textual.....	59
6.5.2 Análise do <i>corpus</i> textual.....	59
7 RESULTADOS.....	61
7.1 Trajetória escolar.....	64
7.2 Expectativas para o Ensino Superior.....	67
7.3 Dificuldades encontradas.....	70
7.4 Acessibilidade, adaptações e suporte.....	74
7.5 Questões médicas.....	77
8 UM PRODUTO DE CUNHO SOCIAL.....	81

8.1 Um pouco da história do vídeo documentário brasileiro.....	81
8.2 Por que fazer um vídeo documentário?.....	82
8.3 O uso de vídeo documentário como reflexão social.....	83
8.4 Documentário “Trilhas para a universidade: meu caminho até a UFRJ!”.....	86
8.4.1 O roteiro.....	86
8.4.2 A acessibilidade.....	88
8.4.3 A edição.....	91
9 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	92
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
APÊNDICE A.....	109
APÊNDICE B.....	110
APÊNDICE C.....	112
ANEXO A.....	116
ANEXO B.....	119
ANEXO C.....	139
ANEXO D.....	160
ANEXO E.....	168
ANEXO F.....	184

1 APRESENTAÇÃO

Após anos longe dos espaços acadêmicos, meu interesse pelo mestrado surgiu no ano de 2018 de forma casual e despreziosa. Sou docente da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e, em conversas informais com colegas de trabalho nas horas de almoço, despertei para a possibilidade de voltar à academia e fazer o Mestrado Profissional ao ver o entusiasmo com o qual a colega Edite Maria Fagundes da Rocha Tebaldi da Silva falava de seu projeto no Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências da UFRJ. Ao ser aprovada, no processo seletivo do ano de 2019 do Mestrado Profissional, as conversas informais acerca do trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Básica para a Inclusão Escolar começaram a emergir com cunho acadêmico.

Sempre trabalhei com a Educação Básica, atualmente sou coordenadora pedagógica em escolas de educação infantil nos municípios de Nova Iguaçu e São João de Meriti. Durante toda a minha prática pedagógica, em sala de aula ou não, tive contato com estudantes com deficiência e/ou alunos com necessidades educacionais específicas. Buscava realizar o melhor trabalho possível, dentro das minhas possibilidades e/ou das instituições de ensino na qual estava trabalhando, entretanto, uma inquietação acerca da inclusão escolar desses educandos, se fazia presente. Quando se trabalha com Educação Básica nos anos iniciais, o contato com os pais/responsáveis é grande, e a inquietação e preocupação destes para com o futuro de seus filhos é uma constante, maior ainda quando se trata de pessoas (ou crianças) com deficiência.

Desenvolver um trabalho de qualidade requer parcerias e dedicação. Através de minha orientadora, Prof.^a Dr.^a. Flávia Barbosa da Silva Dutra, conheci o grupo de pesquisa LID (Laboratório de Inclusão e Diversidade), comecei a participar dos encontros e me tornei membro do mesmo. Em nossos encontros, discutimos e pesquisamos sobre a inclusão de pessoas com deficiência, o que já alcançamos e o que ainda temos para trilhar. Juntos, desenvolvemos várias pesquisas na temática da inclusão, grande parte delas em relação ao sistema de reserva de vagas destinado às pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais e estaduais de ensino, a partir da lei 13.409 (BRASIL, 2016) e da lei 4.151 (RIO DE JANEIRO, 2003).

Ao longo do curso do Mestrado Profissional, pensando a Inclusão Escolar como um todo, emergiu a necessidade de investigar fatores presentes na Educação Básica – minha atual área de atuação profissional – que estão ligados diretamente ao ingresso e

permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior e através de minha dissertação de mestrado, analisar a trajetória educacional de estudantes com deficiência da UFRJ, da Educação Básica ao Ensino Superior. Procuramos com este trabalho não só traçar o perfil destes estudantes, mas talvez ultrapassar os limites acadêmicos, trazendo a partir de suas histórias de vida questionamentos mais amplos sobre a pessoa com deficiência, além de poder apresentar a versão desses próprios indivíduos, seus anseios e expectativas sobre o próprio futuro.

Assim sendo, o Mestrado Profissional vem corroborar com minha prática profissional, discutindo questões acerca da inclusão de pessoas com deficiência ao longo de toda a sua vida escolar, evidenciando situações e ou fatores que possam, ou não, auxiliar a aprendizagem e também a vida escolar como um todo do estudante com deficiência, independente do segmento educacional em que ele está inserido.

Vivenciar um Mestrado Profissional é uma experiência única. As trocas entre colegas de turma, de profissões diversas, são um ganho de grande valor para a formação profissional de qualquer pessoa. Ao longo do curso muitos obstáculos são enfrentados, mas julgo que, no meu caso, conciliar o exercer da profissão, a gestação, o nascimento de minha filha e as implicações vivenciadas em detrimento da pandemia da Covid-19¹ com a dedicação ao aperfeiçoamento acadêmico tenha sido o mais complicado dos percalços a se superar. Entretanto, a conclusão do mestrado evidencia um crescimento acadêmico necessário e de grande valia para minha atuação profissional. As inquietações surgidas através da pesquisa desenvolvida servirão para melhorar a minha prática pedagógica e, quem sabe, inquietar a todos que estão à minha volta, de forma mais direta, mas também contribuirão para que novos estudos possam aprofundar a questão discutida, buscando melhorar cada vez mais a Inclusão Escolar no Brasil.

Ao longo do curso de mestrado tive a oportunidade de vivenciar experiências ímpares na minha vida, tanto pessoal, como profissional. Ser membro do LID me fez alçar novos voos, conhecer novos lugares, vivenciar grandes experiências. Entrar nesse grupo de pesquisa foi de extrema importância para minha imersão no mundo da inclusão. Além

¹ A **Covid-19**, doença causada pelo vírus **SARS-CoV-2**, teve seus primeiros casos apresentados na cidade de Wuhan, capital da província de Hubei, na China, no final do ano de 2019. No dia **11 de março** do mesmo ano, a **Organização Mundial de Saúde (OMS)** decretou estado de **pandemia da Covid-19**. Naquela data, já havia mais de 118 mil casos da doença registrados em mais de 100 países e 4.291 mortes. Fonte: OMS

de nossas discussões semanais, participei de vários eventos com o LID, dentre eles: algumas edições do Café Inclusivo da UERJ, alguns eventos esportivos da *Special Olympics Brasil*, mediação em rodas de conversa do curso de extensão em Educação Inclusiva da UERJ. Além disso, apresentei e publiquei trabalhos no Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e o Seminário Internacional as Redes Educativas e as Tecnologias. Orientei também um trabalho de conclusão de curso da graduação EAD em Pedagogia da UERJ – consórcio CECIERJ/CEDERJ. Ainda em parceria com pesquisadores do LID, publiquei capítulos nos livros: “Educação em Foco: Tecnologias Digitais e Inovação em Práticas de Ensino” (volume 4) e “Narrativas sobre a pessoa com deficiência durante a pandemia da Covid-19: acesso, educação e sociedade”.

A presente pesquisa também gerou os artigos publicados: “Educação remota em tempos da Covid-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e o Exame Nacional do Ensino Médio” – Revista *Thema*, Qualis A2 em Educação (ANEXO B) e “A responsabilidade social da universidade observada a partir da trajetória educacional de pessoas com deficiência” – Revista *Educação, Sociedade e Culturas*, Qualis A2 em Educação (ANEXO C).

Vale destacar que, em consonância com esta pesquisa, por meio de outros pesquisadores do LID, mais estudos são desenvolvidos com a temática da Inclusão. Essas pesquisas, que também versam sobre o processo de Inclusão no Ensino Superior da UFRJ, visam analisar como ocorre a comunicação de informações acadêmicas entre o estudante com deficiência e a Universidade, tendo em vista as diversas adaptações necessárias, asseguradas por lei, para atender as pessoas com deficiência, seja ela física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla (DI BLASI, 2022; RAMOS, 2023).

Por fim, não posso deixar de mencionar o produto gerado por esta pesquisa, que vem ao encontro do objetivo deste trabalho que é analisar a trajetória educacional de estudantes com deficiência da UFRJ, da Educação Básica ao Ensino Superior. Através de um vídeo documentário, buscamos alcançar o maior número de pessoas possíveis, por ser uma linguagem audiovisual de fácil compreensão por todos e por estar pautada no desenho universal de acessibilidade, sendo, portanto, acessível a todos, independentemente da deficiência que a pessoa possa ter ou não.

O produto gerado a partir desta dissertação de mestrado vem também contribuir para a divulgação do conhecimento construído através desta pesquisa, uma vez que

apresenta, pela fala dos próprios estudantes com deficiência entrevistados, suas angústias, alegrias, necessidades, facilitadores, desafios... enfim, irá levar os resultados da dissertação ao público em geral, ampliando a comunicação e propagando as questões relacionadas à Inclusão Escolar de pessoas com deficiência através de diversos meios digitais.

2 INTRODUÇÃO

2.1. Marcos Legais sobre a Educação Inclusiva no ensino brasileiro.

Ao longo da história brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988, o sistema educacional de nosso país foi se delineando. Ainda no referido documento já é possível perceber uma preocupação com a educação das pessoas com deficiência (PcD), uma vez que em seu artigo 208, inciso III, é apresentado como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência², preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também menciona, desde sua promulgação em 1961 até sua versão mais recente, de 1996, a educação de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais. De acordo com o documento (BRASIL, 1996) a educação deste público deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo, quando necessário, serviços de apoio especializado.

Destacamos também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), que tem como objetivo assegurar direitos quanto a inclusão escolar e orienta os sistemas de ensino para garantir:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Embora não esquecida ao longo dos anos, discussões sobre a pessoa com deficiência tem ganhado maior destaque na última década. Ações afirmativas foram

² Atualmente o termo “portadores de deficiência” não é mais utilizado, porém mantivemos o mesmo na presente pesquisa visto que destacamos na íntegra o artigo contido na Constituição Federal de 1988. Desde a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 13/12/06 pela Assembleia Geral da ONU [ratificada com equivalência de emenda constitucional pelo Decreto Legislativo n. 186, de 9/7/08, e promulgada pelo Decreto n. 6.949, de 25/8/09], utilizamos a terminologia “pessoas com deficiência” (SASSAKI, 2011).

criadas com a finalidade de incluir cada vez mais a pessoa com deficiência na sociedade. Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) – lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, um grande passo foi dado em favor das pessoas com deficiência, como podemos ver em seu Art. 1º:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (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, p.1).

O princípio fundamental da escola inclusiva não surgiu nesta década. O ideal acerca de uma escola para todos, com qualidade e equidade de direitos na aprendizagem, já era debatido desde a década de noventa. A partir da Declaração de Salamanca, de 10 de junho de 1994, que é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, temos orientações referentes à inclusão na educação uma vez que, segundo o documento, o:

7. princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...). 8. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...) (UNESCO, 1994, p. 11-12).

Assegurar e promover o pleno exercício da cidadania das pessoas com deficiência é fundamental para a inclusão social destes. Um marco no que se refere a cidadania da PcD é a Convenção da ONU pelos direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 2008). Tal convenção versa sobre a dignidade e o valor inerente da pessoa humana e, reconhecendo a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as PcD, seu propósito é apresentado no artigo 1º:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2008, p. 4).

Além disso, a convenção dispõe, em seu artigo 8º, acerca da conscientização da população em geral no que diz respeito à condição da PcD, combatendo estereótipos,

preconceitos e práticas nocivas, favorecendo atitudes receptivas em relação a seus direitos e fomentando assim práticas de respeito para com a PcD em todos os níveis do sistema educacional.

Como visto, desde a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), a inclusão na Educação Básica, já é assegurada como dever do Estado e direito da criança. Ainda no que tange à Educação Básica, O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, em sua meta número 4, propõe:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento³ e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 1).

Em relação ao Ensino Superior (ES), a inclusão da PcD não é novidade, pois alunos com deficiência já passaram pelos corredores de universidades públicas e privadas em todo o país, entretanto em números bem restritos (PEREIRA, 2007). A partir da lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, novas perspectivas surgem, uma vez que esta dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2016, p.1).

Com a reserva de vagas nas instituições federais de ensino no Ensino Médio e Superior, agora extensiva para pessoas com deficiência, é possível que tenhamos cada vez mais esse público presente no meio acadêmico. Assim sendo, faz-se necessário que pesquisas neste campo sejam desenvolvidas, com vistas à promoção de condições de

³ Atualmente o termo transtorno global do desenvolvimento (TGD) está em desuso e foi substituído por transtorno do espectro autista (TEA), conforme Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012b).

acessibilidade nas universidades. Vale destacar que desde o ano de 2004 há a reserva de vagas para PcD nas universidades estaduais conforme a Lei Estadual nº 4.151 (RIO DE JANEIRO, 2003).

Ao nos referirmos à acessibilidade nas universidades, é de vital importância apresentar seu conceito. “O tema da acessibilidade encontra sua melhor abordagem segundo a proposta do desenho universal, e, varia mediante o acúmulo ou inexistência de barreiras observáveis” (DUTRA; DI BLASI; PINTO, 2022, p. 43). As barreiras à acessibilidade estão distribuídas em sete dimensões: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica, natural e programática (SASSAKI, 2016). Assim sendo, vejamos o que o autor fala sobre cada dimensão:

- a) **Arquitetônica:** diz respeito ao acesso aos ambientes físicos necessários para a participação plena e efetiva na sociedade sem barreiras na infraestrutura, como a construção de rampas, portas largas, sanitários espaçosos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação, mobília ergonomicamente acessível, entre outros.
- b) **Atitudinal:** diz respeito ao acesso sem barreiras resultantes de preconceito, estigmas, estereótipos e discriminações, com a promoção de atividades de sensibilização, conscientização e convivência.
- c) **Comunicacional:** diz respeito ao acesso sem barreiras na comunicação, sobre as diferentes maneiras de expressão e transmissão de informação, seja na comunicação face-a-face, na escrita, na contratação de intérpretes da língua de sinais, entre outros.
- d) **Instrumental:** diz respeito ao acesso sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios, tecnologias, utilizados na execução de atividades em quaisquer campos e se aplica na adequação de aparelhos e equipamentos tecnológicos ou analógicos no seu uso cotidiano: ferramentas, máquinas, lápis, caneta, computador etc.
- e) **Metodológica:** diz respeito ao acesso sem barreiras nos métodos, teorias e técnicas, utilizados na execução de atividades em quaisquer campos, relacionada aos conceitos de aprendizagem.
- f) **Natural:** diz respeito ao acesso sem barreiras aos espaços criados pela natureza, relacionados a estruturas externas.

- g) Programática: diz respeito ao acesso sem barreiras embutidas em textos normativos, como leis, normas de serviços, avisos, notícias, políticas de organização, manuais operacionais, regulamentos internos etc.

Compreender os tipos de acessibilidade é necessário para que possamos romper com as barreiras impeditivas que encontramos na sociedade, que inviabilizam ou dificultam o acesso a PcD aos direitos presentes na Constituição (BRASIL, 1988) de cidadania e dignidade da pessoa humana.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Desafios da Educação Inclusiva no Ensino Superior

Os constantes questionamentos sobre a inclusão de pessoas com deficiência, tanto no âmbito escolar, quanto no âmbito social, têm contribuído para que pesquisas diversas surjam, não apenas na área educacional, mas também da saúde, entre outras. Podemos citar alguns estudos como o trabalho de Nogueira e Oliver (2018) que analisa o acesso da população com deficiência ao Ensino Superior, considerando as premissas do Programa Incluir do Ministério da Educação, além de refletir sobre a contribuição de terapeutas ocupacionais nesse programa; o estudo de Scoralick (2020) que versa sobre a inclusão através da audiodescrição no telejornalismo; o artigo de Pereira et al (2020) que analisa o cuidado do enfermeiro na atenção primária à saúde de pessoas com deficiência e o trabalho de Pedroso e Damazio (2020) que traz a temática das residências inclusivas para pessoas com deficiência intelectual.

Apesar de contarmos com estudos na área, percebemos ainda a necessidade de investigação sobre o tema, uma vez que mesmo com uma crescente de leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, ainda se percebe uma lacuna no que tange a efetiva prática desses direitos.

No mundo contemporâneo, a inclusão do aluno com deficiência representa desafio, desde a modalidade de Educação Infantil até o Ensino Superior, em instituições públicas e privadas. No Brasil, as estatísticas oficiais, estudos e pesquisas, elucidam principalmente a condição desse alunado em processo de inclusão na educação básica (DUARTE et al, 2013, p. 290).

Entretanto, quando se fala em Inclusão no Ensino Superior, pouco se tem documentado, o que mostra um cenário que precisa ser mais pesquisado, para que as políticas públicas avancem visando à garantir também melhores condições para uma inclusão mais efetiva nas universidades.

Em recente pesquisa de revisão de literatura Antunes e Amorim (2020) buscaram na base de dados do Scielo (Scientific Electronic Library Online), entre 2008 e 2018, artigos sobre a docência no ensino superior e a inclusão de PcD. Tal estudo encontrou apenas 7 (sete) artigos relacionados diretamente ao tema proposto, o que reforça, nas

palavras dos autores, um “campo aberto” para mais estudos na área de Inclusão no Ensino Superior.

Tanto as políticas públicas quanto a produção de conhecimento são muito recentes, o que configura a inclusão de PcD no ensino superior ainda um campo aberto, com muitas frentes de pesquisa, nas diferentes áreas do conhecimento (ANTUNES; AMORIM, 2020, p. 1465).

Além da formação docente, outros aspectos devem ser levados em consideração para que possamos afirmar que a inclusão educacional está presente no ensino superior brasileiro. Atualmente encontramos estudos relacionados à acessibilidade nos processos seletivos (ANTUNES; SANTIAGO; AMORIM, 2020), percepção de docentes do ES sobre a inclusão (CAPELLI; DI BLASI; DUTRA, 2020), núcleos de acessibilidade das universidades federais (CABRAL; MELO, 2017; PLETSCHE; MELO, 2017) e condições de acessibilidade e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior (MACIEL; ANACHE, 2017; OLIVEIRA; SIEMS-MARCONDES, 2019), dentre outros, que revelam que o debate acerca da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior é um tema com algumas frentes de pesquisa.

Na pesquisa de Antunes, Santiago e Amorim (2020) os autores realizaram um estudo de caso com o objetivo de analisar o atendimento especial oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ressaltando as fragilidades e os desafios ainda existentes no que se refere à promoção de acessibilidade às PcD nos processos seletivos da instituição. Os resultados da pesquisa mostram que a acessibilidade nos processos seletivos se faz necessária uma vez que é preciso que as universidades compreendam “que a acessibilidade nesse processo é o primeiro passo para que as pessoas com deficiência possam acessar o ensino superior” (ANTUNES; SANTIAGO; AMORIM, 2020, p. 1). Os autores enfatizam que pensar em estratégias de acesso é o primeiro passo, porém também é preciso investir em estratégias que visem à permanência e conclusão do ensino superior.

Capelli, Di Blasi e Dutra (2020, p. 85) buscaram “conhecer a percepção de docentes sobre o movimento causado no Campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Macaé com a entrada do primeiro estudante surdo profundo no curso de Medicina, bem como identificar as demandas geradas ao curso para seu acesso e sua permanência”. Para tanto, realizaram uma pesquisa de campo e entrevistaram 10 (dez)

docentes que acompanharam o estudante no primeiro semestre de 2018. Os autores apontam que “os docentes criaram um movimento de elaborar estratégias para adaptação de aulas e conteúdos, tendo o apoio dos Tradutores e Intérpretes de Libras (TILs) que acompanhavam o estudante surdo” (CAPELLI; DI BLASI; DUTRA, 2020, p. 104), em busca de oferecer ao estudante surdo um ensino humanizado e de qualidade.

Em Cabral e Melo (2017) temos um estudo de natureza exploratório com vistas a apresentar os caminhos percorridos pelos Núcleos de Acessibilidade (NA) das instituições federais brasileiras de ensino superior, fazendo um panorama entre a normatização do acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior e a legitimação desse direito. O estudo, que envolveu 54 universidades federais que declaram ter NA, apontou que “ainda há um distanciamento constatado entre o que está posto no discurso legal e as condições efetivas para uma plena participação de sucesso acadêmico e social desse público no contexto universitário” (CABRAL; MELO, 2017, p. 67).

Pletsch e Melo (2017) realizaram uma pesquisa quantitativa, através de questionários respondidos por pelos coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade de 19 Universidades Federais da Região Sudeste, com o intuito de apresentar a estrutura e funcionamento dos núcleos na região de maior densidade acadêmica do país. Os resultados apresentaram as dificuldades enfrentadas para garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, em especial problemas relativos à acessibilidade atitudinal e comunicacional, seguido por dificuldades em relação à acessibilidade pedagógica, arquitetônica e nos transportes. Tais resultados evidenciam “que ampliar a acessibilidade ao ensino superior exige mais investimentos financeiros, mas também pesquisas que privilegiem o tema e suas dimensões frente às políticas de inclusão” (PLETSCH; MELO, 2017, p. 1623)

Em relação à permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, Maciel e Anache (2017) fazem uma pesquisa de cunho documental e bibliográfico com o objetivo de analisar o Programa Incluir como sendo uma estratégia de permanência da pessoa com deficiência na educação superior. No estudo é apresentado o programa, que de 2005 a 2010, lançou editais para criação e reestruturação dos NA nas IFES. Em 2012 o programa passou por uma reconfiguração, e agora os recursos são repassados às IFES com valor proporcional ao número de estudantes com deficiência, em busca de ações que

possam eliminar as barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação nas universidades. Segundo as autoras, “à universidade cabe desempenhar o papel social, e aos órgãos competentes assumir totalmente as ações para garantir o acesso e a permanência de todas as pessoas à educação superior” (MACIEL; ANACHE, 2017, p. 85).

Oliveira e Siems-Marcondes (2019) ouviram estudantes com deficiência em uma universidade federal. Através de entrevistas as autoras buscaram a percepção dos estudantes da Universidade Federal de Roraima (UFRR) em relação às condições de acessibilidade e seus impactos na permanência, tecnologias assistivas e de relações sociais. Os estudantes relataram encontrar apoio do NA no aspecto de recursos tecnológicos e acompanhamento pedagógico, além de uma “postura sensível” e colaborativa por parte dos demais estudantes. De acordo com as autoras, “[...] apesar dos avanços nas políticas de inclusão e na postura da comunidade acadêmica, ainda temos ajustes a fazer, para que haja real acessibilidade no ensino superior” (OLIVEIRA; SIEMS-MARCONDES, 2019, p. 342).

Com base nos estudos apresentados é possível afirmar que os desafios para se ter uma universidade acessível são muitos, porém necessários. Garantir acessibilidade já nos processos seletivos é importante para oportunizar melhores condições de acesso, entretanto pensar na permanência também é fundamental. Assim sendo, os NA desempenham papel fundamental nas IFES em busca da garantia de melhores condições de acessibilidade no ES. É sabido que as universidades ainda apresentam dificuldades para que esta acessibilidade aconteça de forma a alcançar a todos os estudantes com deficiência, contudo começar com a adaptação de aulas e com a conscientização do corpo docente já se mostra como um caminho a ser seguido.

O atual cenário da Educação à pessoa com deficiência traz à tona discussões importantes. Uma delas envolve a trajetória do educando da Educação Básica ao Ensino Superior. Ao longo dos anos a Educação Inclusiva⁴ vem sendo bastante discutida e, como visto anteriormente, muitas leis foram assegurando os direitos das pessoas com deficiência ao longo da história brasileira. Entretanto, com os direitos assegurados, a inclusão acontece de fato?

⁴ Na presente pesquisa utilizaremos o termo Educação Inclusiva para designar o ensino de pessoas com deficiência em classes regulares, desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

Em face dessas preocupações, surgiram indagações que, buscamos responder com esta pesquisa. Como conhecer a trajetória escolar de pessoas com deficiência da Educação Básica ao Ensino Superior poderá auxiliar a Universidade na elaboração de estratégias para a inclusão?

Questionamos ainda se traçar o perfil do estudante que chega pelo regime de reserva de vagas, em busca de um olhar individualizado em sala de aula, para realizar estratégias de adaptações/adequações que precisam ser feitas em nível de acessibilidade, tecnologia assistiva, comunicação, entre outros fatores essenciais no processo ensino aprendizagem, corroborarão para uma permanência e conclusão do curso.

Com este estudo, teremos a oportunidade de discutir sobre o processo de Inclusão no Ensino Superior da UFRJ, apresentando a partir das declarações dos estudantes, as demandas que eles julgam necessárias para o seu pleno desenvolvimento na universidade. Para este estudo optamos por utilizar o termo “estudante com deficiência”, tendo como parâmetro do critério de escolha os documentos oficiais (BRASIL, 2008; 2011; 2015).

Pensar uma Educação Inclusiva no ES nos remete ao ato da pesquisa, ao buscar sempre um caminho, uma solução aos problemas verificados. Anísio Teixeira foi um dos pioneiros a desenvolver uma crítica ao sistema escolar brasileiro, por este não oferecer à toda a população condições de aprendizagem equânime, ou seja, uma educação de qualidade para todos. Ele via na educação a chave “aos desafios de (se) construir uma sociedade moderna, inclusiva e autônoma” (BRANDÃO, 1999, p. 96). As ideias de Teixeira versavam sobre um sistema público que oferecesse o mesmo padrão de educação à todas as classes, uma base educacional comum a todos os cidadãos, sem distinção de raça, gênero, condição social ou deficiência.

Suas realizações dizem respeito não somente ao ensino da Educação Básica, mas a todo o sistema educacional como essencial à conquista da democracia. Sua influência pode ser percebida em dois ângulos: “o ângulo da educação popular, relativa à formação de crianças, adolescentes e adultos e o da formação dos intelectuais” (NUNES, 2000, p.15). Com vistas a dotar a escola pública de um ensino de qualidade, ele conjecturava ações para o incentivo do ES e desenvolvimento de pesquisas em busca de “soluções próprias” aos problemas educacionais nacionais.

A trajetória de Anísio Teixeira em defesa da universidade pública e de instituições públicas de pesquisa ou de financiamento a ela tem implícita a

convicção de que não há país capaz de sobrevivência digna sem instituições, sobretudo como a universidade, capazes de produzir conhecimentos e propor soluções próprias às questões que o afligem (NUNES, 2000, p.17).

A produção do conhecimento para a solução de seus conflitos: aqui temos o caminho, segundo Anísio Teixeira. Para se construir um sistema educacional em que todos têm vez, a solução deve partir de dentro. Mesmo não trabalhando diretamente com a educação inclusiva, as contribuições de Anísio Teixeira são âncoras para o sistema educacional que temos hoje. “A escola 'tradicional' que servira para a educação das elites seria incapaz de atender às necessidades da maioria da população brasileira” (BRANDÃO, 1999, p. 96), assim como a educação “tradicional” é incapaz de servir às necessidades do estudante com deficiência. Assim sendo, ao se trabalhar a Educação Inclusiva no ES, ouvir o estudante com deficiência pode ser um caminho para se conjecturar soluções assertivas de acessibilidade, uma vez que ninguém melhor do que ele mesmo para saber suas necessidades e pensar sobre seus problemas.

Paulo Freire também defende a construção coletiva e a participação ativa do estudante na resolução de dilemas referentes a ele mesmo. Pautada em uma relação dialógica democrática, a proposta pedagógica freireana levava em consideração os saberes que os estudantes traziam consigo, suas vivências e experiências de vida eram fator importante para a prática do diálogo educacional. Santana (2013, p. 37) nos aclara que

Para Freire, os educandos são sujeitos que trazem consigo uma bagagem de informações culturais, experiências, saberes, forma de interpretar a realidade, suas histórias de vida e de lutas e a identidade cultural era o requisito básico para a aprendizagem autônoma, independente e crítica do espaço que ocupa. Para esse educador, a leitura de mundo dos educandos – seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida – é o ponto de partida no processo de ensino.

Essa bagagem de informações, conforme defende Freire, se faz tão necessária hoje para que tenhamos um sistema educacional inclusivo que realmente atenda às necessidades das PcD. Paulo Freire sempre defendeu o respeito às diferenças e a valorização dos múltiplos contextos e histórias de vida dos sujeitos como base de sua proposta educativa político-pedagógica. Essas ideias se alinham ao conceito de educação inclusiva, no qual o processo educativo deve ser compreendido como um ato social e que busca um ensino segundo demandas individuais, que atinja a todos e que possa atender a diversidade total dos sujeitos (MANTOAN, 2006). Assim sendo, embora a pedagogia de

Paulo Freire não esteja diretamente ligada à pessoa com deficiência, sua obra pode ser âncora para reflexões acerca do processo de inclusão educacional da PcD, uma vez que Freire “lutou por aqueles que sofreram e sofrem preconceitos e, por isso mesmo, se encontram numa situação de opressão” (ANTUNES, 2020, p. 2).

Ao dialogar sobre uma educação libertadora, Freire evidencia que a cultura dos sujeitos deve ser valorizada na prática educativa, assim como a cultura da PcD precisa ser levada em consideração para que o processo educativo possa ser eficaz e significativo, gerando aprendizagem não apenas em relação à escolarização, mas em um crescimento humano com uma gama de possibilidades de ser ativo na sociedade.

O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética (FREIRE, 2002, p. 29).

Freire salienta que o oprimido precisa ser agente de sua libertação, ser conhecedor de seus direitos e lutar por seus objetivos. Para ele, as políticas públicas nem sempre são meios de liberdade, é preciso que a educação libertadora promova o diálogo, seja significativa e emancipatória, que desperte no sujeito a busca por libertação.

Paulo enfatiza que aqueles que oprimem, exploram, violentam, em razão de seu poder, não podem ter, nesse poder, a força de libertação dos oprimidos. O Estado perdeu sua função protetora e libertadora dos oprimidos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertá-los. Freire sugere que a função da pedagogia, da docência, será fortalecer essa debilidade dos oprimidos para fortificar sua libertação, emancipação (ARROYO, 2019, p. 18).

Verificamos nas ideias freireanas a presença do lema da inclusão “Nada sobre nós, sem nós”. Ao defender uma educação onde se valoriza os contextos dos sujeitos, suas histórias de vida e se respeita as diferenças pessoais para a construção de uma aprendizagem mais dialógica, com vistas ao processo emancipatório do oprimido, Freire vai em consonância ao ideal do lema.

Em outras palavras, as pessoas com deficiência estão dizendo: “Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação. Por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência, dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais ou da sociedade em geral, não mais aceitamos receber resultados forjados à nossa revelia, mesmo que em nosso benefício.” O lema comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política. Assim, na essência do lema ‘Nada Sobre Nós, Sem Nós’ está presente o conceito de Participação Plena das pessoas com deficiência. (SASSAKI, 2007, p.8).

Antunes (2020, p. 13) nos versa sobre a perspectiva inclusiva presente na pedagogia freireana.

Reconhecer os outros, os oprimidos (neste caso as pessoas com deficiência) como sujeitos da educação representa na perspectiva freireana a construção de um outro paradigma de formação. Nesse sentido, há o reconhecimento da capacidade do ser humano se manifestar como ser no mundo. Romper com a condição de seres incapazes que as pessoas com deficiência representavam. Reconhecer os alunos com deficiência como sujeitos da educação, implica pensar em como eles podem aprender. Superando uma visão reducionista do sujeito, que o restringe à sua condição de ser deficiente. É importante buscar caminhos para o seu pleno desenvolvimento. Para tanto, cabe à escola criar as condições necessárias para que o aluno vença seus limites.

Reconhecer o estudante com deficiência como sujeito ativo do processo educativo implica em dar a ele espaço de fala, ouvir o que ele julga necessário para construir a sua aprendizagem com interações significativas, como ser formador de sua própria história de vida, crítico e atuante. Assim como na pedagogia freireana, a educação inclusiva valoriza as diferenças, a cultura e o contexto como fator de prática libertária, em busca de uma educação dialética, de troca de saberes, de construção coletiva.

As instituições de ensino devem ser um local de convivência, interação social e aprendizagem. Como ambiente naturalmente social, é preciso garantir que este seja um espaço de exercício pleno da cidadania, favorável a inclusão de todos, independentemente de credo, raça, opção sexual e/ou deficiência. Garantir um ambiente acolhedor para que todos tenham efetivados seus direitos à educação, independentemente de suas diferenças, é primordial para uma educação de qualidade, garantido por lei como sendo responsabilidade da união, dos estados e dos municípios.

[...] ao lidarmos com pessoas com deficiência, não percebemos que as nossas atitudes carregam sentimentos discriminatórios. Isso acontece quando excluímos ou fazemos restrições a uma pessoa por acreditarmos que ela é deficiente, incapaz ou inválida. Esses sentimentos estão na origem das barreiras atitudinais, as quais frequentemente tornam-se o centro de força para que haja outros tipos de obstáculos que impedem a acessibilidade (TAVARES, 2013, p.22).

Assim como nos versa Tavares (2013), muitas vezes não percebemos os sentimentos discriminatórios, excluímos por achar que a pessoa não é capaz. É preciso que essas barreiras atitudinais sejam quebradas, não apenas incluir por inserção do educando na escola e/ou universidade, mas capacitar os educadores que irão receber esse estudante. Além disso, a comunidade em geral, todas as outras pessoas que irão

compartilhar espaços e conviver com a pessoa com deficiência, precisam estar aberta à mudanças de atitudes, buscando que esses obstáculos não impeçam a acessibilidade.

Compreender que a PcD é dotada de direitos como todo cidadão e assim, tem o direito à uma equidade educacional, aproxima os estudos de Dermeval Saviani por uma educação inclusiva e democrática. A política educacional de Saviani pode ser relacionada à luta da educação inclusiva por uma educação sem discriminação ou preconceito, enfim, uma escola de qualidade para toda a população.

Marsiglia e Cury (2017, p. 503) afirmam que “Saviani é um intelectual a serviço de uma política educacional que mira o futuro, tendo um olhar crítico sobre o passado e o presente”. Embora, assim como Anísio Teixeira e Paulo Freire, Saviani também não tenha um trabalho voltado diretamente para a educação das pessoas com deficiência, seus estudos versam sobre a importância de uma educação equânime como forma de libertação da dominação que os “dominantes” exercem sobre os “dominados”. Podemos relacionar aqui os dominados como sendo as pessoas com deficiência em meio ao sistema educativo e os dominantes como sendo o sistema educacional excludente, que rotula a PcD como incapaz e tem ideais opostos aos da educação inclusiva.

Percebemos que muito ainda se precisa fazer para que o ensino superior tenha condições de oferecer a acessibilidade necessária para os estudantes, mas a “libertação” dos “dominados” já começa a ser verificada. Ideias de democratização do acesso e permanência do estudante com deficiência, em pauta nas discussões acerca da inclusão no ES, fazem alusão à prática libertária proposta por Saviani.

Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1999, p. 88)

Podemos relacionar a pedagogia de Saviani à inclusão uma vez que a democratização é a chave para a diversidade. Na presente pesquisa, ancoramo-nos nas teorias de Teixeira, Freire e Saviani em busca da libertação da dominação, de instigar uma prática dialética na universidade, de troca de saberes e de construções coletivas, da equidade de oportunidades educacionais proposta pelas leis inclusivas. Traçar a trajetória educacional destes estudantes pode evidenciar situações de preconceito e discriminação,

o que reforça a necessidade de se discutir a democratização da sociedade em busca da libertação dos dominados.

3.2 Ainda temos um longo caminho a percorrer?

Os desafios relacionados à inclusão no Ensino Superior, como vimos, são muitos. Temos sim um caminho a percorrer para que possamos chegar à inclusão assim como nos versa a lei (BRASIL, 2015), entretanto, o caminho já não está mais tão longo quanto antes. Respondendo à pergunta inicial: “um longo caminho a percorrer?”, sim. Mas a cada dia, a distância diminui um pouquinho.

Ao observarmos o ingresso da PcD no Ensino Superior, temos nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior (INEP, 2021), produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, um panorama e nos é possível visualizar esse caminho percorrido. O INEP disponibiliza em seus relatórios os dados referentes aos estudantes com deficiência no ES apenas a partir do ano de 2011. Em relação a isto, Di Blasi (2022, p. 60) nos aclara que:

Até o ano de 2011 não havia menção específica aos estudantes com deficiência nas sinopses consultadas. Porém, a aparição desta categoria coincide com o sexto ano do programa Incluir, iniciado em 2005, com o objetivo de promover a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior mediante a acessibilidade nas IFES.

Apresentamos, na figura 1, o número total de matrículas no Brasil de estudantes com deficiência a cada ano.

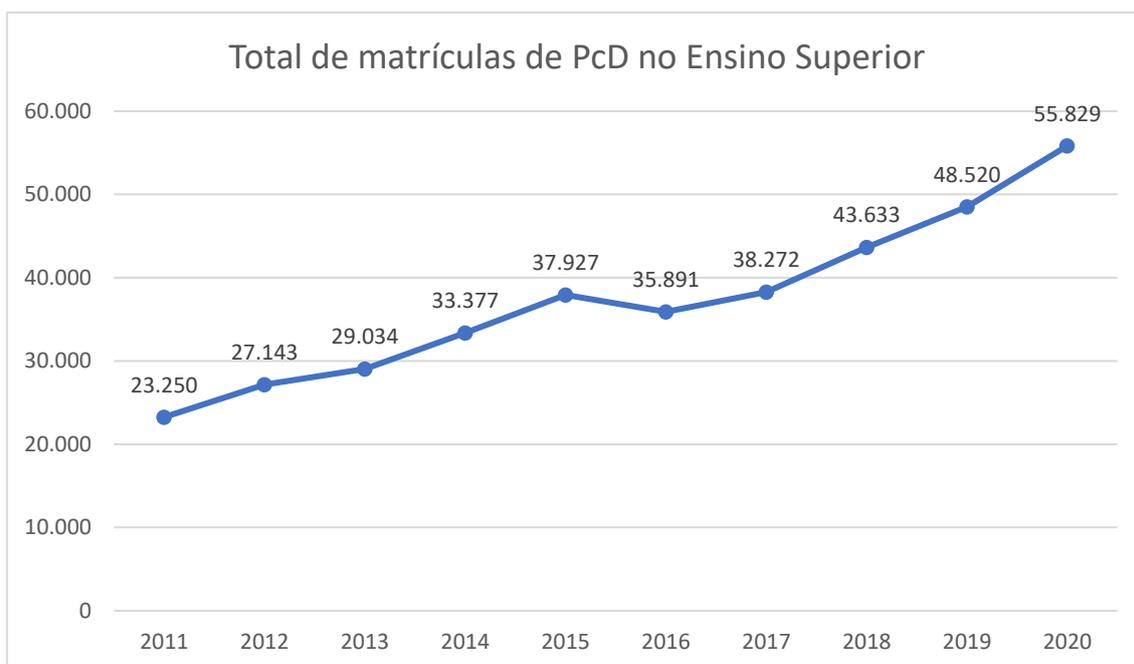


Figura 1. Total de matrículas de PcD no Ensino Superior. Fonte: INEP (2011-2020).

Conforme destacado por Maciel e Anache (2017) em seu estudo, o programa Incluir findou em 2010, sendo reconfigurado para que o repasse das verbas para acessibilidade seja realizado de acordo com o número de estudantes com deficiência matriculados, o que justifica os dados referentes a esse público serem inseridos nas Sinopses Estatísticas a partir do ano de 2011 pelo INEP.

Ainda com base na figura 1, há uma crescente no número de matrículas de estudantes com deficiência a partir do ano de 2017. Tal fato pode estar relacionado diretamente à sanção da Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016) que dispõe sobre a reserva de vagas para PcD nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino e começou a vigorar em 2017. Assim sendo, a figura 2 apresenta o número de matrículas de estudantes com deficiência nas universidades públicas brasileiras de 2017 a 2020, evidenciando o aumento do total de matrículas nas IFES após o cumprimento da lei supracitada.

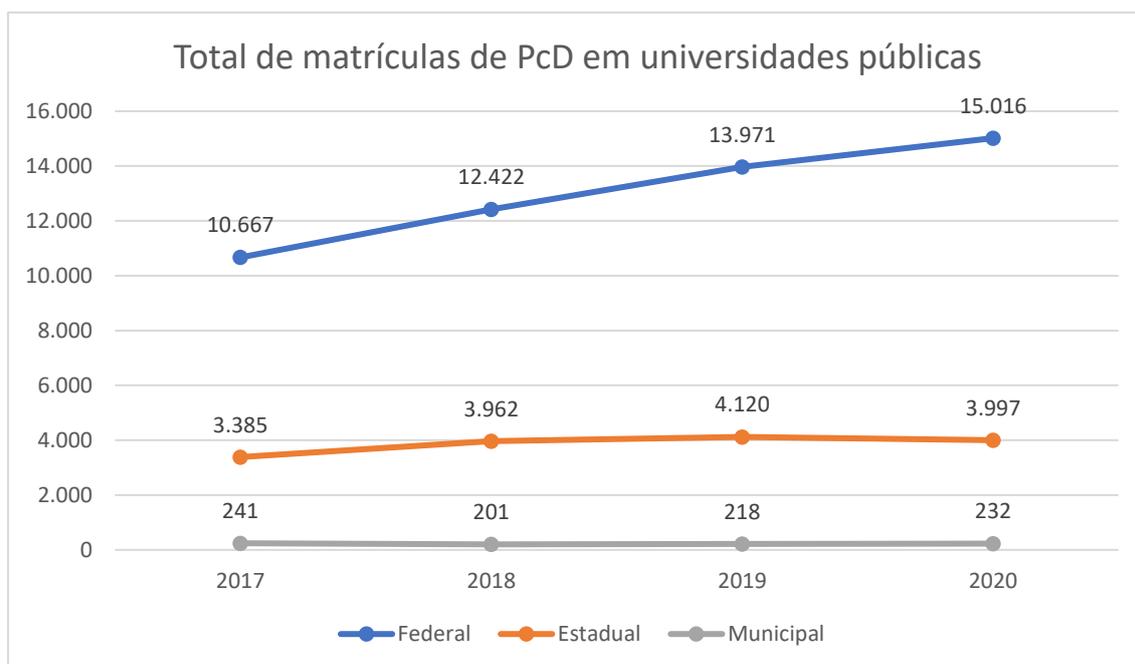


Figura 2. Total de matrículas de PcD em universidades públicas. Fonte: INEP (2017-2020).

Observamos um aumento de mais de 5 mil matrículas de estudantes com deficiência nas IFES entre os anos de 2017 e 2020, enquanto nas instituições estaduais e municipais o número de matrículas se manteve sem modificações significativas. Cabe destacar novamente que a Lei 13.409 (BRASIL, 2016) se refere somente ao sistema federal de ensino médio e superior e que as instituições estaduais e municipais seguem suas próprias diretrizes em relação à reserva de vagas para PcD.

A figura 3 faz um recorte das matrículas de PcD em universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro sob âmbito Federal, Estadual e Municipal. Vale destacar que o quantitativo de instituições federais (4 universidades e 3 institutos) é bem mais expressivo que o número de instituições estaduais (3 universidades) e municipais (1 universidade), o que gera um quantitativo maior de matrículas, como verificado na figura 3.

No Rio de Janeiro, desde o ano de 2004 há a reserva de vagas para PcD nas universidades estaduais e a única instituição de ensino superior municipal do estado, a Faculdade Municipal de Macaé Professor Miguel Ângelo da Silva Santos, também segue a Lei Estadual nº 4.151, que versa sobre a reserva de vagas estadual (RIO DE JANEIRO, 2003). Em vista disso verificamos que o número de matrículas estaduais e municipais se mantém com pouca variação. Como já destacado anteriormente, o INEP não divulgou

dados relativos à PcD no ES antes de 2011, o que inviabiliza uma análise mais precisa em relação à instituição da lei estadual de reserva de vagas em 2004 e o impacto desta no acesso de estudantes com deficiência nas universidades estaduais e municipais.

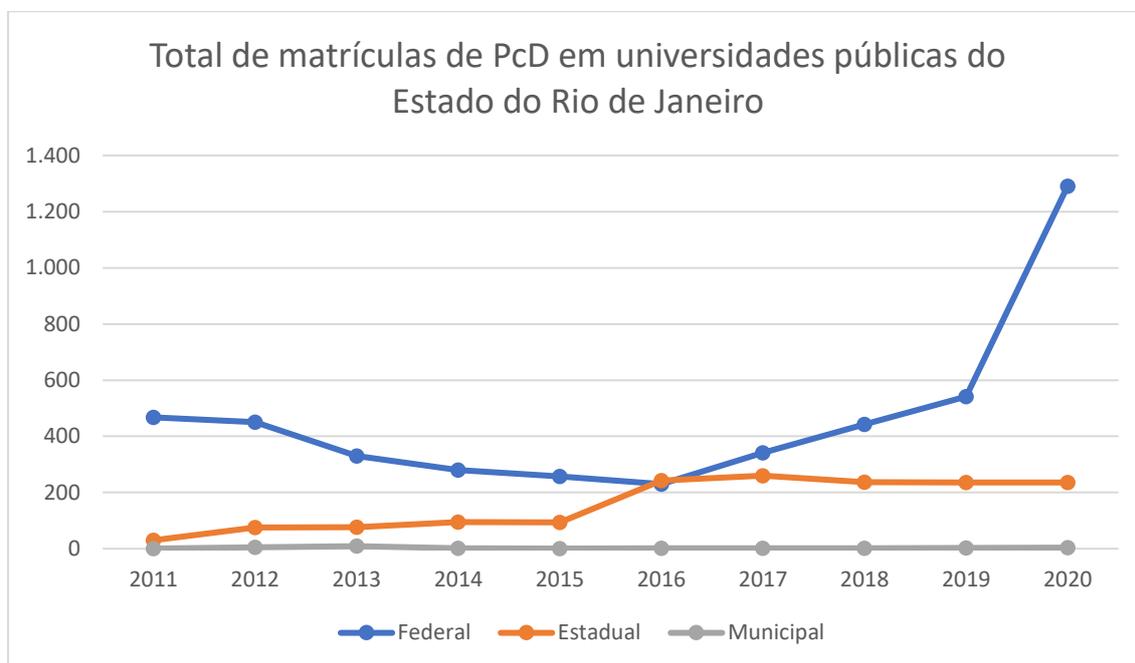


Figura 3. Total de matrículas de PcD em universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Fonte: INEP (2011-2020).

É importante salientar também que a instituição da LBI (BRASIL, 2015) pode ter sido um dos fatores que impulsionam as matrículas de estudantes com deficiência a partir de sua promulgação, uma vez que sua ampla divulgação ampliou que os direitos das PcD pudessem ser assegurados em todas as esferas da sociedade, incluindo, portanto, na esfera educacional.

Embora, conforme apresentado anteriormente, há uma crescente considerável no número de matrículas de PcD no Ensino Superior, mas este número ainda é bastante inferior em relação ao número de matrículas de estudantes sem deficiência. Enquanto temos no ano de 2020, de acordo com os dados do INEP (2021), um total de 8.680.354 matrículas no ES de estudantes sem deficiência, temos apenas 55.829 estudantes com deficiência no ES brasileiro.

Com vistas a verificar o caminho percorrido até então no que tange a inclusão no ES, seria interessante analisarmos também o número de estudantes com deficiência

concluintes nas IFES, antes e após a promulgação da Lei 13.409 (BRASIL, 2016), contudo tais dados não são fornecidos pelo INEP nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior.

Assim sendo, destacamos o avanço nacional em relação à inclusão das PcD no Ensino Superior. Ao longo do período analisado através dos dados fornecidos pelo INEP é possível verificar uma crescente considerável no número de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior brasileiras públicas e privadas, que juntas quase que triplicaram o número de ingressos de PcD nas universidades. Contudo, é preciso mencionar que não basta garantir o ingresso, se faz necessário que a universidade seja acessível para possibilitar a permanência deste estudante, com vistas à posterior conclusão.

Tornar uma universidade acessível não é tarefa fácil, muitos aspectos precisam ser levados em consideração para atender às necessidades das PcD. Conhecer o público que ingressa nas IFES é de grande valia para que se possa traçar metas e planejar ações direcionadas à necessidade de cada estudante.

Apresentamos na figura 4 o número de matrículas nas IFES por tipo de deficiência. Para a elaboração deste gráfico, com base nos dados fornecidos pelo INEP, as denominações foram agrupadas seguindo a terminologia que segue:

- Altas habilidades/Superdotação (AH/S)
- Deficiência auditiva/Surdez (DA/S)
- Deficiência física (DF)
- Deficiência intelectual (DI)
- Cegueira/Baixa visão (DV)
- Múltiplas deficiências (DMU)
- Surdocegueira (SCe)
- Transtorno do Espectro Autista/Síndrome de Asperger/Síndrome de Rett/Transtorno Desintegrativo da Infância (TEA)⁵.

⁵ Com a CID-11, publicado em 2022, o TEA passou a constar como um diagnóstico unificado. O DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) de 2013 já havia unificado e agora com a CID-11 o diagnóstico no Brasil se unificou em TEA. A exceção foi a Síndrome de Rett (antigo F84.2) que não entrou nessa unificação e agora fica sozinha na nova CID-11, embora no DSM-5 ela esteja dentro do TEA.

A figura 4 evidencia que as matrículas de PcD nas IFES se concentram nas deficiências física, visual, auditiva e surdez. Ao longo do período posterior à legitimação da Lei 13.409 (BRASIL, 2016), que regulamenta a reserva de vagas para PcD, é possível perceber que as maiores demandas estão no campo da acessibilidade arquitetônica. Para tal, deve-se adaptar o ambiente da universidade em sua estrutura, com vistas a favorecer a mobilidade das pessoas com deficiência física, disponibilizando rampas adequadas, salas amplas, elevadores, dentre outros.

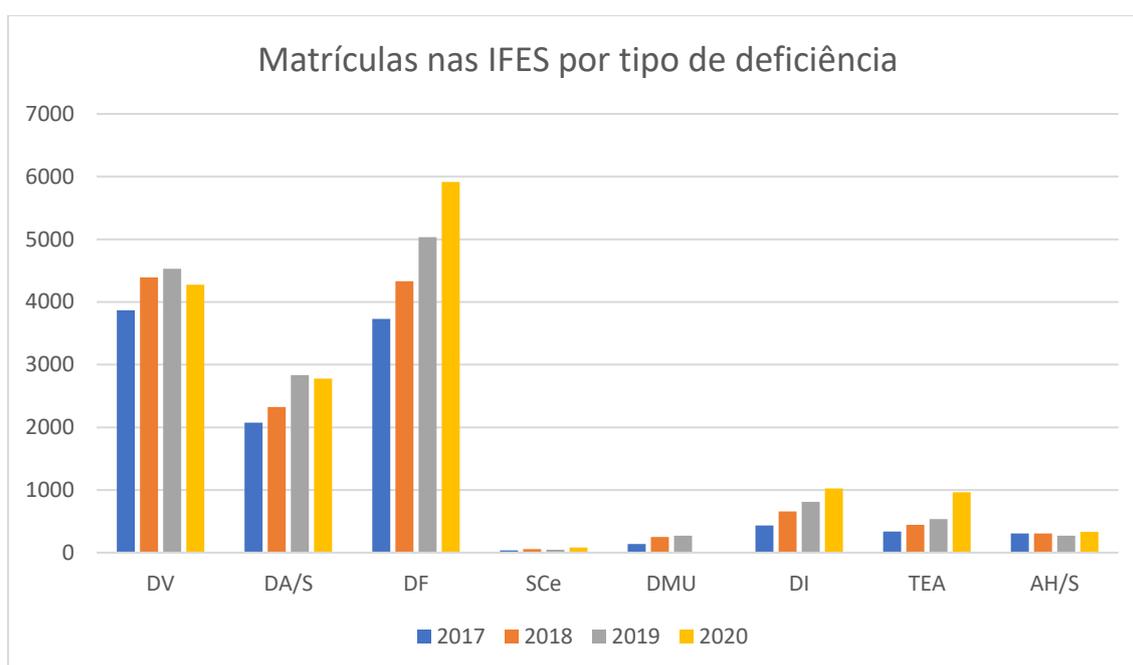


Figura 4. Matrículas nas IFES por tipo de deficiência. Fonte: INEP (2017-2020).

* No ano de 2020 o INEP não forneceu dados referentes às matrículas de pessoas com deficiência múltipla (DMU).

Destacamos também o expressivo número de estudantes com deficiência visual, auditiva e surdez ingressantes na universidade a partir do ano de 2017. Tal cenário nos aclara a importância de os núcleos de acessibilidade das IFES trabalharem em adaptações de materiais de acordo com a necessidade de cada estudante, uma vez que cada pessoa é única e dentro de suas singularidades e particularidades, como diz o jargão popular, “o que serve para um pode não servir para outro”. Sobre a garantia de se trabalhar as individualidades de cada estudante, com vistas ao uso de diversas estratégias para o seu desenvolvimento acadêmico, Redig, Mascaro e Dutra (2017, p. 41) apresentam o PEI (Plano Educacional Individualizado) como “uma alternativa pedagógica que permite

planejar, desenvolver atividades específicas, flexibilizar o currículo e avaliar o desenvolvimento destes alunos”. Ainda segundo as autoras:

A proposta do trabalho pedagógico com o PEI cria uma oportunidade para que tanto a escola, como os professores olhem para o seu aluno, percebam suas necessidades e trabalhem objetivando seu desenvolvimento humano. Além do que, o PEI por ser um planejamento colaborativo, permite uma mudança na prática dos docentes ao requerer o diálogo entre os mesmos e, a partir daí suscita crescimento profissional através da troca de experiências (REDIG, MASCARO, DUTRA, 2017, p. 41).

Nessa perspectiva, traçar o PEI é pensar nos suportes educacionais e nas estratégias necessárias para o caminhar do estudante. É um planejamento colaborativo, que busca partir do que o estudante já tem consolidado em relação à aprendizagem, com vistas a delinear medidas diferenciadas para a consolidação de novas aprendizagens presentes no currículo. Com base nesse planejamento específico para cada estudante e com atividades adequadas às suas especificidades, será possível alcançar uma aprendizagem significativa.

Ainda com relação ao PEI no Ensino Superior, a Deliberação Estadual nº 399 (RIO DE JANEIRO, 2022, p. 8) altera a Deliberação Estadual nº 355 (RIO DE JANEIRO, 2016) em seu artigo 15 e destaca que nas IES do Sistema Estadual de Educação “[...] a instituição deve elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI), com a finalidade de promover o desenvolvimento, a ambientação do estudante, bem como a adaptação de currículo e da proposta pedagógica, que possibilitem o aprendizado”. A deliberação também destaca que, no caso do ES, o estudante pode solicitar à instituição o detalhamento do programa pedagógico adaptado, com vistas a acompanhar as propostas.

A Deliberação Estadual supracitada ainda inclui no documento de 2016 o capítulo V que versa sobre a oferta de um núcleo ou setor de acolhimento e atendimento especializado individualizado nas IES do Sistema Estadual de Educação para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência. Esses núcleos deverão ser permanentes para ofertar apoio à inclusão e aprendizagem desses estudantes, oferecendo atendimento educacional especializado e contar com profissionais para acompanhamento individual incluindo tradutor, intérprete de Libras, leitor e escriba, que podem ser estagiários e/ou bolsistas.

Há que se destacar também, embora não tão expressivo quanto às deficiências citadas, que no ano de 2020 o número de ingressos de estudantes com TEA quase triplicou

em relação ao ano de 2017. A presença desse público, com particularidades dadas pela própria deficiência, acaba por merecer maior atenção dos NA para que este estudante possa ter suas necessidades atendidas.

Entretanto, para além do que já foi mencionado, a acessibilidade atitudinal precisa ser ampliada nas IFES. Pereira et al (2011) destacam que o aspecto atitudinal da sociedade pode tanto incluir as pessoas com deficiência quanto excluir esses cidadãos do direito de participação social. É, portanto, imprescindível que atitudes de exclusão e discriminação possam ser minimizadas, que tanto o corpo docente, como os discentes e funcionários recebam a orientação necessária com vistas a eliminação de barreiras atitudinais no ambiente acadêmico.

4 JUSTIFICATIVA

Falar de inclusão escolar não é nada novo, o tema vem sendo estudado ao longo das décadas, em âmbito mundial. Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em 2015, que ampliou a garantia de direitos das pessoas com deficiência, questões referentes à escolarização e, ao mesmo tempo, ao cumprimento da lei, emergiram cada vez mais nos meios acadêmicos.

Ao trazer, em seu artigo 28, inciso II, a incumbência do poder público em aprimorar os “sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”, nos surge a indagação sobre a que ponto a educação nacional está para se chegar à “inclusão plena”.

Assim sendo, a presente pesquisa vem colaborar com os questionamentos acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Ao analisar a trajetória educacional de estudantes com deficiência da UFRJ, desde sua educação básica até a chegada ao ensino superior, buscamos contribuir para com o cenário da educação inclusiva como um todo, evidenciando, a partir da narrativa dos próprios sujeitos desta pesquisa, suas necessidades, anseios, expectativas, decepções... enfim, apresentando a realidade vivenciada por eles frente ao cenário educacional brasileiro.

Este estudo se encontra inserido na área de educação da tríade do Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências, do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Com ele, pretendemos contribuir para a linha de pesquisa supracitada, em especial aos estudos que tratam da questão da inclusão escolar e seus desdobramentos.

Sabemos que o resultado deste trabalho não deve ser generalizado, entretanto, por também apresentar um cunho social, poderá tornar-se uma efetiva contribuição para questionamentos acerca de adaptações necessárias à melhoria da vida das pessoas com deficiência, além de favorecer quanto a elaboração de metodologias que levem em conta a acessibilidade, a tecnologia assistiva e o desenho universal, visando uma aprendizagem significativa para todos, em busca da inclusão plena.

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Analisar a trajetória educacional de estudantes com deficiência da UFRJ, da Educação Básica ao Ensino Superior

5.2 Objetivos Específicos

Traçar o perfil dos estudantes com deficiência participantes do estudo, ingressantes à UFRJ pelo sistema de reserva de vagas;

Investigar fatores presentes na Educação Básica que possam estar ligados diretamente ao ingresso e permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior;

Produzir um videodocumentário sobre as histórias de vida de estudantes com deficiência da UFRJ.

6 METODOLOGIA

O presente estudo intitulado “A trajetória educacional de pessoas com deficiência: da Educação Básica ao Ensino Superior” teve a submissão de protocolo de pesquisa realizada junto ao Sistema CEP [Comitê de Ética em Pesquisa]/CONEP [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa], sendo aprovado por este comitê em 02/11/2019, com número **CAAE 20028719.5.0000.5257**.

6.1 Percurso metodológico

No intuito de alcançar os objetivos propostos para este estudo, desenvolvemos o mesmo com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Em suas pesquisas Bogdan, e Biklen (1994), Minayo (2001) e Chizzotti (2003) nos apontam que a pesquisa qualitativa preocupa-se com os indivíduos e suas interações, sendo portanto a descrição da experiência humana.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Conforme Minayo (2001), pesquisas qualitativas buscam, portanto, não apenas apresentar a realidade, como também interpretá-la, buscando determinar significados das ações e relações humanas.

Assim sendo, na presente pesquisa, utilizamos as metodologias de estudo de caso e história de vida – ou relato de vida – para a coleta de dados e análise do conteúdo (BARDIN, 2016) para o tratamento destes. Neste estudo, empregamos o termo história de vida, por ser mais comumente encontrado em pesquisas deste tipo.

O estudo de caso é um dos mais completos de todos os delineamentos, “pois vale-se tanto de *dados de gente* quanto de *dados de papel*. Com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos” (GIL, 2002, p. 141). Optamos por utilizar o estudo de caso uma vez que buscamos, através

de depoimentos pessoais e análise de documentos, apresentar questões referentes ao estudante com deficiência da UFRJ oriundo do sistema de reserva de vagas.

A história de vida é uma das modalidades de estudo em abordagem qualitativa. O termo História de Vida tem significados bem distintos, a partir da tradução dos termos “life history” (história de vida) e “life story” (estória ou relato de vida). Segundo as ideias de Bertaux e Glat (2009, p. 30) nos aclaram estes significados:

O primeiro método compreende um estudo aprofundado sobre a vida de um indivíduo ou grupo de indivíduos [...]. Ele inclui não só o relato do(s) sujeito(s), mas também outros dados recolhidos através de diversas fontes como: dossiê médico ou judicial, documentos, testes psicológicos, entrevistas com pessoas que conhecem o sujeito e/ou as situações em estudo, etc. O relato de vida, por outro lado, consiste na história de uma vida ou acontecimento tal qual a pessoa ou as pessoas que vivenciaram (ou estão presentemente vivenciando) narram ao entrevistador. Assim não é necessária a verificação da autenticidade absoluta dos fatos, pois o que interessa – como no caso da presente pesquisa – é o *ponto de vista do sujeito*. O objetivo desse tipo de estudo é justamente apreender e compreender a vida conforme ele é relatada e interpretada pelo próprio autor.

A utilização da história de vida como abordagem metodológica neste estudo deve-se ao fato de que buscamos ouvir os relatos das pessoas com deficiência, de sua trajetória estudantil da Educação Básica ao Ensino Superior, tendo como ponto de partida sua vivência, suas experiências, suas percepções sobre a própria vida. Neste tipo de estudo o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito, através de relatos da sua vida, que contam a sua história. Portanto, no relato autobiográfico é possível perceber o que é mais importante para o entrevistado, uma vez que ele é quem direciona e relata as informações que elenca serem relevantes. Minayo (2001, p. 59) nos aponta que:

Nesse procedimento metodológico, destacamos a noção de entrevista em profundidade que possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante. Para muitas pesquisas, a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confidência. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.

Conforme nos versa Glat e Antunes (2012, p. 9), “existem várias possibilidades de se conhecer uma realidade, dentre as quais ouvir o relato dos sujeitos que a vivenciam, ou vivenciaram, se constitui em um dos meios mais ricos”. E foi buscando preservar essa

riqueza de detalhes e dar espaço de fala a este grupo socialmente estigmatizado como “incapaz” que utilizamos a metodologia de história de vida, cujo principal instrumento para coleta de dados é a entrevista aberta, sem roteiro pré-determinado. Com isso, foi possibilitado aos participantes do estudo a condução do mesmo, uma vez que, assim, eles puderam evidenciar o que julgaram ser mais importante e/ou relevante, segundo sua própria visão de mundo, em suas trajetórias escolares.

No Brasil, o primeiro uso da metodologia de história de vida na área de Educação Especial data de 1989, da tese de doutorado de Rosana Glat. A pesquisa, que entrevistou 35 mulheres com diagnóstico de deficiência mental⁶, buscou trazer a autopercepção destas através de suas histórias de vida, evidenciando questões sobre a invisibilidade social das pessoas com deficiência. A referida tese gerou o livro “Somos iguais a você”, bastante discutido em meios acadêmicos até os dias atuais (GLAT, 1989).

Ainda acerca deste estudo, o mesmo “é considerado um marco no campo, pois teve o mérito de, talvez pela primeira vez nos meios acadêmicos brasileiros, dar voz a pessoas com deficiência, abrindo caminho para uma série de outras pesquisas [...]” (GLAT; ANTUNES, 2012, p. 12).

Para contar a trajetória escolar de pessoas com deficiência, que estão iniciando sua vida acadêmica na UFRJ, a pesquisa foi conduzida através do registro das narrativas orais dos participantes, a partir de gravações em mídia digital (áudio) e posteriormente transcritas na íntegra, a fim de garantir a preservação dos relatos dos estudantes. Para a realização das entrevistas com estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a pesquisadora teve a colaboração de uma intérprete. Essas entrevistas, em Libras, foram gravadas em vídeos, com o mesmo intuito de preservar a íntegra do que foi relatado, para posterior tradução para a Língua Portuguesa.

Cabe ressaltar que a pesquisadora não foi a única a coletar os dados desta pesquisa, visto que outros pesquisadores da UFRJ também estiveram presentes nesta coleta. Entretanto, cada pesquisador realizou a entrevista individualmente com o estudante, salvo os casos das entrevistas em Libras, onde a intérprete, também pesquisadora da UFRJ, estava presente. Os pesquisadores colaboradores deste estudo são membros do

⁶ Atualmente o termo “deficiência mental” não é mais utilizado. A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 06 de outubro de 2004 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), utiliza-se “deficiência intelectual”.

Laboratório de Inclusão e Diversidade (LID), incluindo a orientadora da presente pesquisa, que é coordenadora do referido laboratório.

Para fins de critérios de inclusão, foram entrevistados para o presente estudo, estudantes com deficiência, ingressantes na UFRJ pelo sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência, nos cursos de graduação do período letivo 2020.1, no dia da matrícula acadêmica realizada pela universidade, no Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza-UFRJ, dos *campi* Fundão e Praia Vermelha, que tiveram sua matrícula efetivada após a comprovação da deficiência junto à Diretoria de Acessibilidade da UFRJ (DIRAC). Foram entrevistados 35 estudantes nos dias 11/02/2020 e 18/02/2020, datas oficiais de matrícula para estudantes aprovados pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) em primeira e segunda chamada, respectivamente, sendo um total de 32 entrevistados no dia 11/02/2020 e 3 entrevistados no dia 18/02/2020.

Como critérios de exclusão, a pesquisa não abordou estudantes sem deficiência; e/ou estudantes com deficiência de outras universidades; e/ou estudantes com deficiência que não fossem ingressantes no período 2020.1; e/ou estudantes com deficiência que não tenham feito a matrícula acadêmica nos dias de coleta de dados; e/ou estudantes com deficiência que não sejam ingressantes através do sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência; e/ou estudantes com deficiência que sejam do *campus* Macaé, visto que a matrícula destes foi efetivada na referida cidade.

Dentre as limitações da metodologia adotada, podemos citar a não possibilidade de generalização, o que não impede que as conclusões obtidas nestes estudo sejam levadas em consideração na análise de temas semelhantes e como inquietação para novos estudos sobre o tema.

6.2 Amostra

A coleta de dados deste estudo ocorreu nos dias 11/02/2020 e 18/02/2020, com autorização prévia da Diretoria de Acessibilidade da UFRJ (DIRAC), para que fosse possível a realização das entrevistas juntamente com a matrícula acadêmica dos estudantes. Abordamos os estudantes logo após estes terem entregue os documentos comprobatórios ao pleito de reserva de vaga para pessoa com deficiência. Nesta

abordagem, foi explicado aos mesmos o objetivo geral do estudo e, em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue a todos os participantes. Após a aceitação dos estudantes na participação, foram feitas as entrevistas autobiográficas abertas.

Cabe ressaltar que os estudantes entrevistados assinaram eles mesmos o TCLE, independente da deficiência, com exceção de um estudante que, devido sua deficiência visual, precisou que a mãe assinasse o termo, uma vez que o mesmo é alfabetizado em Braille e não faz uso da Língua Portuguesa.

A tabela que segue apresenta a amostra utilizada no estudo. Com o intuito de preservação da identidade dos participantes, compromisso firmado na assinatura do TCLE, utilizamos, para fins de identificação destes ao longo do estudo, os pseudônimos apresentados no quadro que segue.

Pseudônimo	Tipo de deficiência	Curso	Polo	Centro	Idade
José	Auditiva	Defesa e Gestão Estratégica Internacional	Cidade Universitária	CCJE	44
Pedro	Auditiva	Direito	Faculdade de Direito	CCJE	18
Ana	Auditiva	Arquitetura	Cidade Universitária	FAU	20
Francisco	Auditiva	Matemática	Cidade Universitária	CCMN	54
Alexandre	Física	Engenharia Civil	Cidade Universitária	CT	19
Alice	Física	Farmácia	Cidade Universitária	CCS	18
Aline	Física	Educação Física	Cidade Universitária	CCS	17
Fernanda	Física	Ciências Contábeis	Praia Vermelha	FACC	21
Fabiana	Física	Direito	Faculdade de Direito	CCJE	18
Arthur	Física	Medicina	Cidade Universitária	CCS	33
Elisa	Física	Biotecnologia	Cidade Universitária	CCS	17
Antônia	Física	Direito	Faculdade de Direito	CCJE	21
Manoel	Física	Medicina	Cidade Universitária	CCS	21
Carlos	Física	Relações Internacionais	Cidade Universitária	CCJE	19
Heitor	Física	Engenharia Civil	Cidade Universitária	CT	55
Gustavo	Física	Ciências Sociais	Largo São Francisco	CFCH	33
Gabriel	Física	Farmácia	Cidade Universitária	CCS	17

Igor	Física	Relações Internacionais	Cidade Universitária	CCJE	25
Márcia	Intelectual	Engenharia Química	Cidade Universitária	CT	31
Augusto	Intelectual	Farmácia	Cidade Universitária	CCS	31
Fátima	Múltipla	Nutrição	Cidade Universitária	CCS	17
Antônio	TEA	Medicina	Cidade Universitária	CCS	-
Henrique	TEA	Ciências Econômicas	Praia Vermelha	IE	-
Samuel	Visual	Engenharia Mecânica	Cidade Universitária	CT	21
Sara	Visual	Administração	Praia Vermelha	FACC	18
Vítor	Visual	Matemática	Cidade Universitária	CCMN	31
Rafael	Visual	Psicologia	Largo São Francisco	CFCH	21
Ezequiel	Visual	Psicologia	Largo São Francisco	CFCH	38

Quadro 1. Identificação dos estudantes com deficiência matriculados na UFRJ/2020.1. Fonte: dados da pesquisa.

É importante ressaltar que, de 74 estudantes convocados para entrega de documentação da matrícula acadêmica, apenas 36 compareceram para a mesma entre a primeira e segunda chamada do Sistema de Seleção Unificado (SISU) e foram realizadas 35 entrevistas. Devido a pandemia do Covid-19 houve uma modificação na terceira chamada acadêmica de estudantes com deficiência para o período acadêmico 2020.1, sendo restrito o acesso à entrega de documentação da matrícula acadêmica, em consonância com as diretrizes de distanciamento social impostas em razão da pandemia da Covid-19, a fim de evitar aglomerações. Tal fato inviabilizou a realização de coleta de dados destes estudantes, uma vez que os pesquisadores não puderam adentrar ao local, apenas funcionários responsáveis pelo processo de matrícula e os estudantes tiveram a entrada permitida. Após a coleta de dados, dos 35 entrevistados, 28 tiveram a efetivação das matrículas do período acadêmico 2020.1 pela DIRAC. Assim sendo, utilizamos nesta pesquisa apenas as entrevistas realizadas com os estudantes que tiveram sua matrícula efetivada. Apresentamos agora a amostra do estudo agrupadas por tipo de deficiência (figura5) e por cursos (figura6):

ZZ

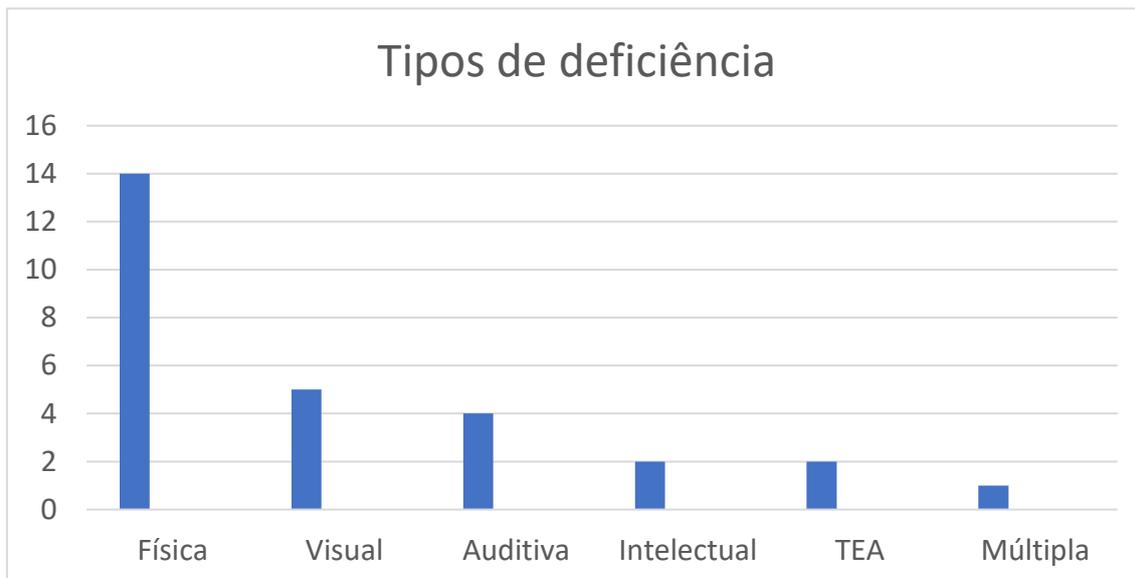


Figura 5. Estudantes por tipo de deficiência. Fonte: dados da pesquisa.

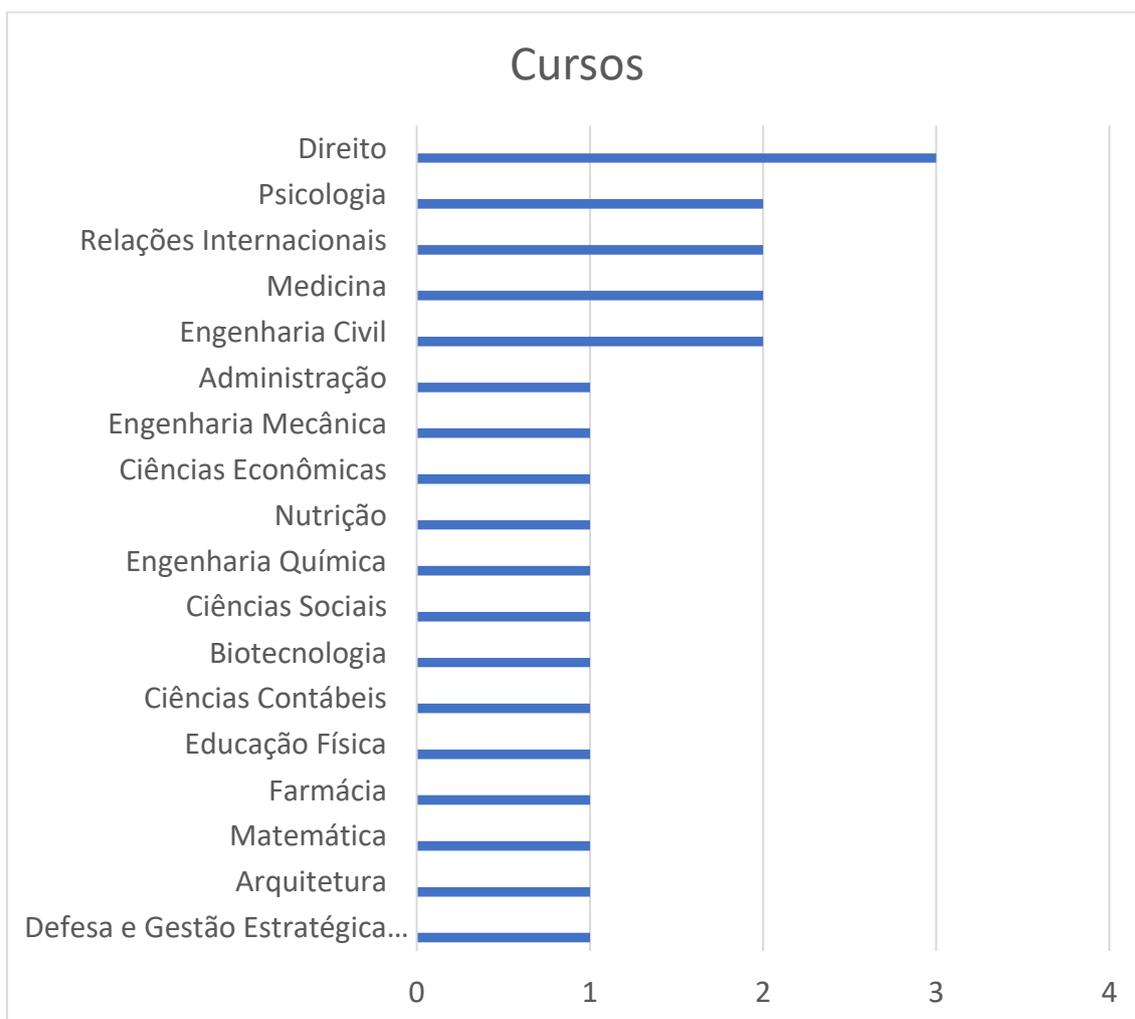


Figura 6. Estudantes por curso. Fonte: dados da pesquisa.

Os dados apresentados anteriormente serviram de base para o artigo “A responsabilidade social da universidade observada a partir da trajetória educacional de pessoas com deficiência”, publicado na revista portuguesa Educação, Sociedade e Culturas e versou sobre a responsabilidade social da universidade frente à inclusão no espaço acadêmico ao apresentar o perfil dos estudantes com deficiência ingressantes pelo sistema de reserva de vagas em uma universidade federal brasileira, evidenciando demandas de acessibilidade destacadas pelos estudantes.

6.3 Transcrição das entrevistas

Como já foi citado anteriormente, as entrevistas foram realizadas na forma de relatos autobiográficos abertos e gravados em áudio e/ou vídeo, conforme a necessidade dada pelo tipo de deficiência do participante da pesquisa. Ao realizar as transcrições das entrevistas, buscamos ser os mais fiéis possíveis ao passar do registro oral ou sinalizado para o escrito, respeitando as expressões coloquiais, gírias, vícios de linguagem, assim como pausas, gagueiras ou marcadores temporais utilizados pelos entrevistados.

Com exceção das transcrições das entrevistas realizadas em Libras, a pesquisadora foi a responsável pela transcrição de todas as entrevistas realizadas, utilizando para auxiliar neste processo o apoio do programa Voice Notepad, de versão gratuita e disponível online. Em seguida, a pesquisadora fez as correções necessárias, ouvindo novamente todos os áudios e corrigindo o que julgou pertinente. Para finalizar, realizou a técnica conhecida como conferência de fidedignidade.

Entrevistas devem ser transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza. Depois de transcrita, a entrevista deve passar pela chamada conferência de fidedignidade: ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc (DUARTE, 2004, p. 220).

Em relação ao registro da transcrição dos relatos dos estudantes surdos, a intérprete de Libras realizou a versão para a Língua Portuguesa com base no vídeo gravado no ato da entrevista. Em seguida, esta versão foi enviada para uma professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que validou a transcrição feita pela intérprete.

6.4 Análise das entrevistas

Para fins de análise dos dados desta pesquisa, optamos pelo uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Segundo Bardin (2016, p. 94), as respostas de uma pessoa à uma entrevista são a “encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa”, na qual a subjetividade do enunciador está muito presente, sendo, portanto, um discurso mais espontâneo do que preparado. Ainda segundo a autora, “a análise de conteúdo de entrevistas é muito delicada. Este material verbal exige uma *perícia* muito mais dominada do que a análise de respostas a questões abertas ou à análise de imprensa”, dada a marcante subjetividade do enunciador presente no resultado obtido neste tipo de coleta de dados.

Para Bardin, a análise de conteúdo não é uma técnica, mas um conjunto de técnicas utilizadas para se analisar o material qualitativo. Dentre as diversas técnicas descritas por Bardin, para este estudo optamos pelo uso da análise temática, que consiste em detectar e classificar elementos de significação presentes na fala do enunciador. Nesta técnica, realiza-se a contagem de temas numa unidade de codificação previamente determinada.

Os procedimentos descritos por Bardin para a análise de conteúdo são divididos em três partes: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

6.4.1 Pré-análise

Na fase de pré-análise inicialmente realizamos a leitura flutuante, que é uma leitura intuitiva, muito aberta às ideias e que busca uma inicial relação de afetividade entre os discursos. Após esse primeiro contato com o material obtido nas entrevistas, foi feita a transcrição das entrevistas, ou seja, a delimitação e preparação do material a ser analisado através da construção do *corpus*⁷. Seguindo, foram feitos os processos de referenciação dos índices e elaboração de indicadores, buscando através de recortes no texto a delimitação inicial de temas para a análise.

⁷ “Conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126)

6.4.2 Exploração do material

De acordo com Bardin (2016, p. 131), a fase de exploração do material “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas”. Assim sendo, é nessa fase em que o pesquisador busca encontrar categorias relacionadas ao conteúdo presente na fala dos participantes da pesquisa.

Ao explorar o material, ainda em uma análise inicial, nos deparamos com temas referentes à escolarização dos participantes e aos tratamentos médicos relacionados às suas deficiências.

6.4.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Nesta etapa os resultados começam a tomar forma. O pesquisador começa a validar os dados e a esquematizar os quadros de resultados, buscando estabelecer conexões (BARDIN, 2016). Assim sendo, propõe inferências para interpretar o que os dados revelam.

Para trabalhar os dados obtidos com a realização das entrevistas, utilizamos da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), através da organização dos discursos em categorias, reunindo em classes temáticas os grupos de elementos em razão de características comuns a eles. Assim sendo, as falas dos estudantes foram analisadas de acordo com temáticas comuns que surgiram, agrupadas e organizadas de modo que passaram a constituir categorias, conforme descrito no capítulo 9 desta dissertação.

6.5 O uso do *software* IRaMuTeQ

Nos últimos anos percebemos uma crescente no uso de *softwares* específicos para análises de dados textuais no campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente em estudos cujo corpus é bastante volumoso (CAMARGO; JUSTO, 2013). Em vista disto, optamos pelo uso de um *software* para tratar o material verbal (ou material espaço-visual⁸, no caso dos estudantes surdos usuários de LIBRAS) que foi transcrito.

⁸ A língua brasileira de sinais (Libras) utilizada pela comunidade surda no Brasil é uma língua de modalidade espaço-visual cuja representação gráfica comumente se dá por meio de imagens em dicionários impressos e em meio digital (SOFIATO; REILY, 2014).

O Laboratório de Inclusão e Diversidade (LID), desde o ano de 2018, utiliza o *software* IRaMuTeQ para a análise de dados textuais. Além de ter a vantagem de ser um *software* gratuito e desenvolvido sob a lógica da *open source* (CAMARGO; JUSTO, 2013), este *software* possui uma interface gráfica de fácil compreensão e visualmente clara. Foi desenvolvido inicialmente em língua francesa e começou a ser utilizado no Brasil em 2013. Para o seu funcionamento, o IRaMuTeQ precisa que seu dicionário seja o mais atualizado possível, visto que trabalha diretamente com a parte lexical. Em vista disso, a equipe do LACCOS (UFSC)⁹ em parceria com o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas (CIERS-ed/FCC); e com o grupo de pesquisa Valores, Educação e Formação de Professores da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); aprimoraram o dicionário experimental em língua portuguesa, garantindo análises mais estáveis. Além disso, o laboratório LACCOS disponibiliza em sua página da web um link para a página oficial iramuteq.org, na qual é possível obter o programa, além do tutorial atualizado pelo LACCOS, assim como o dicionário e informações sobre o uso do programa e o laboratório LERASS¹⁰, desenvolvedor do IRaMuTeQ.

Segundo Camargo e Justo (2013, p. 516), o IRaMuTeQ “apresenta rigor estatístico e permite aos pesquisadores utilizarem diferentes recursos técnicos de análise lexical”. O mesmo oferece cinco possibilidades de análises, sendo elas: I) Estatísticas (análises lexicográficas), II) Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência, III) Classificação Hierárquica Descendente (método de Reinert), IV) Análise de similitude e V) Nuvens de palavras.

Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras) (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 515).

⁹ Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – Universidade Federal de Santa Catarina/BR. Criado em 1991, seus fundadores são Brígido Vizeu Camargo e Clélia Maria Nascimento-Schulze, o LACCOS envolve as áreas do conhecimento da Psicologia Social e das Representações Sociais.

¹⁰ Laboratório de Estudos e Pesquisa Aplicada em Ciências Sociais – Universidade de Toulouse/FR. Criado em 1983, é dirigido por Pascal Marchand, Franck Bousquet, Nathalie Spanghero-Gaillard e Céline Paganelli, o LERASS é um laboratório multidisciplinar que reúne mais de 130 professores-pesquisadores, médicos e estudantes de doutorado em Ciências Humanas e Sociais.

Nesta pesquisa, utilizamos o *software* IRaMuTeQ como ferramenta de validação e confirmação da categorização realizada através da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Os gráficos gerados pelo programa e os percentuais obtidos funcionam como aporte estatístico para a categorização temática que foi realizada anteriormente.

6.5.1 Preparação do *corpus*¹¹ textual

Com o material escrito resultante da transcrição das entrevistas gravadas, iniciamos o processo de preparação do *corpus* textual (CT) para a análise através do programa IRaMuTeQ. O *corpus* desta análise foi constituído por um conjunto de vinte e oito (28) unidades de textos¹².

“Trata-se de um software que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica, que abrange sobretudo a lematização e o cálculo de frequência de palavras; até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente de segmentos de texto, análise de correspondências e análises de similitude” (CAMARGO; JUSTO, 2018, p.8).

Assim sendo, o primeiro passo para a análise foi a organização do *corpus* no formato exigido pelo programa, que tem construções específicas e particularidades a serem seguidas e que necessita ser preferencialmente gerado pelos softwares OpenOffice.org ou LibreOffice, a fim de evitar bugs relativos a codificação (CAMARGO; JUSTO, 2013). Todo o conteúdo da transcrição foi transformado em um CT, utilizando o programa LibreOffice e salvo no arquivo entrevistas.odt.

Bardin (2016, p. 130) ratifica essa necessidade de preparação do material textual no uso de programas de computador de acordo com as suas especificidades ao afirmar que “no caso do tratamento tecnológico, os textos devem ser preparados e codificados conforme as possibilidades de 'leitura' do computador e as instruções do programa”.

6.5.2 Análise do *corpus* textual

¹¹ “O corpus é constituído pelo pesquisador. É o conjunto de textos que se pretende analisar” (CAMARGO; JUSTO, 2018, p. 8).

¹² Em uma análise de entrevistas, a constituição do corpus se dá por textos, cada unidade de texto é composto por uma entrevista (CAMARGO; JUSTO, 2018).

Nesta pesquisa, serão utilizadas a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e a Análise Fatorial de Correspondência (AFC).

O método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) foi proposto por Reinert em 1990. Neste método o *software* “classifica os segmentos de texto em função de seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas (palavras já lematizadas¹³)” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516).

Já o método da Análise Fatorial de Correspondência (AFC) é uma análise feita a partir da CHD e apresenta uma outra forma de visualizar os conteúdos e relações entre as classes (CAMARGO; JUSTO, 2018). Ela gera um gráfico dividido por eixos, apresentando as formas ativas (palavras) dispostas conforme a sua frequência nos discursos.

¹³ Lematizar significa transformar as várias flexões (de número, de gênero, etc.) ou lexemas de uma palavra no seu lema ou base comum. Exemplos: as palavras “corpo” e “corpão” tornam-se “corpo”; as palavras “preciso”, “precisamos”, “precisou” são reduzidas a “precisar”. Neste software os substantivos são reduzidos ao masculino singular, os verbos ao infinitivo e os adjetivos ao masculino singular (CAMARGO; JUSTO, 2018, p. 14).

7 RESULTADOS

Após a leitura e exploração do material oriundo da transcrição das entrevistas, elegemos como categoria central a *trajetória de vida* dos estudantes. A partir dessa categoria central encontramos 2 subcategorias *questões médicas (classe 5)* e *questões escolares*. A subcategoria referente às *questões escolares* deu origem às subcategorias *educação* e *acessibilidade*. A subcategoria *educação* originou as subcategorias *trajetória escolar (classe 1)* e *expectativas para o ensino superior (classe 2)* e a subcategoria *acessibilidade* originou as subcategorias *dificuldades encontradas (classe 3)* e *acessibilidade, adaptações e suporte (classe 4)*.

A figura 7 apresenta a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) obtida a partir da análise realizada pelo *software* IRaMuTeQ no *corpus* textual, na qual podemos visualizar as formas ativas (palavras) contidas nos segmentos de texto associados a cada classe. É possível observar que a categorização temática realizada anteriormente através da análise de conteúdo apresentou 5 subcategorias e que a CHD gerou 5 classes, evidenciando a validação da categorização feita pelo *software*.

O processamento para a CHD agrupou os segmentos de texto (ST) por coocorrência lexical, ou seja, por vocabulário semelhante. Sobre isso, Di Blasi (2022, p. 73) salienta que “essa análise é baseada na proximidade lexical e corresponde à ideia de que as palavras utilizadas em contextos similares estão associadas a um mesmo mundo léxico”.

Verificamos na CHD que a categoria central *trajetória de vida* é subdividida em duas classes, resultando a classe 5 *questões médicas* e em outra classe que foi dividida em outras duas novas classes: uma referente à educação e outra relacionada à acessibilidade. A classe referente à educação foi subdividida nas classes 1 (*trajetória escolar*) e 2 (*expectativas para o ensino superior*); já a classe relacionada à acessibilidade se subdividiu nas classes 3 (*dificuldades encontradas*) e 4 (*acessibilidade, adaptações e suporte*).

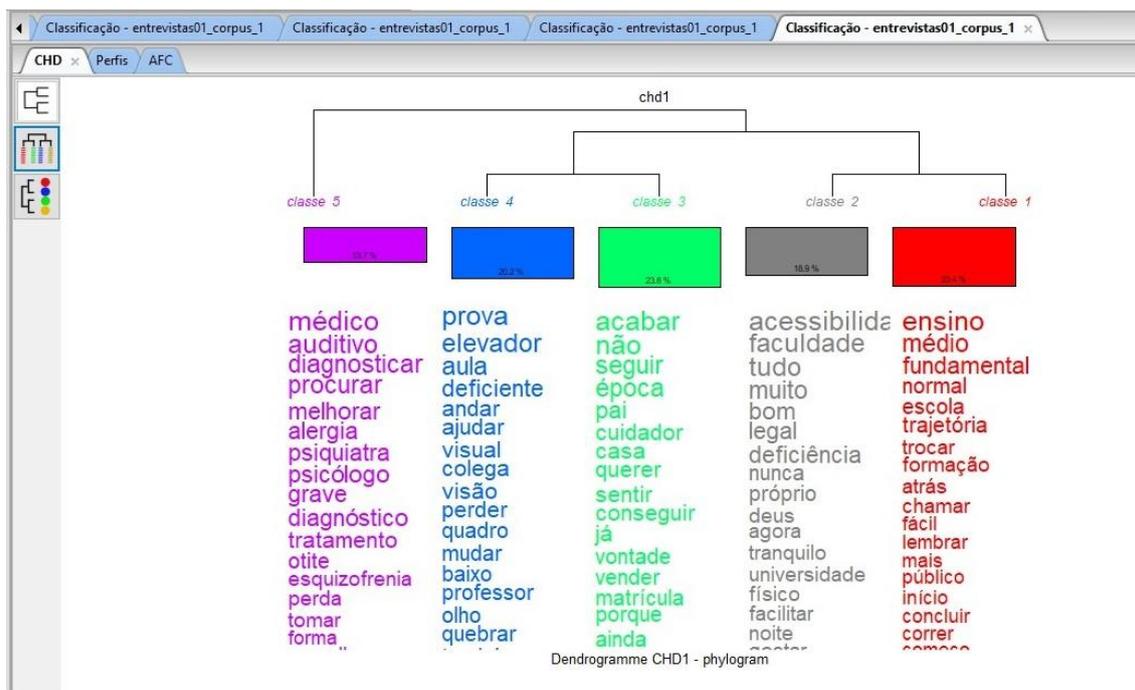


Figura 7. Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Elaborado pela pesquisadora.

A partir do *software* também temos a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que traz a centralidade dos discursos dispostas em um plano cartesiano. Sobre ela, Di Blasi (2022, p. 109) nos aclara que:

A Análise Fatorial de Correspondência (AFC) entre as classes formadas está ligada ao processo de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) enquanto subsídio para sua categorização. A representação gráfica ocorre em plano cartesiano e apresenta as aproximações e os distanciamentos entre as classes originadas na CHD. Podem ser observados segundo suas centralidades discursivas; dispostas em *clusters*, ou seja, em classes; por afinidade.

Na figura 8, temos a AFC. Observa-se no fator 0 a centralidade da classe 2 (cinza/expectativas para o ensino superior). No fator -1 (eixo horizontal) há uma contraposição entre as classes 1 (vermelha/trajetória escolar) e 2 (cinza/expectativas para o ensino superior) do lado direito, o que indica uma relação direta em relação à *trajetória escolar* e as *expectativas para o ensino superior*. Também há uma contraposição no fator 1 (eixo horizontal) entre as classes 3 (verde/dificuldades encontradas) e 4 (azul/acessibilidade, adaptações e suporte), o que evidencia que as temáticas *dificuldades encontradas* e *acessibilidade, adaptações e suporte* apresentam uma relação de interdependência. Por último, no fator -4 (eixo vertical) temos a classe 5 (roxa/questões médicas) bem distante das demais, mostrando que nos relatos dos estudantes a categoria *questões médicas* possui pouca relação com as questões escolares.

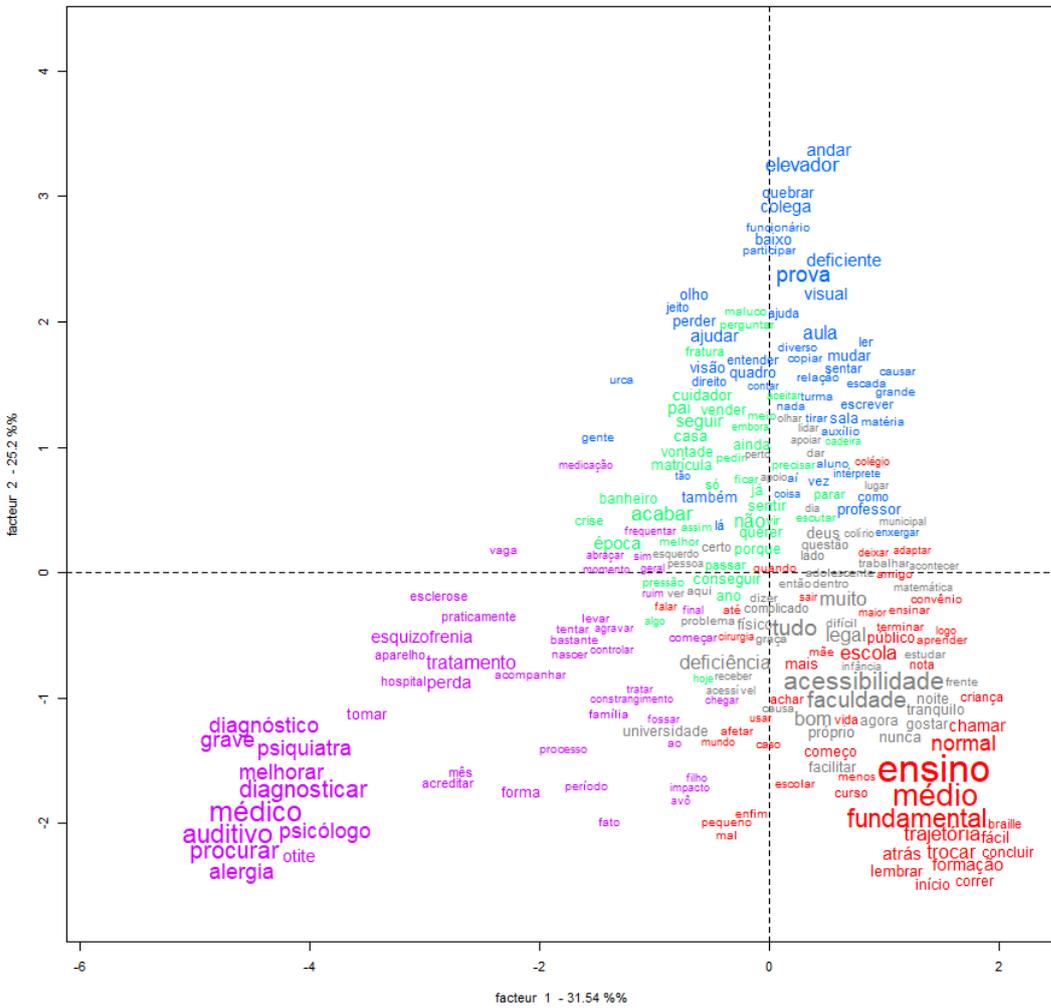


Figura 8. Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Elaborado pela pesquisadora.

Destacamos na figura 9 os valores em percentuais contidos na CHD.

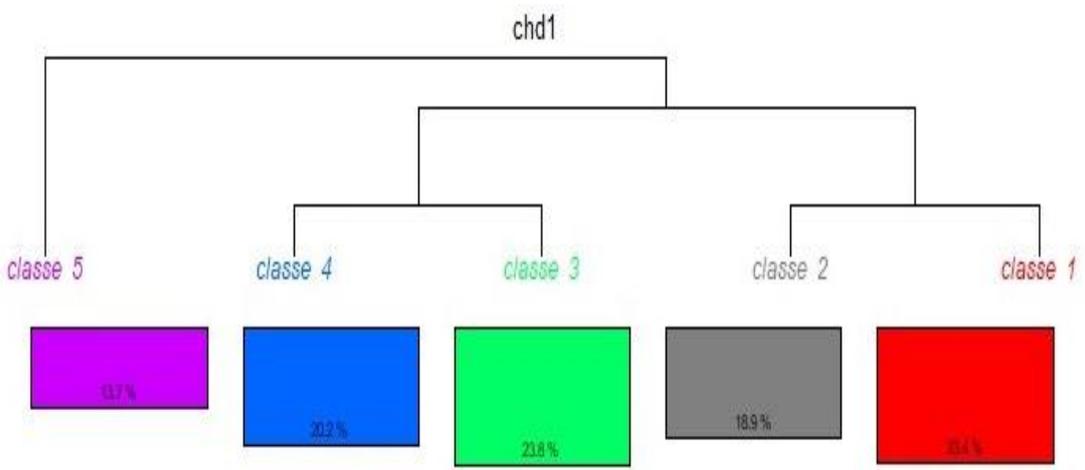


Figura 9. Recorte da CHD. Elaborado pela pesquisadora.

É possível verificar que as classes 3 (*dificuldades encontradas*) e 1 (*trajetória escolar*) representam maior destaque nos relatos dos estudantes, apresentando 23,8% e 23,4% de coocorrência. Uma vez que o intuito da pesquisa era ouvir sobre as trajetórias escolares dos participantes, podemos afirmar que as dificuldades ganham maior destaque em seus relatos, o que justifica esta classe estar localizada no centro do plano cartesiano visualizado na AFC (figura 8).

Ainda em relação a figura 7, temos a classe 4 (*acessibilidade, adaptações e suporte*) com 20,2 % de coocorrências e a classe 2 (*expectativas para o ensino superior*) com 18,9% de coocorrências, que evidenciam que há em proporções semelhantes a preocupação com o ES e com a acessibilidade da qual necessitam. Por fim temos a classe 5 (*questões médicas*) com 13,7% de coocorrências nos discursos dos estudantes. Assim como mostra a AFC (figura 8), para os estudantes entrevistados as questões médicas possuem pouca relação com as questões escolares, dado a questão base da pesquisa ser sobre as trajetórias escolares.

7.1 Trajetória escolar

A primeira subcategoria trata da *trajetória escolar* dos estudantes e apresenta no depoimento dos entrevistados questões referentes à educação básica destes, em relação a como foi esse período de suas vidas.

Então... eu fui pruma escola pra deficientes visuais, na Urca, e... comecei a estimulação precoce, que como eles chamam lá, pra tentar melhorar a visão, ou ajudar as pessoas a... ter uma vida melhor, no cotidiano. [...] Aí... minha experiência foi o mais normal possível, mesmo com deficiência as turmas eram preparadas, os professores eram superatentos e preparados, pra isso, então... minha vida no ensino fundamental foi normal (Samuel, DV, 2020).

O relato de Samuel evidencia a necessidade de preparação do profissional de educação para trabalhar com o estudante com deficiência. Para ele, o Ensino Fundamental (EF) foi tranquilo, uma vez que ele pode contar com uma equipe docente preparada. Além disso, o estudante destaca que cursou o EF em uma escola para pessoas com deficiência visual, o que proporcionou a ele uma vida “o mais normal possível”, pois fez estimulação precoce e, com isso, sua alfabetização não foi em Braille, conforme relata a seguir.

Quando eu fui pro ensino fundamental, que antigamente era o jardim de infância, minha visão já tinha melhorado um pouco e eu tava conseguindo enxergar... letras. Então... eu fui pra turmas de tinta, chamam de tinta lá, que a pessoa tem escrita normal. Aí eu não cheguei aprender Braille. O

pouco que eu sei eu aprendi sozinho, com meus amigos me ensinando (risos) (Samuel, DV, 2020).

É importante destacar que não questionamos aqui se a escola especializada ou a escola regular seja o melhor caminho para um estudante com deficiência no EF, esta escolha cabe não somente aos pais e/ou responsáveis, mas também a opinião do próprio estudante e da escola devem ser levadas em consideração. Assim sendo, é uma decisão em conjunto do que, naquele caso, se julga ser o melhor para aquele estudante. Contudo, vale destacar que “algumas dificuldades existentes nas escolas regulares se referem mais à falta de apoio financeiro, pedagógico e estrutural do que propriamente pelo ambiente em que o aluno encontra-se inserido” (BERNARDO, SEGADAS-VIANA, BARBOSA, p. 35, 2020).

As crianças bem pequenas são por si próprias acolhedoras e inclusivas, elas abraçam as diferenças e convivem em harmonia. Quando se pensa em inclusão na Educação Infantil e nos anos iniciais do EF, as relações entre as crianças, em sua grande maioria, são de acolhida e respeito às diferenças. Claro que nem sempre é assim, o meio e as relações pessoais acabam por corromper a inocência natural infantil e situações de discriminação e *bullying* ocorrem, além claro do estranhamento com o diferente, que pode gerar desconfortos. Há que se promover então a acessibilidade atitudinal entre todos na escola, não apenas alunos, professores, orientadores e direção, mas todos os pertencentes ao ambiente escolar.

Não raro, ainda encontramos funcionários nas escolas de educação básica que tratam a PcD com pensamentos assistencialistas, que na tentativa de ajudar acabam por promover uma segregação do estudante com deficiência no ambiente escolar. A acessibilidade atitudinal deve ser mais trabalhada entre todos os profissionais das escolas, de modo que se faz urgente formações continuadas para todos os envolvidos no âmbito escolar.

No caso de Samuel, segundo seu relato, para ele foi importante estudar na “turma de tinta” e conseguir ter uma “escrita normal”. Ademais, o estudante que aprendeu Braille com os colegas, evidenciando a aprendizagem através da convivência escolar no EF. Nota-se também, nos relatos de outros estudantes, uma boa convivência com os pares no período escolar da Educação Básica. Nestes relatos emergem questões referentes ao convívio com a diferença, necessidades de sua deficiência e acessibilidade da instituição educacional.

(...) eu estudei, desde o fundamental até eu terminar o Ensino Médio na mesma escola, que é uma escola pública federal. E... como eu, eu fiz amigos desde a infância lá, as crianças tratavam isso de forma normal, claro que tipo quando vinha alguém desconhecido era... um pouco estranho no início, mas é... depois acho que ia acostumando, pelo fato de não ser algo da rotina da pessoa (Aline, DF, 2020).

A aceitação nas escolas que eu passei foram boas... Os alunos lá e os professores souberam reagir bem ao diferencial... E... o estudo foi bom. (risos) (Alexandre, DF, 2020).

Meu processo escolar... no fundamental 1, ele foi bem tranquilo, nunca tive problema em questão de acessibilidade porque o colégio de então sempre me acompanha desde novinho porque era... era próximo da família então sabia das minhas necessidades e nunca me mostrou dificuldades sabe, sempre... estavam é... prontos a querer me ajudar em qualquer momento (Carlos, DF, 2020).

A seguir, observamos no discurso de José uma referência ao que se entendia, popularmente, por deficiência na época de sua escolarização, dada na década de 1990. Em seu relato ele faz alusão às questões físicas e intelectuais relacionadas à deficiência. Este período representa um divisor de águas em relação ao social e à escolarização da PcD. Nesta época firmaram-se políticas governamentais para garantia de direitos da PcD, debatidos na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), fomentando a necessidade de os governos contemplarem propostas que reconhecessem a diversidade dos alunos, e os meios e modos para garanti-las, com vistas à inclusão educacional.

Bom, é... com relação ao ensino médio, na verdade não, não tinha muita percepção... dessa questão... de deficiência né? Na verdade deficiência era aquilo que era mais... aparente, pessoas consideradas com deficiência eram pessoas amputadas ou pessoas que nasciam mesmo com alguma... é... enfim, com alguma... debilidade ou algo que fosse de fato, mais aparente, paralisia... enfim, e... a minha, a minha condição de... assim, de perda auditiva, ela não era tão, tão grave na época né? [...] As pessoas falam baixo e você não, não consegue... é... perguntar o que elas falaram né? Como a, a perda é mais acentuada à esquerda, então eu tinha que ficar torcendo né o, o pescoço né, pra posicionar a orelha direita mais na direção das pessoas, isso também causava uma estranheza né, um, um certo desconforto por parte de quem via né? (José, DA, 2020).

José, em seu relato, mostra que sua deficiência não tinha muita percepção, que a perda auditiva não era tão grave, o que, para ele, fez com que sua convivência no Ensino Médio tenha sido tranquila já que sua deficiência não era aparente.

A narrativa de José nos alerta que nem toda deficiência é visível, muitas vezes convivemos socialmente com PcD e nem percebemos. Existem pessoas que possuem deficiências que não são aparentes, contudo, que requerem adaptações que são fundamentais para conseguirem realizar com tranquilidade suas atividades mais

cotidianas. No caso de José, segundo seu relato, sua perda auditiva não era tão grave e sua escolarização foi tranquila, mas em muitos casos, devido à sua deficiência invisível, algumas PcD podem passar por constrangimentos públicos e/ou dificuldades em situações diversas, desde um simples estranhamento na sala de aula, como descrito por José, ou uma discussão na fila de prioridade em um estabelecimento público.

A análise desta subcategoria revelou maior evidência de relatos relacionados às relações interpessoais no ambiente escolar e como transcorreu a rotina no ensino fundamental dos estudantes.

7.2 Expectativas para o Ensino Superior

A subcategoria *expectativas para o ensino superior* traz os anseios dos estudantes para sua vida na universidade, o que esperam e o que julgam ser necessário para seu desenvolvimento no ensino superior. São encontrados depoimentos que manifestam uma percepção do trabalho desenvolvido pelas instituições federais de ensino em relação à PcD e o desejo de que a estada na universidade seja prazerosa.

Minha expectativa pra faculdade... eu espero que seja legal e eu também tenha o mesmo suporte que eu tive lá no IF porque é importante. Eu vejo que as instituições federais elas lutam, assim sabe, pra manter o aluno... aqui, e sair formado daqui, e... eu espero também me adaptar, porque é um ambiente totalmente novo, se bem que eu já vim também de Instituto Federal antes, mas, eu quero, eu espero que seja uma coisa bem tipo nova e prazerosa, sabe? (Fabiana, DF, 2020).

Há nos relatos também expectativas em relação ao acolhimento do corpo docente e da diretoria de acessibilidade, sobre o atendimento tanto de suas necessidades individuais quanto de uma acessibilidade atitudinal.

Eu espero, tipo... (da universidade)... Espero muita coisa boa e sabe... eu espero que eles atendam tudo que eu peço para eles... eu sou um homem de poucas palavras, eu falo pouco... só vou pedir para eles compreensão com algumas coisas... e respeito ao máximo que eu sei que aqui tem muito (Carlos, DF, 2020).

Além dos desejos relacionados às suas particularidades, os estudantes também manifestam expectativas quanto à aprendizagem, ao que poderão aprender dentro da universidade, mas também ao que poderão ensinar aos seus pares e à comunidade em si.

Olha, eu espero mudar minha visão de muita coisa, aprender muita coisa e também poder, é... e ensinar também, ensinar também como é a vida de uma pessoa com esquizofrenia, o que que a gente sente, passa... que a gente é estigmatizado como maluco, maluco agressivo, que não pode mexer que vai atacar... e não é bem assim, entendeu? A gente às vezes só precisa que

alguém para do nosso lado e escute o que a gente tá passando, o que a gente tá sentindo, porque às vezes a gente só quer que a pessoa só preste atenção na gente... Não precisa falar nada, é... dá um sermão, dizer que é bobeira, é só parar e escutar, só parar e escutar... E aqui eu espero que também minha mente se abra pra outros horizontes, conhecendo outras pessoas, outras cabeças, entendeu? E... daqui em diante a formação... (risos) (Augusto, DI, 2020).

Os estudantes trazem em seus relatos a importância de se ter acessibilidade e demonstram preocupação com o novo, com o desconhecido, mas sempre esperançosos de que o melhor está por vir e de que as barreiras serão superadas. Além disso, percebemos nas declarações de Fátima e Samuel que os estudantes têm consciência de que a universidade não está totalmente preparada, que não é 100% acessível, mas que existe um movimento de inclusão e que “já tem pessoas que ajudam”, ou seja, um núcleo de acessibilidade.

Hoje tô aqui, na UFRJ, e espero que eu, que eu me adapte também dentro das condições que vocês têm a oferecer. Não sei como é o meu campus, que eu ainda não visitei o campus de nutrição, mas... eu espero que eu consiga dentro da minha, da minha, como fala, da minha necessidade (Fátima, DMU, 2020).

Ah, é alta. Sinceramente alta. Porque eu já tenho amigos meus que tão na UFRJ. Uma amiga minha faz letras aqui, o outro, Educação Física, só que é lá no... ai gente, na Urca, e alguns amigos na UniRio... então, eu sei que... a UFRJ já tem uma preparação, não 100%, mas... já tem pessoas que... ajudam (Samuel, DV, 2020).

É importante mencionar também que há expectativas em relação à preparação do corpo docente para o atendimento à PcD. Antônio relata que amparar o estudante é muito importante, atender às suas necessidades para o bom desenvolvimento acadêmico, contudo, o estudante destaca que “a instituição não é só o discente, ela é o docente também” e reforça em seu discurso a necessidade de formação continuada para o corpo docente.

E no ensino superior, em relação ao próprio curso, por exemplo, eu vou fazer medicina, eu tenho que ter alguns quesitos básicos dentro do meu curso é... eu tenho que ter estimulada a minha empatia, e eu tenho que ter esse, esse amparo, no ensino superior. Só que nos professores também, eles têm que entender isso, eu tenho outras comorbidades, dislexia, também disgrafia. É complicado o professor entender que eles não estão me beneficiando, eu, eu não estou sendo é... eu não estou, não estão passando a mão na minha cabeça, entre aspas, não estão sendo legal comigo, eu não estou pedindo nada a eles, é o meu direito e eu tenho essas exigências, eles não podem se negar, eles não podem me dar a negativa disso, porque legalmente eu tenho, eu tenho direito a isso. Então é complicado pra eles poder, pra eles entenderem isso, porque primeiro eles não buscam porque o ensino, o núcleo de acessibilidade geralmente das universidades, eles não são... eficientes e eficazes, eles, eles deixam, é... eles se preocupam muito com o aluno, mas eles não se preocupam com professor. A instituição não

é só o discente, ela é o docente também. Então tem que, tem que haver esse contato com professor, pra o professor saber lidar com aquele aluno, porque às vezes amparar só o aluno, no âmbito de, ah não, eu tô fazendo com que ele seja, é... com que ele seja apoiado, em relação às ações afirmativas e etc, esse daí não é suficiente porque eu tenho que ver com o que professor, eu tenho que fazer com que o professor enxergue ele como uma pessoa que ela é dotada de direitos (Antônio, TEA, 2020).

Em relação a isto, Candido, Nascimento e Martins (2016, p. 1024) afirmam que:

Ações de inclusão na Educação Superior envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados desde os processos seletivos ao desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ainda segundo as autoras, o docente, sempre que sentir necessidade, pode recorrer aos NA em busca de formação ou esclarecimentos, “pois as ações do núcleo estão atreladas com o apoio pedagógico dos docentes, a fim de efetivar os direitos legais dos alunos” (CANDIDO, NASCIMENTO, MARTINS, 2016, p. 1024). A inclusão no ES exige para além de documentos com direcionamento, exige uma análise diária das práticas pedagógicas com vistas a observar se as especificidades do estudante com deficiência estão sendo contempladas. “Para ocorrer a inclusão na Educação Superior, é necessário que os docentes reconheçam que os alunos não são todos iguais” (CANDIDO, NASCIMENTO, MARTINS, 2016, p. 1028), cabe, portanto, ao docente a busca por novas práticas e metodologias que atendam a especificidade de cada estudante. Contudo, reconhecer e respeitar as diferenças é primordial para uma inclusão eficaz. A troca de experiências entre o corpo docente é um caminho para a promoção de ambientes universitários inclusivos e os NA podem e devem auxiliar neste processo.

É preciso também que as universidades se preocupem com a formação pedagógica de seus professores e que os critérios de seleção destes levem em consideração também tal questão.

Defendemos que as instituições de educação superior tenham programas de desenvolvimento profissional para os professores, visando a atualização do ofício de ensinar em tempos de mudanças, bem como repensem os seus critérios de promoção e progressão na carreira, deixando de validar apenas as atividades de ensino e pesquisa dos docentes, passando à valorizar a formação para o ensino, o desenvolvimento de práticas inovadoras, o exercício da prática reflexiva e compartilhada, que são aspectos ainda pouco considerados na universidade, dada a dimensão individual e solitária da docência nesse nível de ensino (SANTOS, DUARTE, 2017, p. 347).

Nas palavras de Paulo Freire, "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (FREIRE, 1991, p. 58). É a prática, é o desafiar-se, é o novo que traz a inovação. A gente se forma educador a cada dia. Não cabe o velho discurso de "Eu não sei como trabalhar com o estudante com deficiência", é preciso inovar, buscar soluções, na teoria e, principalmente, na prática.

Nesta subcategoria se evidenciou expectativas relacionadas à acessibilidade no Ensino Superior. Os estudantes relataram sobre suas necessidades e convicções para a garantia do direito à equidade de condições no ambiente universitário.

7.3 Dificuldades encontradas

Na terceira subcategoria temos as *dificuldades encontradas* pelos estudantes ao longo de sua formação na educação básica, que vão desde o *bullying* às barreiras de acessibilidade arquitetônica, atitudinais e comunicacionais.

[...] é... a maior parte da minha dificuldade na escola foi... participar... daqueles momentos que... tinha que ouvir, tipo parar, assim, coisas rápidas, assim, e eu, e eu não conseguia acompanhar, porque eu não, não ouvia, aí eu ficava tipo... sempre, perdida (Ana, DA, 2020).

Esta subcategoria teve maior destaque nos relatos dos participantes da pesquisa, evidenciando que as dificuldades existem e que são muitas, que ainda é preciso muito para que o estudante com deficiência consiga ter equidade de condições em relação aos demais estudantes. E esse conceito é destacado por Antônio, que julga ser muito desafiadora a escolarização para um autista.

A trajetória de um autista nunca é fácil. Porque... é... independente do nível de autismo, se ele é o atípico ou se ele é asperger, e no meu caso ele é asperger, ele vai ser é... ele vai ser totalmente diferente da trajetória de um aluno típico, de um aluno normal. Então... dentro do ambiente escolar, você colocar um autista, em qualquer âmbito, seja no ensino básico, no ensino médio, no superior, em qualquer âmbito, ele vai ser muito desafiador pro autista em todos os aspectos (Antônio, TEA, 2020).

Outra questão destacada é em relação ao trabalho docente, onde a acessibilidade atitudinal é evidenciada.

[...] eu tive dificuldade com a escrita e os professores não entendiam. Nos primeiros anos do fundamental, professor que chamava de burro porque ficava depois da hora pra copiar matéria, isso gera traumas psicológicos também. [...] Eu lembro disso, é... primeiro e segundo ano, do fundamental.

Muita dificuldade... a cognição boa, eu consegui aprender a ler rápido, mas a transcrição era bem mais demorado (Arthur, DF, 2020).

Acima de tudo o educador deve estar aberto às diferenças, trabalhar com inclusão não é e nunca será fácil, mas compreender a dificuldade do estudante e auxiliá-lo na construção do conhecimento é papel fundamental de todo educador. No caso relatado por Arthur, o professor estava mais preocupado com o tradicional, com a cópia do quadro, do que com a aprendizagem do estudante. Em relação a isso Saviani (2012, p. 65) nos aclara que no fazer educativo o mais importante está nos métodos, nos processos. Para ele o principal seria o estudante avançar no entendimento dos conteúdos, não no fazer mecânico de copiar do quadro.

[...] a questão central da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos. O conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à pedagogia como tal. É nesse sentido que em trabalhos mais antigos eu faço referência ao fato de que o cientista tem uma perspectiva diferente da do professor em relação ao conteúdo. Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim; trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação.

O bullying também ganha destaque nos discursos dos estudantes. Por vezes, algo que incomodava e trazia desconforto, com sequelas psicológicas, em outros momentos, tratados como brincadeira natural entre colegas de classe, sem maiores traumas.

[...] com relação ao relacionamento com os demais alunos, bullying e tal, sempre tem com relação a pessoas portadoras de deficiências, sempre tem alguém que faz algum tipo de chacota né, alguma brincadeira de mau gosto. Mas eu também sempre fui reservado, bem na minha, focado nos estudos (Gustavo, DF, 2020).

[...] e lá eu sofri discriminação. Eu lembro que um menino me chamou de carvão e eu fiquei muito mal com isso, aí a minha mãe foi chamada e... foi debatido esse tema. Eu não me adaptei muito à escola, então no ano seguinte eu troquei de escola (Fátima, DMU, 2020).

É... no começo as pessoas ficavam me zoando né? Surdinho isso, aquele tipo de coisa normal de Ensino Médio que, eu nem encarava como bullying, porque eu tinha intimidade com as pessoas, então no momento que eles me zoavam eu zoava eles de volta, entendeu? (Pedro, DA, 2020).

A acessibilidade arquitetônica surge principalmente nos relatos dos estudantes com deficiência física, ao descreverem algumas dificuldades encontradas durante sua trajetória escolar.

[..] às vezes tinha dificuldade porque lá tinha elevador, mas o elevador às vezes quebrava, aí tinha dificuldade porque só sobrava a escada. Aí tinha que ter os funcionários ajudar a carregar, eu descer a escada, carregar a cadeira... Era um pouco de constrangimento, mas... era um constrangimento que eu tinha que passar, porque senão, ou eu teria que ficar lá até... até sempre né, porque não iria, não iria consertar no dia, só iria consertar... alguns dias depois (Alice, DF, 2020).

Não tinha rampa que dava acesso a andares, então com isso, quando elevador quebrava, era bem complicado porque às vezes não tinha sala de aula disponível no andar de baixo, e eles faziam questão que eu subisse. Até que quando eu era pequena é... eu meio que deixava isso acontecer, claro, sempre me abalava muito ter que ser carregada, enfim, mas depois, quando entrei no ensino médio, principalmente, eu não deixei mais isso acontecer. É... eu conversei diversas vezes com pessoal da direção do colégio e muitas pessoas entendiam e tinha outras pessoas também que não entendiam, né. E eu falei, que quando o elevador tivesse quebrado, ou manutenção, eu não assistiria aula enquanto ele não consertasse, ou então, pra mudar turma lá pra baixo. E aí foi o que aconteceu depois disso. Algumas vezes eu tive que ter aula lá embaixo porque o elevador era muito antigo, quebrava diversas vezes (Aline, DF, 2020).

As estudantes destacam que o problema da falta de acessibilidade arquitetônica era algo que incomodava, trazia constrangimento. É interessante notar que ambas descrevem que na infância apenas aceitavam o fato, pois segundo elas não tinha outro jeito. Contudo, quando ficam maiores e, por consequência, com conhecimento de seus direitos enquanto pessoas, começam a não querer passar mais por esse desconforto e exigem soluções da escola.

Faz-se necessário também salientar a precariedade de manutenção da arquitetura das instituições públicas de ensino. A julgar pelos relatos, o elevador é uma alternativa para a acessibilidade de PcD, entretanto a falta de manutenção faz com que o mesmo não se encontre em condições de funcionamento corriqueiramente e não há outra opção para o acesso dos estudantes à sala de aula. Além deste fato, outras questões de acessibilidade nas escolas poderiam ser sanadas através de alternativas que necessitam de verbas públicas para isso e que, com a falta de recursos financeiros, a instituição não pode oferecer a seus estudantes.

Um exemplo disso é a falta de mediador escolar, percebida em alguns relatos. Atualmente, com base no Decreto Federal nº 7.611/11 (BRASIL, 2011), este profissional já está sendo ofertado em muitas instituições de ensino públicas e privadas, um ganho considerável para as pessoas com deficiência. O objetivo maior deste profissional é auxiliar no desenvolvimento do estudante com deficiência, que precisa de um suporte adicional no ambiente natural de aprendizagem.

O mediador escolar também pode auxiliar, no caso do aluno com deficiência visual em relação ao Braille, além de facilitar a aprendizagem atuando como leitor de textos e/ou descritor de imagens para o estudante com deficiência visual, entre outros aspectos de aprendizagem. Sobre a falta desse profissional, Ezequiel nos relata sua experiência no ensino fundamental.

Mas só que no fundamental, eu só recebi um livro, em Braille, no último dia de aula, que já tinha passado as provas, tudo (risos). Eu nunca tinha recebido um livro em Braille. Aí... é... na verdade eu escrevi em Braille, eu aprendi Braille foi na escola municipal. [...] Assim, faltava algumas coisas né? Tipo... leitor... mas aí os meus colegas da turma, todos eles se reuniram, pra gravar coisas pra mim, às vezes tinha uma professora também em tempo vago, gravava também (Ezequiel, DV, 2020).

O estudante relata que não tinha profissional específico para lhe auxiliar e/ou material adaptado em tempo hábil para seus estudos, todavia contava com o apoio e amizade dos colegas de classe que gravavam materiais para ele e até mesmo professores da escola que conseguiam tempo para gravar. É satisfatório perceber que no espaço escolar, em ambientes onde o bullying muitas das vezes se faz presente e onde a falta de interesse de professores em trabalhar com a educação inclusiva é notória, percebemos situações de companheirismo e auxílio para com os estudantes com deficiência.

Destacamos também que, em meio às dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência na educação básica, muitos relatos evidenciam a própria deficiência em si e suas particularidades como empecilhos à sua trajetória educacional.

[...] eu ficava inibido, ficava tímido de ficar o tempo todo perguntando as pessoas o que elas tinham dito [...]. As pessoas falam baixo e você não consegue perguntar o que elas falaram né? Como a perda é mais acentuada à esquerda, então eu tinha que ficar torcendo o pescoço né, pra posicionar a orelha direita mais na direção das pessoas, isso também causava uma estranheza né, um certo desconforto por parte de quem via, né? (José, DA, 2020).

[...] isso atrapalhou bastante a minha questão social e tudo, eu pensei em usar o colete, tudo mais, e outros métodos, só que pelo fato de eu estar na escola, e tudo mais, isso ia me causar constrangimento porque infelizmente as pessoas são, enfim, preconceituosas e ruins, e elas, é... não se importam se você sente ou não (Elisa, DF, 2020).

[...] mas a minha parte de interação... social... sempre foi uma dificuldade pra mim pois eu não sabia sobre a minha deficiência... eu tinha muita dificuldade de interagir com as pessoas... (Henrique, TEA, 2020).

E a coordenadora chamou a minha mãe pra falar que, às vezes o professor falava comigo, e eu tava atrás da sala e não escutava ele, ele tinha que falar, repetir duas, três vezes pra mim escutar (Pedro, DA, 2020).

Entretanto, mesmo em meio as dificuldades, percebemos que eles sabem que existem leis para assegurar seus direitos e que, para que esses direitos possam ser atendidos, na maioria das vezes a questão orçamentária da máquina pública se faz presente.

[...] no início eles não me deram transporte público, porque é de direito meu... eu só fui conseguir o transporte público no último ano da escola... e assim, já tava saindo praticamente, então não me adiantou muito [...], mas teve um tempo que parou, porque devido as verbas eles logo cortaram... né... cortam logo a acessibilidade (Antônia, DF, 2020).

No relato de Antônia verificamos que, embora conheça seu direito, ela sabe que nem sempre ele será atendido por vários fatores e o financeiro, muitas das vezes, é o mais presente. Diante das dificuldades apresentadas, verificamos que os desafios são grandes para a inclusão. A instituição escolar tem um papel significativo para o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos. Incentivar a educação inclusiva é um desafio que precisa ser assumido por nossa sociedade para que se coloque em prática o princípio democrático da educação para todos.

Dentre as dificuldades encontradas, observamos no discurso dos estudantes maior destaque para as questões atitudinais e arquitetônicas, evidenciando assim que o sistema educacional ainda não está preparado de forma equânime para atender a todos os estudantes.

7.4 Acessibilidade, adaptações e suporte

Verificamos na quarta subcategoria questões referentes à *acessibilidade, adaptações e suporte* que, na visão dos estudantes, auxiliaram em seu processo de escolarização e permanência na educação básica.

[...] a escola que eu estudei inicialmente, embora não tivesse, exatamente, uma coisa mais especializada para quem possui deficiência, tinha uma professora lá que sabia o Braille, aí foi onde eu aprendi né, isso eu tô falando de quando eu me alfabetizei, não do ensino médio. É... então, isso facilitou um pouco pra eu aprender o Braille, me desenvolver, e aí eu usava a máquina mesmo no começo. Aí quando eu cheguei no ensino médio, eu precisei trocar, comecei a usar computador né, com auxílio de leitor de tela, sintetizador de voz... Comecei a usar o notebook que foi concedido pela escola pra conseguir acompanhar melhor a turma né, porque a máquina é... embora fosse boa, já tava um pouco ultrapassada pra acompanhar e acabava incomodando às vezes pelo barulho que fazia também, aí eles me concederam o notebook e facilitou um pouco. [...] Pra fazer as provas geralmente eles faziam num *pendrive*, entregavam para mim, eu colocava no notebook e ia lendo com o auxílio do leitor de telas e escrevendo mesmo

as respostas no *pendrive*. Depois salvava, entregava pro professor, ele corrigia e entregava as notas (Rafael, DV, 2020).

A experiência descrita por Rafael nos aclara sobre importância da adaptação e de estratégias para um bom desenvolvimento do estudante durante a educação básica. Para ele o uso do Braille e, posteriormente, do computador com sintetizador de voz foi essencial para sua escolarização, inclusive em relação à prova adaptada. Vale ressaltar que, segundo o estudante, sua educação básica “sempre foi pública”, o que destaca a designação, a partir da LBI (BRASIL, 2015), de verbas públicas destinadas à acessibilidade.

A estudante Alice nos traz em seu relato a importância dos núcleos de acessibilidade, surgidos a partir do Programa Incluir¹⁴ nas instituições federais de ensino.

Lá tinha o NAPNE, que lá era um, um núcleo pra pessoas deficientes é... deficiente visual também, quem tem déficit de atenção... pra fazer provas em lugares separados dos outros... aí eu já tive mais auxílio do que antes. Antes eu tinha que fazer provas com outros alunos, eu não tinha esse auxílio que eu tive depois do sétimo ano. Isso foi ótimo pra ser sincera, sabe? Ter alguém ali, você não precisa ficar se preocupando sempre, se precisava de qualquer coisa de documentação, qualquer negócio, tinha a responsável lá pra ajudar, ela ajudava também pra negócio de estudo, tinha aulas pro pessoal lá que tinha dificuldade em alguma matéria (Alice, DF, 2020).

É possível perceber, no relato da estudante, o facilitador que o NAPNE (Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades Educacionais) foi em sua trajetória escolar. A mudança de escola, que muitas vezes pode trazer insegurança e medo, para ela foi agradável e acolhedora, graças a presença do núcleo.

Sobre esta questão Amorim, Antunes e Santiago (2021, p. 7) nos aclaram que o Decreto Federal 6.571/08 (BRASIL, 2008) menciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ES “ao assegurar apoio técnico e financeiro à oferta deste serviço e à estruturação de núcleo de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior”. Os autores destacam que os NA auxiliam na realização de estratégias para a inclusão no ES, atendendo as necessidades específicas de cada estudante uma vez que “dentro os trabalhos realizados pelos núcleos de acessibilidade, é possível afirmar que o mais importante deles seja a construção de estratégias que possibilitem a permanência dos alunos com deficiência na Universidade”.

¹⁴ O Programa Incluir (Programa de Acessibilidade na Educação Superior) teve como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas IFES, com vistas a garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência ao Ensino Superior, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. O programa atuou através de editais de fomento entre os anos de 2005 a 2010.

Percebemos que, na Educação Básica, a oferta do AEE auxiliou o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, desmembrando-se para que estes pudessem ter a oportunidade de ingressar no Ensino Superior. Há agora a necessidade de se promover condições de permanência e conclusão da formação universitária destes estudantes e, para isso, a oferta do AEE também se faz necessária neste segmento de ensino.

[...] é importante considerar que, para possibilitar a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior, é fundamental pensar em estratégias de atendimento especializado para esses sujeitos. Não se trata aqui de adotar o modelo de AEE da Educação Básica. É preciso que, no Ensino Superior, o AEE seja pensado em função das condições das instituições de ensino, das características dos estudantes na relação com as especificidades dos cursos escolhidos e da adequação de recursos para que os estudantes com deficiência tenham pleno acesso ao currículo (AMORIM, ANTUNES, SANTIAGO, 2021, p. 14).

Contudo, nem sempre se percebe esse suporte vindo através da instituição de ensino e/ou dos órgãos competentes, demonstrando o uso de recursos públicos para a inclusão. Nos relatos de Ana, Ezequiel e Samuel percebemos que os amigos foram fundamentais para que eles conseguissem avançar nos estudos.

[...] pegava caderno dos meus amigos e pegava... tipo, com amigos, algumas coisas que eu perdia. [...] Da escola [...] eu falava e aí ela, algumas coisas que não tinha como eu resolver, aí eu falava com ela e ela resolvia. Mas coisa minha com prova, materiais, as minhas amigas mesmo que me ajudavam, desse jeito (Ana, DA, 2020).

[...] os meus colegas da turma, todos eles se reuniram, pra gravar coisas pra mim é... às vezes tinha uma professora também em tempo vago, gravava também (Ezequiel, DV, 2020).

[...] o que me segurou foi os alunos, que tipo... os colegas de turma que começaram a ajudar com material, professor aceitava a gente tirar foto do quadro pra poder copiar no caderno (...). Então os professores deixavam a gente tirar foto do quadro, gravar as aulas pra depois transcrever e com a ajuda dos alunos foi... no ensino médio foi assim (Samuel, DV, 2020).

Sabemos que o trabalho da escola é fundamental para a inclusão educacional da pessoa com deficiência, todavia nos relatos dos estudantes percebemos que ademais dos amigos, a presença da família também é de vital importância para o desenvolvimento educacional deles. Sara nos relata que em sua trajetória educacional na educação básica não teve problemas, visto que sempre teve apoio da escola. Para um caminhar tranquilo o suporte recebido por parte não apenas da escola, mas dos amigos e da família se faz importante.

[...] quando eu precisava de prova ampliada eu também tive, em questão de ler quadro, essas coisas eu não tive problema, normalmente eu sentava

perto do quadro e... eu sempre tive apoio, eu acho que toda escola que eu estudei elas sabiam dos meus problemas, então eu sempre tive um apoio escolar. [...] não precisei de ninguém assim perto de mim, só tinha meus pais vendo, perguntando sempre se eu precisava de alguma coisa (Sara, DV, 2020).

Sobre isso, Nunes, Saia e Tavares (2015, p.1117) afirmam que “a ponte que pudermos criar entre família e escola serão benéficas para todos: alunos, pais, professores, comunidade etc”. Assim sendo, se faz necessário que essa ponte – o suporte recebido pelo estudante com deficiência – seja sólida e firme, para que o estudante possa caminhar por ela com segurança e confiança, visando a uma trajetória de sucesso.

Nesta subcategoria é possível verificar que os relatos dos estudantes destacam a importância do atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica, pois foi através de ações diretamente ligadas à esse núcleo que foram oferecidas as adaptações e suportes utilizados durante sua trajetória educacional.

7.5 Questões médicas

E na subcategoria *questões médicas* temos as falas dos estudantes no que se refere especificamente ao diagnóstico médico e tratamentos realizados, incluindo as dificuldades de exames e terapias relacionadas à deficiência enfrentadas ao longo da vida.

A minha história ela começa bem lá pra trás, eu nasci com uma alergia alimentar grave, eu não podia tomar nem o leite da minha mãe e a alimentação era difícil, tinha que tomar um leite caro, fazia tratamento aqui no Fundão, no hospital universitário, com médico especialista. Uns anos se passaram e eu comecei a ter otites crônicas, eu tinha praticamente todo dia, todo dia não, é... todo mês, eu tinha 3, 4 infecções de ouvido, seguidas, e ninguém sabia o porquê, depois até que associaram à minha alergia alimentar grave, ao surgimento dessas alergias, dessas alergias não, dessa otite. E na época eu tive a perda auditiva de 75% do geral, eu era pequeno, por causa da secreção e etc eu fiz um tratamento, é... na época eu tinha plano de saúde, eu operei o ouvido, botei carretel pra sugar a secreção e etc e a minha audição recuperou, não da forma plena, mas recuperou uns 90%, 80%. Só que, acabou que depois eu, minha alergia foi melhorando, foi feita, foi feito tratamento, eu comecei a poder ingerir vários alimentos e, os problemas da otite foram acabando. Só que no meu ensino médio [...] eu já não tinha plano de saúde, tive que ver na rede pública e demorou um pouco pra mim ser atendido, conseguir fazer exame e tudo. Aí foi assim que eu descobri que eu tava com problema novamente (Pedro, DA, 2020).

No relato de Pedro percebemos as questões médicas no caminho pelo qual ele passou e como ele foi perdendo a audição, as intervenções clínicas e cirúrgicas sofridas

por ele. Outros estudantes também relatam suas experiências médicas, tanto deficiências congênitas quanto deficiências que surgiram ao longo da vida.

sou deficiente visual, é... com classificação B3 ou S13, é... eu, nasci totalmente cego, sem enxergar nada (Samuel, DV, 2020).

É, então, eu nasci com má formação na coluna e... desde pequena, eu utilizo cadeira de rodas (Aline, DF, 2020).

Há também casos de erros médicos que levaram à deficiência, como no caso de Gustavo, ou sequelas causadas por alguma doença, como relatado por Vitor e Sara.

Minha deficiência ela é... oriunda de uma lesão pós-parto né, que houve deslocamento do ombro e como não foi né, cuidado na época né, o braço ele cresceu atrofiado (Gustavo, DF, 2020).

Mas... em 2016... descobri que eu tinha um glaucoma avançado e tive que fazer uma cirurgia às pressas e onde o glaucoma causou baixa visão (Vitor, DV, 2020).

[...] porque perdi (a visão) por conta de uma cirurgia de glaucoma, no olho direito (Sara, DV, 2020).

Muitas das vezes os estudantes destacam o fato de precisarem de muitos tratamentos ou muitas idas ao médico, o que em certos momentos chega a ser um empecilho ao seu desenvolvimento escolar.

[...] eu fui diagnosticado com esclerose múltipla e de acordo com isso eu tenho (...) deficiência física, eu tenho falta de força nas mãos, nas pernas, peso, formigamento. Pra eu ter sido levado a esse diagnóstico, afetou o meu olho direito e aí eu procurei um oftalmologista. E aí fez todo o processo, o oftalmologista falou que não seria com ele, que eu teria que ir pra um neurologista, aí o neurologista fez todo aquele processo, teve toda aquela burocracia do SUS, até chegar o meu diagnóstico [...] eu descobri em 2018 isso, quando eu tava estudando pro vestibular (Manoel, DF, 2020).

[...] no 9º ano foi quando eu descobri que era portadora de um tumor no tronco cerebral. Quando eu, tive que interromper meu estudo no caso, para dar início ao meu tratamento (Fátima, DMU, 2020).

Bom, é... minha vida foi sempre bastante corrida desde que eu era mais novo porque eu tinha que ir em médico praticamente todo mês... eu e a minha mãe/vó, minha avó materna que me cria desde que eu sou mais novo, e... foi bastante complicado porque é... não tinha praticamente nem um mês que a gente ficava sem ir no médico, era... cardiologista, era... pediatra na época... era dermatologista, psiquiatra, era psicólogo... era todo o tipo de médico que a gente frequentava (Gabriel, DF, 2020).

A busca por um diagnóstico ou mesmo um tratamento médico é exaustiva. Manoel destaca que estava estudando para o vestibular quando precisou procurar vários

especialistas em busca de um diagnóstico, além do problema de visão que a esclerose múltipla causou nele, fato que dificultou seus estudos. Fátima destaca outro problema: precisou parar de estudar para dar início ao seu tratamento. Dado o ano de seu ingresso na universidade (2020) e por ela afirmar que seu tratamento se iniciou no 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, verificamos que a ela não foi ofertado atendimento educacional hospitalar, direito agora instituído através da Lei 13.716 desde 2018, que acrescentou na LDB (BRASIL, 1996) o artigo 4º-A, assegurando “atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado” (BRASIL, 2018).

Precisamos destacar também a “peregrinação” médica pela qual muitos estudantes com deficiência precisam passar ao longo da vida. Gabriel destaca em seu relato sua vivência em relação a isto. Dadas as especificidades de cada deficiência, faz-se necessário também um olhar diferenciado por parte da escola nestes casos, em que a frequência escolar fica comprometida pelas ausências oriundas das necessidades de tratamentos médicos. Há que se disponibilizar apoio educacional adicional a esses estudantes, na forma de reforço escolar ou outras estratégias, com vistas a garantir o direito de uma educação equitativa.

Não podemos deixar de discutir uma outra questão: os tratamentos realizados através do Sistema Único de Saúde (SUS). Em nenhum dos relatos há críticas sobre a eficácia dos diagnósticos e/ou tratamentos realizados pelo SUS, contudo os estudantes destacam a demora e a burocracia na realização dos procedimentos públicos e comparam com a agilidade de se ter um plano de saúde e/ou pagar por tais atendimentos.

[...] teve toda aquela burocracia do SUS, até chegar o meu diagnóstico (Manoel, DF, 2020).

Quando eu fiz 17 anos que eu entrei na faculdade, eu fiz estágio e tive direito a um plano de saúde. E no plano de saúde eu comecei a ir no médico, quando aos 17 anos o médico me diagnosticou com transtorno bipolar (Márcia, DI, 2020).

[...] (No Ensino Médio) eu já não tinha plano de saúde, tive que ver na rede pública e demorou um pouco pra mim ser atendido, conseguir fazer exame e tudo (Pedro, DA, 2020).

Tentando conseguir o aparelho auditivo. A princípio pelo SUS, se não conseguir eu vou tentar fazer de uma outra forma, juntar dinheiro pra pagar (José, DA, 2020).

A burocracia dos tratamentos públicos está em evidência nos relatos. Manoel destaca que demorou a ter o diagnóstico de sua deficiência. José afirma que está tentando o aparelho auditivo pelo SUS, sem custo financeiro, mas sabe de toda demora e burocracia e afirma que se não conseguir por esse meio, vai juntar dinheiro para pagar, pois sabe que pagando vai conseguir rápido. Márcia afirma que só conseguiu o diagnóstico quando teve acesso ao plano de saúde, pois pelo sistema público era difícil conseguir consulta médica. Já Pedro relembra que quando tinha plano de saúde o tratamento era rápido, chegou a fazer cirurgia, o que ajudou em seu tratamento, contudo com o passar dos anos sua perda auditiva se acentuou e ele precisou de novos exames e que, sem plano de saúde, demorou um pouco mais para ser atendido.

Com base nos relatos percebemos que a relação direta que as questões médicas têm com o desenvolvimento educacional da pessoa com deficiência. A demora e a burocracia do serviço de saúde pública acabam por influenciar negativamente na vida da PcD. Em recente estudo sobre a percepção dos usuários acerca do SUS, Silva, Costa e Pontes (2021) ouviram 30 usuários do SUS e coletaram suas impressões. No estudo os usuários destacam a necessidade de investimento na saúde pública para aumentar o número de funcionários e melhorar a estrutura. Também destacam ser necessário diminuir a burocracia do SUS, que acarreta uma demora na concretização do direito à saúde. Contudo, embora os usuários vivenciem a demora na oferta do serviço de saúde pública, reconhecem a importância do SUS para a população em geral.

Nesta subcategoria o diagnóstico se fez mais presente nos relatos dos estudantes, assim como os tratamentos médicos. É importante salientar que o diagnóstico ainda assume um grande peso no contexto educacional, inclusive para a garantia de direitos relacionados à inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

8 UM PRODUTO DE CUNHO SOCIAL

8.1 Um pouco da história do vídeo documentário brasileiro

O filme ou vídeo documentário surgiu no Brasil da década de 1960. Os primeiros filmes produzidos pelos irmãos Afonso e Paschoal Segreto, retratavam atividades urbanas da época, como o final de expediente em uma indústria ou a chegada de um trem na estação. A primeira tomada brasileira foi feita por Afonso e registra entrada do navio na Baía de Guanabara, Rio de Janeiro, quando este regressava da Itália. Sua viagem foi encomendada pelo irmão, dono de salas de cinema no Rio e São Paulo, com a finalidade de comprar novos equipamentos e filmes cinematográficos e familiarizar-se com a nova tecnologia fílmica que surgia na Europa (ALTAFINI, 1999).

Nas décadas de 1970 e 80 o documentário brasileiro inicia uma nova fase. Inicia um momento de retrato de movimentos populares, refletindo o momento político da época.

Os filmes sobre movimentos populares tinham um grande leque de temas, abrangendo da reestruturação das organizações estudantis, movimento sindicais operários e movimentos comunitários, à temas ligados habitação e saúde. Porém grande destaque se dá ao tema "greve", pois o movimento dos trabalhadores metalúrgicos despontava como o de maior força e influência, principalmente os da região do ABCD paulista (ALTAFINI, 1999, p. 21).

Nos anos 1990 o cinema brasileiro sofreu com as medidas do governo que, com a volta do cruzeiro, o congelamento dos ativos financeiros e dos preços, acabara levando à extinção da Embrafilme (Empresa Brasileira de Filmes). O presidente, seguindo ideias neoliberais, através do Decreto nº 99.226, de 27 de abril, extingue a Embrafilme, permitindo que o cinema estrangeiro domine o mercado fílmico nacional. No ano seguinte, como consequência, o Concine encerra suas atividades (COELHO, 2009).

O principal efeito desse Governo na Cultura e mais precisamente, no cinema nacional foi a extinção da Embrafilme. Essa atitude por parte do governo vigente acarretou uma crise no cinema brasileiro. [...] A produção nacional, dependente da Embrafilme, entra em colapso, e pouquíssimos longas-metragens nacionais são realizados e exibidos nos anos seguintes (COELHO, 2009, p. 50-51).

Neste período de grande crise do cinema brasileiro, a produção de vídeos documentários permaneceu graças a possibilidade de exibição em alguns canais de TV educativos e, com a chegada da TV a cabo no país, houve um investimento na produção

documental para a exibição nestes canais. Além disso, “com a regulamentação de algumas leis de incentivo à cultura e a produção audiovisual por parte do governo, como a Lei Rouanet e a Lei do Audiovisual” (ALTAFINI, 1999, p. 23), as produtoras independentes conseguiram manter as produções documentais ativas em meio à crise do cinema brasileiro, que só começou a se reerguer nos anos 2000 com a criação da Ancine (COELHO, 2009).

Inicialmente sob a supervisão da Casa Civil da Presidência, a Ancine (Agência Nacional de Cinema) foi criada pela Medida Provisória nº 2.228-1, em 6 de setembro de 2001, mas devido à demora na edição do decreto de regulamentação interna e a restrições orçamentárias, o início de suas atividades só se deu em setembro de 2002 e em 2003 foi transferida para o Ministério da Cultura. A agência reguladora tem por finalidade “promover o fomento, regulação e fiscalização das indústrias cinematográfica e videofonográfica (audiovisual)” (FORNAZARI, 2006, p. 656). Com autonomia financeira e administrativa para sua atuação, a Ancine exerce a função de mediação, atuando “na prevenção de possíveis falhas de governo, em defesa de uma política de Estado” (IKEDA, 2011, p. 3).

8.2 Por que fazer um vídeo documentário?

Ao trabalhar com a temática da Inclusão emergiu um grande desafio: como criar um meio de comunicação que pudesse mostrar a um grande número de pessoas os desafios da inclusão e que, ao mesmo tempo, possibilitasse à própria pessoa com deficiência falar sobre seus anseios, dificuldades e expectativas.

Por ser um Mestrado Profissional, temos como proposta a elaboração de um produto que comunique aspectos da pesquisa de forma a ter uma circulação na sociedade maior que o próprio texto da dissertação. Assim sendo, o produto deste estudo é a elaboração de um vídeo documentário, que tem por objetivo mostrar a trajetória educacional dos entrevistados falada por eles mesmos, dando espaço de fala à este grupo socialmente invisível.

O vídeo documentário se caracteriza por apresentar determinado acontecimento ou fato, mostrando a realidade de maneira mais ampla e pela sua extensão interpretativa. [...] Tem o objetivo de voltar a atenção dos expectadores para os fatos cotidianos e estabelecer uma ligação entre os acontecimentos (ZANDONETE; FAGUNDES, 2003, p. 15-16).

Nascimento e Sá (2018, p. 2) nos aclaram que uma produção fílmica pode, além de apresentar a realidade social ao espectador, também produzir empatia.

Com a união de imagens, sons e trama o cinema é capaz de produzir no espectador a empatia: o ato dele se sentir na cena, na pele do personagem, vivenciando a ação da cena ou a observando com uma série de expectativas. Essa experiência cinestésica é capaz de atuar nas crenças, concepções e produzir reflexões. Os desdobramentos não são únicos e diretivos e o campo de possibilidades que abrem potencializam ainda mais essa linguagem.

Assim sendo, este produto, além de ser meio para comunicar os aspectos da pesquisa à sociedade, visa trazer reflexões ao espectador acerca da inclusão da PcD, através da reunião de falas e depoimentos dos estudantes com deficiência da UFRJ, evidenciando o que eles julgam ser mais relevantes em sua trajetória escolar desde a educação básica até o ensino superior.

8.3 O uso de vídeo documentário como reflexão social

Entre os documentaristas há uma unanimidade em afirmar que o vídeo documentário é capaz de proporcionar uma reflexão sobre os fatos do cotidiano, estabelecendo uma ligação entre a obra e a realidade. Por seu caráter provocador, incentiva a busca de conhecimentos sobre a nossa própria realidade.

Bill Nichols (2005) afirma que os vídeos documentários:

[...] Expressam nossa compreensão sobre o que a realidade foi, é e o que poderá vir a ser. Esses filmes também transmitem verdades, se assim quisermos. (...) Os documentários de representação social proporcionam novas visões de um mundo comum, para que as exploremos e a compreendamos (NICHOLS, 2008, p. 26-27).

Como nos evidencia Nichols, o documentário também tem por finalidade apresentar ao espectador “novas visões de um mundo comum”, trazendo questionamentos sobre a realidade apresentada. Ao reunir falas e depoimentos dos estudantes da UFRJ que contaram suas histórias de vida para a elaboração deste estudo, este vídeo documentário poderá inquietar o espectador em relação aos desafios ainda existentes no que diz respeito à inclusão no Brasil como um todo.

Zandonete e Fagundes (2003) afirmam que, diante da realidade brasileira, cujo analfabetismo e baixo poder aquisitivo da grande população são evidentes, os meios de comunicação de massa são responsáveis pela disseminação cultural e acesso ao

conhecimento dos menos favorecidos. Assim sendo, a escolha pelo uso de vídeo documentário também se dá pelo objetivo de se comunicar a um grande número de pessoas, ultrapassando os limites acadêmicos.

Segundo Ribeiro e Almeida (2011), para Paulo Baroukh, documentarista, diretor e produtor de vídeo paulista, especializado na direção de documentários nas áreas empresarial, social, educacional e ambiental “o documentário é uma poderosa ferramenta educacional, não só na transmissão do conhecimento como na formação da consciência crítica e fomentação de reflexão a respeito dos temas que apresenta”. (2011, p. 5)

Vale ressaltar que, por se tratar de um produto de dissertação de Mestrado Profissional, cujo tema fala da pessoa com deficiência e sua trajetória de vida, este vídeo documentário contará com ferramentas que o torne acessível a todos, baseado na ideia do desenho universal, buscando proporcionar a acessibilidade deste público ao produto em questão.

O *Universal Design*, que surgiu nos Estados Unidos na década de 1990, foi traduzido no Brasil como Desenho Universal. Em conformidade com as ideias de Story, Mueller e Mace sobre o objetivo do desenho universal, Oliveira, Nuernberg e Nunes (2013, p. 422) afirmam que:

O desenho universal consiste em projetar materiais, edificações, ambientes acessíveis para a maioria da população, independente de serem pessoas com deficiência ou não. Procura excluir a necessidade de adaptação ou de um projeto especializado para pessoas com deficiência e, sim, busca atender à variação corporal humana potencializando a máxima acessibilidade.

Reiteramos ainda que, no momento do convite aos estudantes à participar do estudo, foi informada a proposta do vídeo documentário e só constarão neste os participantes que desejarem ter suas entrevistas gravadas em vídeo, mediante autorização em termo específico para este fim, uma vez que, neste estudo, a identidade dos participantes foi preservada. No ato da coleta de dados foi registrado o e-mail de contato dos participantes e, através deste, fizemos o contato de convite para as filmagens do vídeo documentário. Para que a filmagem ocorresse, o autorizou o termo de uso de imagem e voz, autorizando a utilização de sua mídia digital na elaboração do produto desta dissertação.

Inicialmente, as filmagens para o vídeo documentário seriam realizadas na própria UFRJ, entretanto, em decorrência da pandemia da Covid-19, as filmagens foram realizadas de forma remota, utilizando o aplicativo *Zoom Meetings*, considerando nossa familiaridade com a utilização desta tecnologia de chamadas por vídeo. O consentimento de uso de imagem e voz foi feito com o participante no início da gravação da entrevista, através do registro verbal em vídeo.

As the coronavirus pandemic forced millions of people to stay home over the past month, Zoom suddenly became the video meeting service of choice: Daily meeting participants on the platform surged from 10 million in December to 200 million in March (CHAWLA, 2020, p. 1).

O *Zoom Meetings* foi lançado em 2013 pela empresa americana *Zoom*, fundada em 2011, e é um aplicativo gratuito que oferece comunicação em áudio e vídeo via conexão à Internet. O aplicativo está disponível em computadores, *smartphones* e *tablets*. Seu uso gratuito exige apenas que uma conta de usuário seja configurada e as chamadas suportam até 100 participantes, com duração de 40 minutos e qualidade HD de áudio e vídeo. Há também versões pagas, que agregam outras funcionalidades (CHAWLA, 2020).

No plano profissional, o qual utilizamos para a realização das filmagens do produto descrito uma vez que o Laboratório de Inclusão e Diversidade já possui essa assinatura, o diferencial é a duração por tempo ilimitado das chamadas, além do armazenamento das gravações na nuvem. Como o aplicativo funciona pela internet, não gera custos adicionais aos entrevistados (com exceção do custo da internet) e depende de uma conexão estável para seu funcionamento, sendo este um dos riscos de se utilizar esse tipo de coleta de dados.

O uso de aplicativos

[...] não oferece uma alternativa radical aos meios convencionais para coleta de dados de entrevistas. Na verdade, o que oferece é um meio *alternativo* para coletar dados que usa a Internet para superar muitas das limitações e desafios inerentes à coleta de dados presencial (HANNA; MWALE, 2019, p. 300, grifo dos autores).

Compreendemos as limitações do uso da internet para a coleta de dados como problemas de conexão, qualidade de imagem e dificuldade de uso da tecnologia, contudo, como a coleta de dados para a elaboração deste produto não pode ser feita de forma

presencial em decorrência do distanciamento social advindo da pandemia da Covid-19, o uso de meios virtuais se configurou como alternativa para as filmagens do produto desta dissertação de mestrado profissional. Assim sendo, foram convidados estudantes com deficiência da UFRJ de diversos cursos e períodos acadêmicos, por e-mail e/ou contato por aplicativo de mensagens, à participarem das filmagens para o vídeo documentário.

Realizamos as gravações de forma remota, com a utilização do aplicativo *Zoom Meetings*. A pesquisadora agendou previamente a reunião virtual com cada um dos quatro participantes do documentário, no período compreendido entre 04/02/2021 e 17/03/2021, conforme disponibilidade dos estudantes.

8.4 Documentário “Trilhas para a universidade: meu caminho até a UFRJ!”

8.4.1 O roteiro

Após as filmagens, iniciamos o processo de elaboração do roteiro para o vídeo documentário. Como trabalhamos com a metodologia de História de Vida, na qual não existem perguntas prontas, os participantes relataram fatos e/ou situações que, na visão deles, foram relevantes em sua trajetória educacional. Em uma produção cinematográfica, conforme nos versa Puccini (2009, p.177), o roteiro é escrito na etapa de pré-produção. Contudo, “a impossibilidade da escrita, na etapa de pré-produção, de um roteiro fechado, detalhado cena a cena, para filmes documentários ocorre ou em função do assunto ou da forma de tratamento escolhida para a abordagem do assunto”.

Assim sendo, ao optarmos por abordar o assunto com base na história de vida, o na etapa de pré-produção foi elaborado um pré-roteiro com ideias do que poderia surgir nas gravações. Em seguida, as entrevistas foram agendadas e gravadas virtualmente. Então, de posse do material bruto gravado, para que pudéssemos construir o roteiro final de nosso vídeo documentário, em primeiro lugar foi necessário revisitar várias vezes as gravações, para nos ambientarmos com os discursos dos participantes, a fim de selecionar, categorizar e ordenar as informações para a elaboração do vídeo.

Documentário é também resultado de um processo criativo do cineasta marcado por várias etapas de seleção, comandadas por escolhas subjetivas desse realizador. Essas escolhas orientam uma série de recortes, entre concepção da ideia e a edição final do filme (PUCCINI, 2009, p. 177).

A primeira etapa de seleção foi a de, após assistir as imagens gravadas, marcar as minutagens do material bruto que poderiam ser utilizadas na edição final do filme. Esta etapa foi bastante minuciosa e detalhista, buscando destacar no discurso de cada participante os momentos mais significativos. Foram selecionadas 32 falas no total, com uma média aproximada de falas por cada participante.

Em seguida, de posse do material pré-selecionado, a pesquisadora fez os cortes necessários nos vídeos e a transcrição das falas de cada trecho selecionado. Para os cortes foi utilizado o programa *Cutter* e para a transcrição das falas o programa *Voice Notepad*, ambos virtuais e gratuitos. Com os trechos transcritos, iniciamos a etapa de tratamento. Sobre esta etapa, Puccini (2009, p. 187) nos aclara que “a escrita do tratamento serve para organizar as ideias contidas no argumento. O tratamento cuida da estrutura do documentário ao permitir a visualização da ordem em que as sequências do filme irão aparecer”.

O material do documentário foi tratado à luz da categorização segundo Bardin (2016). Todas as 32 falas transcritas foram organizadas por categorias. O tema central *Trilhas para a universidade* deu origem ao título e, a partir de cada subcategoria obtivemos os subtítulos das seções do documentário. Encontramos 10 subcategorias, que são: 1) *O primeiro contato com a escola*; 2) *Aprendizados*; 3) *Dificuldades*; 4) *Convivência*; 5) *Acessibilidade na escola*; 6) *Adaptação de materiais*; 7) *Enem e Acesso à UFRJ*; 8) *Acessibilidade da universidade*; 9) *Aconteceu comigo na UFRJ*; 10) *Histórias marcantes*. Essas subcategorias nortearam a construção do roteiro final do vídeo documentário.

Na subcategoria *o primeiro contato com a escola* temos relatos dos estudantes sobre o momento da iniciação da escolarização. Neste momento, em alguns relatos já é possível verificar especificidades de cada deficiência e dificuldades implicadas. As subcategorias *aprendizados* e *dificuldades* apresentam, como o próprio vocábulo já evidencia, aprendizados no âmbito escolar específicos da deficiência como Libras ou Braille e dificuldades enfrentadas como problemas com acessibilidade arquitetônica, respectivamente.

A quarta subcategoria, *convivência*, elucida relatos relacionados à momentos de convivência dentro da escola, quer seja com corpo discente, docente ou funcionários, sejam positivas ou negativas, em relação ao convívio com pessoas com deficiência.

A subcategoria *acessibilidade na escola* nos infere sobre a escola ser ou não acessível, sob a ótica dos participantes e a subcategoria *adaptação de materiais* apresenta relatos sobre a necessidade de se adaptar alguns materiais em aulas expositivas, na educação básica.

Dando prosseguimento, temos as subcategorias que marcam a chegada à universidade. Os estudantes relatam sobre o momento da realização do *Enem* e sobre o *Acesso à UFRJ*, apresentando falas sobre como foram as descobertas no Ensino Médio, escolha de curso, a realização da prova e até mesmo o ingresso por meio da política de reserva de vagas para estudantes com deficiência em instituições federais de ensino.

Após o ingresso, os estudantes relatam questões mais específicas da UFRJ, nas subcategorias *acessibilidade da universidade* e *aconteceu comigo na UFRJ*. Na primeira, os estudantes falam sobre questões referentes à sua percepção sobre a acessibilidade na universidade e, na segunda, são contadas histórias vividas por eles dentro do campus. Encerramos com a subcategoria *histórias marcantes*, na qual são descritos momentos de sua trajetória escolar que, de alguma forma, positiva ou negativamente, ficaram marcados na memória de nossos participantes.

Com os vídeos cortados em sequências de falas menores e estas categorizadas, foi o momento de ordenar como cada relato seria inserido no documentário. Segundo o encadeamento das ideias contidas em cada subtema do documentário, as sequências foram organizadas e, assim, finalizamos a produção do roteiro.

Por fim, na etapa de pós-produção, temos a acessibilidade do vídeo – janela de libras, audiodescrição e legendas para surdos e ensurdecidos – e edição do filme. Esta etapa também compreendeu a conferência de todo material visio gráfico, além de uma revisão realizada por consultores com deficiência parceiros, para avaliarem a acessibilidade do produto.

8.4.2 A acessibilidade

A portaria nº 310 do Ministério das Comunicações (BRASIL, 2006), versa sobre os recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Tal portaria aprova a Norma Complementar nº 01/2006, que tem por objetivo tornar a programação acessível para pessoas com deficiência. Ainda segundo a portaria,

“acessibilidade é a condição para utilização, com segurança e autonomia, dos serviços, dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência auditiva, visual ou intelectual” (BRASIL, 2006, p. 3).

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), em seu artigo 42, assegura à pessoa com deficiência o direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, sendo garantido, dentre outras atividades culturais e desportivas, o acesso a programas de televisão, cinema e teatro em formato acessível. Em vistas a garantir esse direito e em consonância com a portaria nº 310, nossa produção audiovisual apresenta uma acessibilidade básica: janela de libras, audiodescrição (AD) e legendas para surdos e ensurdecidos (LSE).

Com o roteiro finalizado, trabalhamos primeiramente a acessibilidade do vídeo. Pensar na acessibilidade deste documentário nos remete à busca por transpor as barreiras de comunicação existentes. Como já mencionado anteriormente, seguimos os ideais do Desenho Universal para proporcionar que o vídeo seja acessível a qualquer pessoa, com ou sem deficiência.

A questão da acessibilidade de indivíduos com deficiência sensorial (cegos e surdos) aos meios audiovisuais transformou-se num tema de bastante interesse tanto para a sociedade quanto para os pesquisadores em Tradução Audiovisual (TAV). A procura por produtos acessíveis por meio da LSE, da audiodescrição e da interpretação em LIBRAS, tem incrementado bastante a pesquisa na área (ARAÚJO; MONTEIRO; VIEIRA, p. 284, 2013).

Primeiramente realizamos o processo de legendagem do material do documentário. Segundo Araújo, Monteiro e Vieira (2013, p. 285) “a legendagem é um recurso visual que permite aos seus usuários terem acesso aos meios de comunicação e ao entretenimento proporcionado pelos meios audiovisuais”. A LSE “corresponde a transcrição, em língua portuguesa, dos diálogos, efeitos sonoros, sons do ambiente e demais informações que não poderiam ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência auditiva” (BRASIL, 2006, p. 3).

As legendas auditivas se diferenciam das legendas para pessoas surdas ou ensurdecidas (LSE) pela introdução de informações adicionais, como, por exemplo, identificação dos falantes e efeitos sonoros, que fazem parte da narrativa de um conteúdo audiovisual. Assim, o tradutor deverá inserir nas legendas as informações que contém os aspectos não verbais que acompanham a comunicação verbal daquela obra audiovisual (PEREGRINO, 2020, p. 25-26).

Assim sendo, transcrevemos, portanto, todas as falas dos entrevistados para posterior inserção no vídeo, no momento da edição. Além de transcrever os momentos de

falas, foram incluídas nas legendas quaisquer informações adicionais como efeitos sonoros ou sons do ambiente necessários à comunicação em sua totalidade.

Finalizada esta etapa, foi realizada a audiodescrição do material, que é a “narração, em língua portuguesa, integrada ao som original da obra audiovisual, contendo descrições de sons e elementos visuais e quaisquer informações adicionais que sejam relevantes para possibilitar a melhor compreensão desta por pessoas com deficiência visual e intelectual” (BRASIL, 2006, p. 3).

Sobre a audiodescrição como modalidade de tradução, Peregrino (2020, p. 25) nos aclara que “a audiodescrição (AD) consiste em transformar imagens em palavras de modo que as pessoas cegas ou com baixa visão possam usufruir de conteúdos audiovisuais diversos, peças de teatro, espetáculos de dança, entre outros”. Nas palavras de Perdigão (2022, p. 8), “a audiodescrição é uma tecnologia assistiva de tradução das imagens em palavras, cujo objetivo inicial é empoderar a pessoa com deficiência na compreensão do evento visual audiodescrito de maneira clara, coesa, concisa, específica e vívida”.

Com o roteiro de audiodescrição elaborado, o mesmo foi enviado a um consultor cego, que revisou e validou, com vistas a atender de forma eficaz o público-alvo. Em seguida, foram gravados os áudios da audiodescrição em blocos para posterior inserção no momento da edição do documentário.

Por fim, a interpretação em Libras contou com um profissional da área, que gravou e inseriu no documentário a janela de Libras.

A tradução da Língua Portuguesa para Libras deve ser realizada por um Tradutor Intérprete de Libras (TILS), que deve dominar de forma efetiva as duas línguas. Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal (PEREGRINO, 2020, p. 24).

A portaria nº 310 define a janela de Libras como um “espaço delimitado no vídeo onde as informações são interpretadas na Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, 2006, p. 3). A janela deve ser “de tamanho grande e no mesmo nível que a informação visual apresentada no vídeo. Isso é necessário para que não se perca informação ao mudar o campo visual da imagem do vídeo para a janela de Libras” (CAPELLI et al, 2019, p. 18). Ainda segundo as autoras, janelas muito pequenas também dificultam que se acompanhe a expressão facial do TIL. Em vista disso, optamos por utilizar uma janela de Libras de tamanho grande neste videodocumentário, na proporção 60% da tela para a obra audiovisual e 40% da tela para a interpretação em Libras.

8.4.3 A edição

Para finalizar, foi feita a edição do vídeo. Com todo o material preparado e roteiro pronto, a pesquisadora enviou para um profissional da área gráfica, que utilizou o programa Adobe Premiere para a edição do videodocumentário. Nesta fase foi inserida a audiodescrição.

Com o material editado, o vídeo foi enviado para o intérprete, que gravou e inseriu no documentário a acessibilidade em Libras. Em seguida, a pesquisadora trabalhou com a legenda para surdos e ensurdecidos, concluindo assim a acessibilidade básica proposta para esse projeto.

Devido ao tempo restrito para defesa desta dissertação para a banca, preparamos um *teaser*¹⁵ do documentário, que será exibido durante a defesa. O videodocumentário na íntegra será enviado para ser publicado na página do YouTube deste programa de Mestrado Profissional, visando a ampla divulgação do material.

¹⁵ O *teaser* é um tipo de vídeo desenvolvido para antecipar algum lançamento de produto, filme, videoclipe ou serviço. Fonte: <https://arkller.com.br/edicao-de-videos-de-lancamento/>

9 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Esta pesquisa, por ser um estudo de caso não nos permite generalizações. Ao estudarmos questões relativas a um grupo tão específico – estudantes com deficiência da UFRJ, ingressantes no período acadêmico 2020.1 pelo sistema de reserva de vagas – os dados não podem indicar abrangência à estudantes com deficiência de outras universidades e/ou outros períodos acadêmicos. Outra limitação deste estudo está no número de estudantes participantes da pesquisa ser menor que 50% dos ingressantes pelo sistema de reserva de vagas no período acadêmico analisado, contudo este fato se deve ao público-alvo ter suas especificidades dadas pela deficiência e, muitas das vezes, não querer falar sobre sua vida é uma delas. Destacamos também que a pesquisa não abrangeu o Campus Macaé, dada a distância geográfica encontrada.

Com os dados obtidos neste trabalho verificamos, em relação às informações fornecidas pelo INEP, através das sinopses estatísticas, referentes aos estudantes com deficiência no Ensino Superior nacional, que tal documento só passou a apresentar dados sobre este grupo a partir de 2011, inviabilizando assim uma análise histórica mais ampla sobre o ingresso em âmbito nacional de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Por fim e não menos importante, por esta pesquisa ter se desenvolvido durante o período de distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19, as gravações do videodocumentário, produto desta dissertação de mestrado profissional, precisaram ser adaptadas para meios digitais, o que inviabilizou a captação dentro do campus universitário e necessitou de ferramentas específicas – computador, celular, internet, familiaridade com o meio digital e/ou auxílio de alguém próximo... – que nem todos os estudantes possuíam ou dominavam no período das gravações. Em tempos normais, sem as restrições impostas pela pandemia, o contato com os estudantes se daria de forma presencial, o que poderia resultar em um número maior de participantes no documentário. Assim sendo, tal participação foi reduzida dadas as necessidades tecnológicas e/ou especificidades de cada estudante. Em vista disso, a dificuldade de contato para as entrevistas se configurou também em uma limitação deste estudo e, diante das limitações descritas, o produto foi adequado para não termos prejuízo no andamento da pesquisa.

Embora a pandemia da Covid-19 tenha sido responsável por uma limitação desta pesquisa, a temática foi motriz para a elaboração e publicação do artigo “A educação remota em tempos da Covid-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e o Exame

Nacional do Ensino Médio”. Tal artigo dialogou com dados do INEP referentes ao ENEM, principal exame utilizado para acesso dos estudantes brasileiros à universidade e as dificuldades encontradas por estudantes com deficiência durante a pandemia para o prosseguimento dos estudos e possíveis desdobramentos do fato.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito primário à educação para todos é expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1988), inclusive no que diz respeito à qualificação profissional, conforme versa seu artigo 205. A Lei 13.409 (BRASIL, 2016) vem garantir esse direito também às PcD, ao incluir na reserva de vagas de cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino esse público.

Neste contexto, verificamos que o histórico de legitimação de direitos das pessoas com deficiência foi, ao longo das décadas, ampliando o acesso de sua participação na sociedade. Percebemos um histórico de exclusão ir aos poucos se convertendo à integração e, atualmente, evidenciando a inclusão da PcD nos contextos político e social, provocando representatividade para esse grupo socialmente invisível ao longo da história humana.

No que tange a educação, ao analisarmos a trajetória educacional das pessoas com deficiência visualizamos que o tempo não para. O percurso escolar dos sujeitos deste estudo foram se entrelaçando ao caminhar das ações afirmativas legais para acesso à educação de qualidade e sua efetivação. Assim sendo, temos uma trajetória paralela, na qual identifica-se, a partir dos relatos dos estudantes, situações em relação ao ensino inclusivo, apoio institucional, reserva de vagas, acessibilidade, dentre outros.

Neste sentido, em atendimento aos objetivos específicos desta pesquisa, traçamos o perfil dos estudantes com deficiência ingressantes pelo sistema de reserva de vagas para PcD na UFRJ. Evidenciamos as deficiências dos estudantes, a saber: deficiência física em maior representatividade, seguida por deficiências visual, auditiva, intelectual, TEA e múltipla; elucidando assim as necessidades dos estudantes e o caminho que a universidade pode seguir em busca de garantir a inclusão deste público. Com base nas deficiências e nos relatos, temos as acessibilidades arquitetônica e comunicacional como prioritárias, contudo, se faz necessário também grande atenção à questão atitudinal. Ademais, a acessibilidade instrumental também merece destaque visto a necessidade de adaptação de materiais dos mais diversos tipos e a oferta de intérprete de Libras.

Utilizamos da história de vida para a coleta de dados, possibilitando assim dar espaço de fala à PcD e apresentá-la como protagonista de sua própria história. Assim sendo, os relatos autobiográficos destacaram questões que marcaram a vida dos sujeitos, corroborando com o lema da pessoa com deficiência: “Nada sobre nós sem nós”.

Esta pesquisa investigou ainda fatores ligados à Educação Básica que pudessem ter sido essenciais para a chegada dos estudantes com deficiência participantes ao Ensino Superior. Após análise, destacamos que estudar em uma escola acolhedora, disposta a incluir a PcD, foi deveras importante para que o estudante se sentisse pertencente ao ambiente escolar, reforçando sua autonomia e aceitação perante o grupo. Além disso, os estudantes destacam que ter materiais adaptados, profissional de apoio à inclusão, intérprete de Libras e ambientes acessíveis são fundamentais, mas que a acessibilidade atitudinal é essencial. Enfatizamos também que as garantias legais são citadas pelos estudantes e foram de vital importância para seu caminhar na Educação Básica e que tais questões podem auxiliar também no percurso durante o Ensino Superior.

Com as ações afirmativas de reserva de vagas para pessoas com deficiência extensível ao Ensino Superior evidencia-se a garantia do ingresso desse público à universidade, contudo ainda se faz necessário ações que garantam a permanência e a conclusão do curso, objetivo maior de quem ingressa no ES. Tomando por base as experiências narradas na Educação Básica pelos sujeitos da pesquisa, concluímos que a atuação dos núcleos de acessibilidade são fundamentais no que tange à inclusão do estudante com deficiência, com vistas a auxiliá-lo em suas demandas individuais e almejando ações para legitimação de direitos e acessibilidade durante o Ensino Superior.

Ao produzir um videodocumentário sobre as histórias de vida de estudantes com deficiência da UFRJ alcançamos nosso último objetivo específico. Tal projeto apresenta a PcD como protagonista de sua história e visa mostrar suas trajetórias educacionais, que mesmo com dificuldades encontradas, evidenciam a todos que trilhar um caminho até a universidade é possível. Quando nos propusemos a elaborar tal produto para esta dissertação de mestrado profissional o cuidado com a acessibilidade básica – janela de Libras, audiodescrição e legenda para surdos e ensurdecidos – foi eixo norteador para a edição do vídeo, uma vez que nosso intuito é que tal produto possa ultrapassar os limites da universidade e comunique a todos, independentemente de a pessoa ter deficiência ou não. Assim sendo, uma acessibilidade básica é primordial para que se possa alcançar um público tão grande e diverso.

Verificamos que a trajetória educacional do estudante com deficiência se configura diferente de acordo com a época cronológica pela qual esta sucede. A contar pelo fato de a maioria dos estudantes ter ingressado na Educação Básica na década de 1990, dadas as idades dos participantes desta pesquisa, identificamos que este período foi de grande importância para a configuração da inclusão escolar que temos hoje. Nesta

década, novas políticas educacionais em relação à PcD surgiram a partir das propostas debatidas na Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Com tais debates aguçados, a educação inclusiva ganha destaque no sentido de que é possível uma educação de qualidade para todos e a trajetória educacional desses estudantes foi diretamente influenciada por tais mudanças legislativas, com mais direitos assegurados por lei em relação aos suportes e adaptações necessárias para sua acessibilidade educacional. Todavia, precisamos destacar que as questões legislativas estão em constante aprimoramento e que na última década novos direitos foram assegurados, configurando que a cada período teremos mudanças na trajetória educacional das PcD, em detrimento do período histórico-político em que se está inserida.

Não buscamos, com este estudo, findar este assunto tão complexo e amplo. Objetivamos apresentar o estudante ingressante pelo sistema de reserva de vagas para PcD na UFRJ no período acadêmico 2020.1 e destacar a importância de tal ação afirmativa para o Ensino Superior como um todo, uma vez que sabemos que a educação é uma via de mão dupla, aprendemos juntos a todo instante através das trocas existentes na interação entre pessoas. Ter a diversidade naturalizada dentro dos meios acadêmicos nos faz crescer como pessoa humana que somos, convivendo e aprendendo a socializar e a perceber o outro como ser único, afinal “ser diferente é normal”.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram também questões importantes sobre as acessibilidades necessárias para que o estudante com deficiência possa trilhar seu percurso acadêmico em condições equânimes para com as pessoas sem deficiência, apresentando para a universidade as ações que precisam ser implementadas para garantir tais condições. Destacamos que a inclusão educacional no Brasil ainda está longe de ser concretizada, mas que a mudança dos paradigmas está acontecendo. A reserva de vagas se configura em uma ação afirmativa importante, que impulsiona a presença da PcD no Ensino Superior. Todavia é preciso que este estudante tenha em seu trilhar universitário a acessibilidade necessária para que a conclusão dos estudos não seja apenas um sonho, mas sim realidade.

Nesta perspectiva, analisar também esse caminhar universitário se faz necessário com vistas a dar continuidade a esta pesquisa. Nosso intuito é acompanhar agora a trajetória universitária como pesquisa de doutorado, para enriquecer essa discussão iniciada com este estudo e não encerrar debates acerca da inclusão universitária.

11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Edileuson; RIBEIRO, Ana Cláudia Oliveira. Comunicação Comunitária: produção de vídeos-documentários com a participação de acadêmicos e da comunidade em Boa Vista. **VIII Encontro Nacional de História da Mídia**, Paraná, p.1-10, abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/8o-encontro-2011-1/artigos/comunicacao%20comunitaria.pdf/view>. Acesso em: 5 mar. 2020.

ALTAFINI, Thiago. **Cinema Documentário Brasileiro: Evolução Histórica da Linguagem**. Orientadora: Maria Thereza de Oliveira Azevedo. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Jornalismo) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/Altafini-thiago-Cinema-Documentario-Brasileiro.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

AMORIM, Cassiano Caon; ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; SANTIAGO, Mylene Cristina. Da Educação Básica Ao Ensino Superior: Desafios À Construção Do Processo De Inclusão Em Educação. **RevAIES**. Pelotas, v. 1, n. 1, p. 1-17, mai. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RevAIES/article/view/20958>. Acesso em: 13 dez. 2022.

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. A inclusão educacional de estudantes com deficiência em diálogo com o pensamento de Paulo Freire: a construção de um outro paradigma pedagógico? 2020. (No pleito).

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; AMORIM, Cassiano Caon. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1465-1481, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13800>. Acesso em: 02 set. 2020.

ANTUNES, Katiúscia Vargas; SANTIAGO, Mylene Cristina; AMORIM, Cassiano Caon. O programa seletivo misto (PISM) da UFJF: um estudo de caso do atendimento especial aos candidatos com deficiência. **RevistAleph**, Rio de Janeiro, n. 34, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/41297>. Acesso em: 15 set. 2020.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; VIEIRA, Patrícia Araújo; MONTEIRO, Silvia Malena Modesto. Legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE): Um estudo de recepção com surdos da região Sudeste. **TradTerm**, São Paulo, v. 22, dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/69132/71589>. Acesso em: 24 jul. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 35, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100202. Acesso em: 02 set. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDO, Fábio Garcia; SEGADAS–VIANNA, Claudia; BARBOSA, Paula Marcia. O Ensino e a Aprendizagem de Matemática para Alunos com Deficiência Visual: as contribuições de uma escola especializada. **Boletim GEPEN**, n. 76, p. 32–50, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem/article/view/195>. Acesso em: 17 set. 2022.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. **Rer. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan./abr, 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1259>. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº19, de 4 de junho de 1998**. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 186 de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.034 de 20 de abril de 2017**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011**. Altera os arts. 16, 72 e 77 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Benefícios da Previdência Social, para incluir o filho ou o irmão que tenha deficiência intelectual ou mental como dependente e determinar o pagamento do salário-maternidade devido à empregada do

microempreendedor individual diretamente pela Previdência Social; altera os arts. 20 e 21 e acrescenta o art. 21-A à Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 - Lei Orgânica de Assistência Social, para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12470.htm. Acesso em: 30 abr. 2019.

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2012b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 abr. 2019.

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, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. Aprova a Norma Complementar nº 01/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: <https://informacoes.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/442-portaria-310>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51046>. Acesso em: 15 set. 2020.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**. São Paulo, vol. 21, nº 2, mai. 2013, 513-518p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269927468_IRAMUTEQ_Um_software_gratuito_para_analise_de_dados_textuais/link/55f0407b08aef559dc46780f/download. Acesso em: 27 jul. 2020.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ**. LACCOS – Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição/UFSC. Florianópolis, 2018. 74p. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation>. Acesso em: 27 jul. 2020.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, mar. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 mar. 2020.

CANDIDO, Eliane Aparecida Piza; NASCIMENTO, Claudia Regina Siena do; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Acessibilidade na Educação Superior também envolve o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 11, n. esp. 2, p.1017-1033, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8940>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana; DI BLASI, Felipe; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.1, p.85-108, jan.-mar., 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382020000100085&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 02 set. 2020.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana; CICCIO, Nuccia N. T. de; BARRAL, Julia; RUMJANEK, Vivian M. **Educação de Surdos no Ensino Superior**. Projeto Surdos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2019.

CHAWLA, Ajay. Coronavirus (COVID-19) – ‘Zoom’ Application Boon or Bane. **SSRN eLibrary**. Rochester, NY, may,2020. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=3606716>. Acesso em: 02 out. 2020.

CHIARELLA, Tatiana et al. A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 418-425, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000300418. Acesso em: 02 set. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal, vol. 16, nº 002, jan. 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26465039_A_pesquisa_qualitativa_em_ciencias_humanas_e_sociais_evolucao_e_desafios. Acesso em: 26 mar. 2020.

COELHO, Priscilla Passos. **O papel da Embrafilme no desenvolvimento do cinema brasileiro**. Orientador: Prof. Ary Barradas. 2009. 51 f. Monografia (Bacharelado em Economia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/2508/1/PPCoelho.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

COSTA, Marco Antonio E. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Metodologia da Pesquisa: conceitos e técnicas**. Rio de Janeiro: Ed. Interciência, 2001.

DI BLASI, Felipe. **A política afirmativa de ações inclusivas para pessoas com deficiência e as novas demandas para o ensino superior na Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Orientadora: Prof. Dra. Vivian Rumjanek. Co-orientadora: Profa. Dra. Flávia Barbosa da Silva Dutra. 2022. 307f. Tese (Doutorado em Educação, Gestão e Difusão em Biociências) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

DI BLASI, Felipe.; RUMJANEK, Vivian M. B. D. Ações afirmativas, educação inclusiva e novas demandas para a Universidade Federal do Rio de Janeiro. IN: **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial 2018**. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/acoes-afirmativas-educacao-inclusiva-e-novas-demandas-para-a-universidade-federa?lang=pt-br>. Acesso em: 07 fev. 2023.

DUARTE, Emerson Rodrigues et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 289-300, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200011. Acesso em: 26 mar. 2020.

DUTRA, Flávia Barbosa da Silva; DI BLASI, Felipe; PINTO, Sergio Medeiros. **O contexto socioeducacional dos estudantes com deficiência: a pandemia é o problema?**. In: Narrativas sobre a pessoa com deficiência durante a pandemia da Covid-19: acesso, educação e sociedade. Curitiba: Appris, 1 ed, 2022.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, abr. 2007. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 mar. 2020.

FORNAZARI, Fábio Kobol. Instituições do Estado e políticas de regulação e incentivo ao cinema no Brasil: o caso Ancine e Ancinav. **Rev. Adm. Pública**. Rio de Janeiro, v. 40, n° 4, p. 647-677, jul./ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v40n4/31600.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 4 ed. 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17 ed. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 25 ed. 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a você: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2009.

HANNA, Paul; MWALE, Shadreck. “Não estou com você, mas estou...” entrevistas face a face virtuais. In: BRAUM, Virginia, CLARKE, Victoria, DEBRA, Gray. (org.) **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2019. p. 297-315.

IKEDA, Marcelo. Estado e cinema no início do século XXI: características de formação da ANCINE. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CULTURAIS. **Fundação Casa Rui Barbosa**. Rio de Janeiro, n°2, 2011. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Políticas_Culturais/II_Seminari_o_Internacional/FCRB_MarceloIkeda_Estado_e_cinema_no_inicio_do_seculo_XXI.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2011**. Brasília: Inep, 2011.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2012**. Brasília: Inep, 2012.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2013**. Brasília: Inep, 2013.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2014**. Brasília: Inep, 2014.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2015.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2016.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2017.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2018.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2019.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2020.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.3/0104-4060-er-03-71.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Revista Educação (PUC/RS)**, Porto Alegre, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/434>. Acesso em: 02 set. 2020.

MARCO, Giovanna De; ANDRADE, Ana Lorena Oliveira de; SANTO, Cíntia Sacramento do Espírito. Documentário: um outro campo experimental no estudo dos processos de subjetivação. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 13, n. 3, p. 275-284, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413294X2008000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 mar. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CURY, Carlos Roberto Jamil. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, vol.21, n.62, pp.497-507, jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832017000300497&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 set. 2020.

MENDONÇA, Priscilla Bibiano de Oliveira. A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 5, n. 3, p. 87-96, jun. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318615644_A_METODOLOGIA_CIENTIFICA_EM_PESQUISAS_EDUCACIONAIS_PENSAR_E_FAZER_CIENCIA. Acesso em: 26 mar. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Carolina de Azevedo França do; SÁ, Ilydio Pereira de. **Guia de Apresentação e Descrição do Produto Educacional de Mestrado Profissional – Documentário em vídeo: Nós enquanto nós**. 2018. 15f. Guia de Apresentação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, PPGEB, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xyAacK6jWiMJ:https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431282/2/descr%C3%A7%C3%A3o%20-%20produto%20educacional%20mestrado%20profissional.docx+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 7 set. 2020.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. São Paulo: Papirus, 3ed. 2008.

NOGUEIRA, Lilian de Fátima Zanoni; OLIVER, Fátima Corrêa. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Cad. Bras.**

Ter. Ocup., São Carlos, v. 26, n. 4, p. 859-882, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/kRTBLNNbPVdnj8SCVDWncRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 set. 2022.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n. 73, p. 9-40, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

NUNES, Sílvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gtPdZxy4yHrX9Lz9txCtQ7c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2022.

OLIVEIRA, Cassandra Melo; NUERNBERG, Adriano Henrique; NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva. Desenho universal e avaliação psicológica na perspectiva dos direitos humanos. **Avaliação psicológica**, Itatiba, v. 12, n. 3, p. 421-428, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 abr. 2020.

OLIVEIRA, Dafne Sousa de; SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Ensino Superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 342-359, mai/ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/44857/30402>. Acesso em: 15 set. 2020.

PEDROSO, C. A; DAMAZIO, M. F. Residências inclusivas. **Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense em educação, gênero, raça e etnia**, Mato Grosso do Sul, v. 2, n. 2. 2020. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/mseducacaogeneroracaetnia/article/view/6752>. Acesso em 05 set. 2022.

PERDIGÃO, Luciana Tavares. **Audiodescrição como tecnologia assistiva para videoaulas na EAD**. No prelo.

PEREGRINO, Joana Fonseca. **Estudos técnicos sobre práticas de acessibilidade para televisão e cinema para pessoas com deficiência visual e auditiva**: recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência. Orientador: Prof. Emérito Hatisaburo Masuda. 2020. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PEREIRA, Luciane Maria Fagundes; CARIBÉ, Daniela; GUIMARÃES, Pedro; MATSUDA, Daniela. Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral: A visão do cuidador primário. **Fisioterapia em Movimento**, Paraná, v. 24, n.2, p. 299-306. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fm/a/SQhkdr3LMVPvqWBhFpWCg5J/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Inclusão e diversidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. Orientador: Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14671>. Acesso em: 13 mai. 2019.

PEREIRA, V. F. R. et al. Cuidado de enfermagem às pessoas com deficiência na Atenção Primária à Saúde. **Global Academic Nursing Journal**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.globalacademicnursing.com/index.php/globacadnurs/article/view/9>. Acesso em: 05 set. 2022.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v.12, n.3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354>. Acesso em 15 set. 2020.

PUCCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. **Revista Digital de Cinema Documentário Doc On-line**, n.06, p. 173-190, ago. 2009. Disponível em: http://www.doc.ubi.pt/06/artigo_serpio_puccini.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 33-44, 2017 - Edição Especial.

REIS, Joab Grana. **Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência**. Orientadora: Prof^a Dr^a Rosana Glat. 2019. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RIO DE JANEIRO. **Deliberação Estadual CEE nº 355, de 14 de junho de 2016**. Estabelece normas para regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ: Governo do Estado, [2016]. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2016-355.pdf. Acesso em: 09 jan. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Deliberação Estadual CEE nº 399, de 26 de abril de 2022**. Altera dispositivos da deliberação nº 355 e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Governo do Estado, [2022]. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2022-399.pdf. Acesso em: 09 jan. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a prorrogação da vigência da Lei 5.346, de 11 de dezembro de 2008, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Governo do Estado, [2008]. Disponível em:

https://www.senado.leg.br/comissoes/CCJ/AP/AP2009/AP200903181_CotasRaciais_AUGUSTOWERNECK.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018**. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Governo do Estado, [2018]. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/631695882/lei-8121-18-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 19 out. 2022.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, mai/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SANTANA, Marcelo da Fonsêca. **Aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire: regularidades e dispersões**. Orientador: Prof. Dr. Erenildo João Carlos. 2013. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.] **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, n. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SANTOS, Nayomara Souza; DUARTE, Ana Cristina Santos. Desenvolvimento profissional na Educação Superior: desafios da docência para uma educação inclusiva. **Rev. Educ., Cult. Soc.**, Sinop/MT/Brasil, v. 7, n. 2, p. 338-349, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/download/8068/6323>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet. (Org.). **Mídia e Deficiência**. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Fundação Banco do Brasil, p. 160-165, set. 2003. Disponível em: <http://www.ocuidador.com.br/imgs/utilidades/terminologia-50aa23697289a.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007. Disponível em: <http://docplayer.com.br/9806089-Nada-sobre-nos-sem-nos-da-integracao-a-inclusao.html>. Acesso em: 02 set. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. 1ªed, São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019, 200 p.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com Dermeval Saviani. [Entrevista concedida a] Dalton José Alves e Nailda Marinho da Costa Bonato. **Revista Acervo Nacional**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 5-14, jan/dez, 2005. Disponível em:

<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/download/182/182>. Acesso em: 30 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 32. ed, 1999.

SCORALICK, Kelly. Audiodescrição no telejornalismo: a inclusão de pessoas com deficiência visual por meio da descrição de imagens. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.10, n.28, p.90-102, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/13025/6341>. Acesso em: 05 set. 2022.

SILVA, Keila Pereira da, COSTA, Márcio Martins da, PONTES, Ana Paula Munhem de. A percepção dos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) sobre o direito à saúde. **HU Revista**. Juiz de Fora, v. 46, p. 1-8, fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/hurevista/article/view/31947/22019>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; REILY, Lucia Helena. Dicionarização da língua brasileira de sinais: estudo comparativo iconográfico e lexical. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 109-126, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/08.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**. São Paulo, v. 37, n. 2, p.119-126, jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342003000200014. Acesso em: 26 abr. 2019.

TAVARES, Fabiana. Barreiras atitudinais e a recepção da pessoa com deficiência. In: TAVARES, Liliana Barros. (Org). **Notas Proêmias: Acessibilidade Comunicacional para Produções Culturais**. Pernambuco: Cepe Editora, 2013. p. 22-31. Disponível em: http://www.cultura.pe.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/Livro_Acessibilidade_Cap2.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, TH: [1990]. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 25 dez. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, ES: [1994]. Disponível em: [http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 30 abr. 2019.

URQUIZA, Marconi de Albuquerque; MARQUES, Denilson Bezerra. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p.115-144, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/20988>. Acesso em: 2 abr. 2020.

ZANDONADE, Vanessa; FAGUNDES, Maria Cristina de Jesus. **O vídeo documentário como instrumento de mobilização social**. 2003. 73 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social com habilitação em jornalismo) – Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis/Fundação Educacional do Município de Assis, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/zandonade-vanessa-video-documentario.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr/jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 6 abr. 2020.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
 Centro de Ciências da Saúde
 Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis
 Programa de Educação, Gestão e Difusão em Biociências



ROTEIRO: HISTÓRIA DE VIDA

Título do projeto de pesquisa: A trajetória educacional de pessoas com deficiência: da Educação Básica ao Ensino Superior.

Nenhuma pessoa estranha terá acesso a essas informações sem o seu consentimento.
 Fique à vontade se não quiser responder alguma pergunta.

Data: _____

1. Geral

Nome: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____

E-mail: _____ Idade: _____

Deficiência: _____

Curso: _____

Você trabalha? _____

Com quem você vive: _____

2. Entrevista: História de vida.

Segue algumas perguntas norteadoras, tendo em vista que neste tipo de coleta de dados o participante fica livre para contar sua história, destacando os fatos mais importantes na visão dele.

- Diga com suas palavras como foi sua vida na escola.
- Faça um relato breve da história e desenvolvimento de sua vida escolar até hoje.
- Conte sobre suas dificuldades na escola e as adaptações realizadas.

APÊNDICE B

PRÉ-ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO

CHECKLIST

VÍDEO: Documentário sobre trajetória escolar de PcD

1 – PRÉ-PRODUÇÃO

- **Objetivo:** abordar questões referentes à inclusão escolar da PcD, inquietando o telespectador sobre o tema.
- **Conceito:** A proposta é apresentar os relatos dos estudantes com deficiência e provocar a reflexão de quem assiste para o tema central.
- **Assunto do vídeo:** Relato da trajetória escolar de PcD.
- **Público:** público em geral.
- **Duração do vídeo:** de 8 a 12 minutos

2 – PRODUÇÃO

Plano de gravação selecionado: utilizar o aplicativo zoom, através de videoconferência.

3 – PÓS-PRODUÇÃO

3 – A – PRÉ-EDIÇÃO

Transcrição do material bruto para legendas [Susana]

Áudiodescrição?????

Tradução em Libras?????

Backup do material (cópia idêntica em HD, computador ou nuvem)?

Já selecionou, recolheu e salvou o material extra necessários pra editar o vídeo (logos, elementos gráficos, músicas, vinhetas, fotos, etc)?

3 – B – EDIÇÃO

Volume do áudio ajustado?

Audiodescrição inserida?

Janela de libras está ok?

Adição da legenda está ok?

Se necessário, ajuste do plano / enquadramento?

Logos, fotos, elementos gráficos, música etc. aplicados?

3 - C - EXPORT

Exportar para o formato web.

4 - ROTEIRO

Take 1 - com audiodescrição

Abertura com desenhos gráficos.

Título do documentário.

Parcerias?

Take 2 – com legenda e voz em off.

Imagem do CCS vazio, aproxima a câmera e foca na escada.

Voz em off falando sobre a covid.

AUDIODESCRIÇÃO NAS ENTREVISTAS????

D I F I C U L D A D E S	<p>Take 3 Entrevista: Beatriz Sara/Brenda (sobre escadas)</p> <p>Take 4 Entrevista: Augusto César (sobre dificuldade de ouvir as pessoas/constrangimento)</p> <p>Take 5 Entrevista: Fabrícia Tifani (sobre uso de colete/constrangimento)</p> <p>Take 6 Entrevista: João Pedro (sobre cadeira adaptada)</p> <p>Take 7 Entrevista: Gabryela Roberta (sobre transportes)</p> <p>Take 8 Entrevista: Moisés (sobre perda de vaga UFF)</p>
A D A P T A Ç Õ E S	<p>Take 9 Entrevista: Lucas Rangel (sobre Braille)</p> <p>Take 10 Entrevista: Calebe (sobre cópia do quadro/turma cheia/amigos)</p> <p>Take 11 Entrevista: Kethelen (sobre NAPNE)</p>
E X P E C T A T I V A S	<p>Take 12 Entrevista: Dilean (sobre NA das universidades)</p> <p>Take 13 Entrevista: Camila (sobre psicopatia/séries americanas)</p> <p>Take 14 Entrevista: Bruna (sobre adaptação ao novo)</p> <p>Take 15 Entrevista: Luis Fernando (sobre estigma de maluco)</p> <p>Take 16 Entrevista: Calebe (sobre preparação para a universidade)</p> <p>Take 17 Entrevista: Lauro (sobre sensibilidade)</p>

Take 18 – Créditos

Referências:

Projeto irmãos: https://www.youtube.com/watch?v=Gg_BsleM-s0&feature=youtu.be

APÊNDICE C

ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO

Documentário “Trilhas para a universidade: meu caminho até a UFRJ!”

Fundo preto com letras brancas (AUDIODESCRIÇÃO 1)

Este videodocumentário foi gravado durante o período de distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19. As filmagens foram realizadas de forma remota para evitar a disseminação do vírus.

Tamanho do vídeo: 60%da tela para o vídeo e 40% para a janela de libras

Fazer uma abertura com o título do documentário “Trilhas para a universidade: meu caminho até a UFRJ!”, pode colocar som, efeitos...(AUDIODESCRIÇÃO 2) - Midiã só vai poder gravar depois que a abertura estiver pronta, para poder ver como ficou.

A cada subtítulo fazer uma transição com o título escrito (e COM AUDIODESCRIÇÃO)

Colocar no primeiro vídeo que a pessoa aparece, canto esquerdo inferior, igual aparece no jornal da Tv, o nome da pessoa, curso que faz e a deficiência. (está em rosa no texto) Essa informação precisa estar no frame congelado da audiodescrição.

- **O primeiro contato com a escola 2:42 (AUDIODESCRIÇÃO 3)**

VÍDEO Patrick 1 1:32

PATRICK

ESTUDANTE DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO E INFORMAÇÃO, DEFICIÊNCIA VISUAL

PAUSAR EM 0:00:06 E CONGELAR O FRAME PRA INSERIR A AUDIODESCRIÇÃO (AUDIODESCRIÇÃO 4)

Patrick é homem branco, tem cabelos curtos castanhos e bigode. Está com camiseta regata amarela e fones de ouvido tipo headset pretos. Ao fundo há uma parede azul com um quadro pequeno e um sofá vermelho. Tem uma janela de alumínio ao seu lado direito. É estudante de engenharia de computação e informação e pessoa com deficiência visual.

VÍDEO Fernando 1 0:41 LIBRAS

FERNANDO

ESTUDANTE DE BIOLOGIA, SURDO

PAUSAR EM 0:00:01 E CONGELAR O FRAME PRA INSERIR A AUDIODESCRIÇÃO (AUDIODESCRIÇÃO 5)

Fernando é homem branco, tem olhos castanhos, cabelos pretos longos e presos, bigode e barba. Está de pé e se comunica através de LIBRAS. Usa uma camiseta preta com imagem do personagem Yoda e com a frase THE CHILD em letras brancas. Ao fundo há uma parede salmão com cortinas brancas. É estudante de biologia e pessoa surda.

VÍDEO Matheus 1 0:29

MATHEUS

ESTUDANTE DE GEOGRAFIA, DEFICIÊNCIA FÍSICA

PAUSAR EM 0:00:03 E CONGELAR O FRAME PRA INSERIR A AUDIODESCRIÇÃO (AUDIODESCRIÇÃO 6)

Matheus é homem branco, tem olhos castanhos, cabelos castanhos curtos, bigode e barba. Usa camiseta preta e fones de ouvido pretos. Ao fundo há uma parede branca com cortina estampada de página de quadrinhos em preto e branco, 4 fotos e um quadro branco de anotações. É estudante de geografia e pessoa com deficiência física.

- **Aprendizados** 1:33 (AUDIODESCRIÇÃO 7)

VÍDEO Fernando 2 0:45 LIBRAS

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Fernando fala (AUDIODESCRIÇÃO 8)

VÍDEO Patrick 2 0:48

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Patrick fala (AUDIODESCRIÇÃO 9)

- **Dificuldades** 2:18 (AUDIODESCRIÇÃO 10)

VÍDEO Brenda 3 0:45

BRENDA

ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, DEFICIÊNCIA FÍSICA

PAUSAR EM 0:00:01 E CONGELAR O FRAME PRA INSERIR A AUDIODESCRIÇÃO (AUDIODESCRIÇÃO 11)

Brenda é mulher branca, tem olhos castanhos, cabelos castanhos soltos, jogados para o lado esquerdo. Usa camiseta vermelha e fones de ouvido brancos. Está em casa, em seu local de estudos. Ao fundo há uma porta de madeira e uma estante branca com livros e objetos decorativos. É estudante de educação física e pessoa com deficiência física.

VÍDEO Matheus 2 0:37

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Matheus fala (AUDIODESCRIÇÃO 12)

VÍDEO Matheus 8 0:56

NÃO COLOCAR AUDIODESCRIÇÃO PORQUE NÃO MUDOU A PESSOA

- **Acessibilidade na escola** 0:56 (AUDIODESCRIÇÃO 13)

VÍDEO Brenda 1 0:27

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Brenda fala (AUDIODESCRIÇÃO 14)

VÍDEO Matheus 7 0:29

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Matheus fala (AUDIODESCRIÇÃO 15)

- **Adaptação de materiais** 2:24 (AUDIODESCRIÇÃO 16)

VÍDEO Patrick 3 2:24

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Patrick fala (AUDIODESCRIÇÃO 17)

- **Convivência** 0:58 (AUDIODESCRIÇÃO 18)

VÍDEO Brenda 4 0:58

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Brenda fala(AUDIODESCRIÇÃO 19)

- **Enem e Acesso à UFRJ 4:21(AUDIODESCRIÇÃO 20)**

VÍDEO Patrick 4 2:21

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Patrick fala(AUDIODESCRIÇÃO 21)

VÍDEO Patrick 8 0:14

NÃO COLOCAR AUDIODESCRIÇÃO PORQUE NÃO MUDOU A PESSOA

VÍDEO Fernando 3 1:03 LIBRAS

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Fernando fala(AUDIODESCRIÇÃO 22)

VÍDEO Brenda 2 0:43

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Brenda fala(AUDIODESCRIÇÃO 23)

- **Acessibilidade da universidade 2:36(AUDIODESCRIÇÃO 24)**

VÍDEO Patrick 9 1:04

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Patrick fala(AUDIODESCRIÇÃO 25)

VÍDEO Patrick 10 0:25

NÃO COLOCAR AUDIODESCRIÇÃO PORQUE NÃO MUDOU A PESSOA

VÍDEO Brenda 5 0:27

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Brenda fala(AUDIODESCRIÇÃO 26)

VÍDEO Fernando 4 0:40 LIBRAS

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Fernando fala(AUDIODESCRIÇÃO 27)

- **Aconteceu comigo na UFRJ 2:16(AUDIODESCRIÇÃO 28)**

VÍDEO Brenda 6 0:27

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Brenda fala(AUDIODESCRIÇÃO 29)

VÍDEO Patrick 5 1:49

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Patrick fala(AUDIODESCRIÇÃO 30)

- **Histórias marcantes 4:35(AUDIODESCRIÇÃO 31)**

VÍDEO Brenda 7 2:00

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Brenda fala(AUDIODESCRIÇÃO 32)

VÍDEO Matheus 3 0:42

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Matheus fala(AUDIODESCRIÇÃO 33)

VÍDEO Matheus 6 0:30

NÃO COLOCAR AUDIODESCRIÇÃO PORQUE NÃO MUDOU A PESSOA

VÍDEO Patrick 6 0:20

COLOCAR A AUDIODESCRIÇÃO NO INÍCIO DO VÍDEO Patrick fala(AUDIODESCRIÇÃO 34)

VÍDEO Patrick 7 1:03

NÃO COLOCAR AUDIODESCRIÇÃO PORQUE NÃO MUDOU A PESSOA

CRÉDITOS (AUDIODESCRIÇÃO 35)

ROTEIRO: SUSANA ARAUJO

EDIÇÃO: _____

PARTICIPANTES: BRENDA, FERNANDO, MATHEUS E PATRICK

LEGENDAS: SUSANA ARAUJO

AUDIODESCRIÇÃO: MUDIÃ RAMOS

CONSULTORIA DE AUDIODESCRIÇÃO: SÉRGIO BALSANTE

JANELA DE LIBRAS: DEIVID RAMOS

AGRADECIMENTOS (AUDIODESCRIÇÃO 36)

COLOCAR só os LOGOTIPOS, NÃO ESCREVER

LABORATÓRIO DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE

DIRETORIA DE ACESSIBILIDADE

PROJETO SURDOS

INSTITUTO DE BIOQUÍMICA MÉDICA LEOPOLDO DE MEIS

ESCREVER COM FUNDO PRETO, EM LETRAS BRANCAS

**ESTE VIDEODOCUMENTÁRIO É PRODUTO FINAL DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado
PROFISSIONAL (AUDIODESCRIÇÃO 37)**

COLOCAR LOGOTIPO DA UFRJ e do Mestrado PROFISSIONAL

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências da Saúde
Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis
Programa de Educação, Gestão e Difusão em
Biociências

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(versão 2.0 de 14 de dezembro de 2018)

Título do projeto de pesquisa: A trajetória educacional de pessoas com deficiência: da Educação Básica ao Ensino Superior.

Prezado,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre a trajetória educacional de pessoas com deficiência. Os pesquisadores Flávia Barbosa da Silva Dutra, Susana Lima de Queiroz Pontes de Araujo, Felipe Di Blasi, Adriano Fernandes Vaz, Midiã Moreira Oliveira Ramos, Solange Cabral de Lima, Maria Alice De Barros Manhanini Suomela, Rafael Fiuza Cislighi, Itamar Thomaz de Aquino Júnior e Gustavo Silva Marchiori da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pretendem realizar um estudo com as seguintes características:

Objetivo do estudo: Apresentar o perfil do estudante com deficiência no Ensino Superior, ingressante à Universidade pelo sistema de reserva de vagas. Investigar fatores presentes na Educação Básica que estão ligados diretamente ao ingresso e permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior. Elaborar um documentário em vídeo que tem por objetivo mostrar a trajetória educacional dos entrevistados falada por eles mesmos, dando voz à este grupo socialmente invisível.

Descrição dos procedimentos para coleta de dados: Serão entrevistados estudantes ingressantes na UFRJ, Campus Cidade Universitária, no ano de 2018, oriundos da ação afirmativa de reserva de vagas para pessoas com deficiência. A partir dos dados obtidos nas entrevistas, será feita a apreciação do cenário da trajetória educacional destes estudantes da Educação Básica ao Ensino Superior e produziremos o documentário proposto.

Riscos: a participação na presente pesquisa envolverá um risco muito baixo a você, uma vez que será realizada uma entrevista e não haverá nenhum procedimento agressivo (injeção, esforço físico, etc.) ou ingestão de quaisquer medicamentos ou mesmo qualquer substância com aparência similar. Ainda assim, você pode considerar que sua participação na pesquisa possa gerar desconforto ou timidez em responder alguma pergunta. A fim de minimizar esses riscos, garantimos a privacidade ao responder as perguntas e o sigilo das respostas. Além disso, você terá sua identidade preservada (isto é, ninguém, além dos pesquisadores, tomará conhecimento das suas respostas). Sua entrevista somente será utilizada no documentário, caso seja de seu desejo participar do mesmo, com consentimento através da assinatura do termo de uso de imagem e voz.

Benefícios aos participantes da pesquisa e para a sociedade: ainda que esta pesquisa não ofereça algum benefício imediato a você, acreditamos que a conclusão da mesma poderá, a longo prazo, contribuir com a aplicabilidade da educação inclusiva, assegurada por lei, para atender pessoas com deficiência; dar voz à este grupo socialmente invisível; inquietar em relação aos desafios ainda existentes no que diz respeito à inclusão no Brasil como um todo.

Garantia de acesso aos pesquisadores: Em qualquer fase do estudo você terá pleno acesso aos pesquisadores responsáveis pelo projeto no Instituto de Bioquímica Médica, situado à Avenida Carlos Chagas Filho, 373 – Prédio do Centro de Ciências da Saúde, Cidade Universitária, Rio de Janeiro, RJ, ou pelo telefone (21) 995096703 (Susana Lima de Queiroz Pontes de Araujo). Havendo necessidade, será possível, ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho da UFRJ, Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco, 255, 7º. Andar, Ala E, Cidade Universitária, Rio de Janeiro, RJ, ou pelo telefone (21) 3938-2480, de segunda a sexta-feira, das 8 às 16 horas, ou através do e-mail: cep@hucff.ufrj.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição (UFRJ) e tem como uma das principais funções proteger os participantes da pesquisa de qualquer problema.

Garantia de liberdade: a sua participação neste estudo é absolutamente voluntária. Dentro deste raciocínio, todos os participantes estão integralmente livres para, a qualquer momento, negar o consentimento ou desistir de participar e retirar o consentimento, sem que isto provoque qualquer tipo de penalização. Lembramos,

assim, que sua recusa não trará nenhum prejuízo à relação com o pesquisador ou com a instituição e sua participação não é obrigatória. Mediante a aceitação, espera-se que você responda à entrevista.

Direito de confidencialidade e acessibilidade: os dados colhidos na presente investigação serão utilizados para conclusão desta pesquisa. Porém, todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o absoluto sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação do participante e ninguém, com exceção dos próprios pesquisadores, poderá ter acesso aos resultados da pesquisa. Por outro lado, você poderá ter acesso aos seus próprios resultados a qualquer momento.

Despesas e compensações: você não terá, em momento algum, despesas financeiras pessoais. As despesas, assim, se porventura ocorrerem, serão de responsabilidade dos próprios pesquisadores. Também, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação.

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

Consentimento:

Li e concordo em participar da pesquisa.

Eu receberei uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador responsável por essa pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e o pesquisador responsável deveremos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha.

Rio de Janeiro,

Nome do participante

Data: ___/___/___

Assinatura do participante

Susana Lima de Queiroz Pontes de Araujo

Pesquisador responsável

Data: ___/___/___

Assinatura do pesquisador

ANEXO B

Revista Thema	DOI: http://dx.doi.org/10.15536/thema.V20.Especial.2021.17-36.1831	
v.20 Especial 2021 p.17-36	ISSN: 2177-2894 (online)	



CIÊNCIAS HUMANAS

Educação remota em tempos da COVID-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e o Exame Nacional do Ensino Médio

Remote education in COVID-19 times: concerns about the people with disabilities and the Brazilian's National High School Examination

Susana Lima de Queiroz Pontes de Araujo¹,
Flávia Barbosa da Silva Dutra²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir os desmembramentos da educação neste período de distanciamento social, trazendo para o debate questões referentes à educação remota das pessoas com deficiência e as inquietações acerca do adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Questionamentos sobre a educação remota em tempos da COVID-19 impulsionaram a presente pesquisa. Para análise, foram utilizadas as Sinopses Estatísticas do ENEM entre os anos 2009 a 2018, fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de levantamento documental sobre o tema. As análises mostram que a educação remota em tempos da COVID-19 precisa levar em consideração diversos fatores como o acesso à internet e as especificidades dos estudantes com deficiência, bem como destaca a necessidade do adiamento do ENEM diante da realidade vivenciada.

Palavras-chave: Educação remota; estudante com deficiência; COVID-19; pandemia; ENEM.

ABSTRACT

The present study about the dismemberment of education in this period of social distancing, bringing into debate issues regarding the remote education of people with disabilities and concerns about the postponement of the Brazilian's National High School Examination (ENEM). Questions about remote education during the COVID-19 pandemic drove this research. For this analysis, it was used the ENEM's Statistical Synopses between the years of 2009 to 2018, provided by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), in addition to a documentary survey on the subject. The analyzes show that remote education during the COVID-19 pandemic needs to take into account several factors such as internet access and the specificities of students with disabilities, as well as highlighting the need to postpone ENEM in the face of the reality experienced.

Keywords: Remote education; disabled student; COVID-19; pandemic; ENEM.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro/RJ - Brasil. E-mail: susylima.lima@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro/RJ - Brasil. E-mail: fbdutra@gmail.com



1. INTRODUÇÃO

O cenário mundial das interações sociais mudou drasticamente nos últimos meses. Medidas preventivas de distanciamento e isolamento social foram necessárias para diminuir o contágio pelo coronavírus (COVID-19). Em face a esta nova realidade as relações cotidianas, como trabalho, estudo e lazer, foram afetadas, objetivando conter a propagação do vírus e reduzir os possíveis números de vítimas da doença.

O presente artigo tem por objetivo discutir os desmembramentos da educação neste período de distanciamento social, trazendo para o debate as especificidades das pessoas com deficiência frente a esse modelo de educação que é apresentado durante a pandemia. Traremos também apontamentos sobre o impacto que a realização do ENEM em sua data originalmente programada poderia gerar ao ingresso desta população socialmente estigmatizada (DI BLASI; DUTRA; RUMJANEK, 2019) ao ensino superior. Para esta análise utilizamos de levantamento documental (GIL, 2002) sobre o tema e das Sinopses Estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre os anos 2009 a 2018, fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Diante das condições de distanciamento e da incerteza do retorno das atividades educacionais presenciais, o país se viu em um quadro de necessidade de adaptação, em busca de menor prejuízo ao aprendizado dos estudantes. Assim sendo, a educação através de meios digitais foi uma das soluções pensadas para levar os conteúdos programáticos a estes estudantes uma vez que as escolas encontram-se fechadas, inviabilizando a educação em sua prática presencial.

Neste sentido, com a urgência de "manter o funcionamento das escolas", as redes públicas e privadas começaram a desenvolver a educação remota, seja por videoaulas, plataformas educacionais, envio de atividades aos estudantes através das mídias sociais, etc. O intuito maior foi a garantia da carga horária mínima anual estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.694/96, que em seu artigo 24, inciso I prevê "oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver", uma vez que a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo, fixando a obrigatoriedade apenas na carga horária mínima anual de atividades educativas.

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do **caput** e no § 1º do art. 24 e no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020, p.1, grifos do documento).



Esta foi a solução emergencial que o sistema educacional de escolas públicas e privadas julgou a mais acertada frente ao cenário da pandemia, entretanto questões de especificidades dos estudantes não foram salientadas, o que tem gerado intensos debates desde então.

[...] mais da metade dos indivíduos que possuem acesso (à internet) o fazem via telefone celular, dispositivo adequado apenas para uma faixa muito limitada de serviços. Dentro desse grupo, por sua vez, a maioria é cliente de planos pré-pagos, o que em geral significa limitações na qualidade dos dados trafegados. (ANPOCS, 2020, p.7).

A questão de se ter uma internet com conexão estável e aparelhos eletrônicos adequados para acesso às atividades educativas remotas é fator a se considerar para a realização destas pelos estudantes. Entretanto, quando relacionamos o ensino remoto às pessoas com deficiência, vários outros aspectos devem ser pensados para que se obtenha êxito na aprendizagem.

Nas últimas décadas, os direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência estiveram cada vez mais presentes nas políticas públicas brasileiras. Com isso, verificamos uma crescente no número de matrículas de estudantes com deficiência desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Foi através destas mudanças na legislação brasileira que ações mais significativas em relação à educação das pessoas com deficiência puderam proporcionar "infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência" (DUARTE *et al.*, 2013, p.297) destes estudantes. Destacamos o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que regulamenta o atendimento educacional especializado (AEE):

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento³ e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou,

³ O conceito de transtorno global do desenvolvimento surge na década de 60, baseado nos trabalhos de Rutter e Cohen. (BELISÁRIO JÚNIOR, 2010, p.12). Atualmente o termo transtorno global do desenvolvimento (TGD), que consta na redação do decreto, não é mais utilizado. O mesmo se refere ao transtorno do espectro autista (TEA), regulamentado pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (BRASIL, 2012b).



II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p.1-2, grifo do documento).

Segundo Braum e Vianna "o AEE pode ser a garantia de acesso e permanência de alunos com necessidades especiais na escola regular" (2011, p.27), sendo, portanto, um caminho para "otimizar a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e atitudes" (BRAUM; VIANNA, 2011, p.10) dos estudantes com deficiência, uma vez que atendem às suas necessidades específicas. A Resolução n.4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), em seu artigo 2º, esclarece que a função do AEE "é complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem".

A referida Resolução, no artigo 5º, aponta que:

§ 5º o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p.2).

Assim sendo, é no espaço escolar que a maioria destas atividades são desenvolvidas, sejam elas nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado, através do uso de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem:

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011, p.3-4, grifos do documento).

Em virtude do cenário atual da pandemia da COVID-19, com as escolas fechadas e com as atividades educativas sendo realizadas de forma remota, os estudantes com deficiência não têm acesso presencial às salas de recursos multifuncionais nem ao profissional que atua como agente de apoio à inclusão⁴ (que funcionam dentro das unidades escolares). De acordo com o Parecer N° 11/2020 do CNE (BRASIL, 2020b)

⁴ Este profissional atua diretamente com o estudante com deficiência, dentro da sala de aula de ensino regular, auxiliando-o nas tarefas necessárias e realiza um trabalho em conjunto com o professor regente, inclusive na adaptação de atividades de acordo com as necessidades do educando. Dependendo da rede de ensino, pode receber outra nomenclatura.



"enquanto durar a situação de pandemia, (os estudantes) somente deverão retornar às aulas presenciais ou ao atendimento educacional especializado por indicação da equipe técnica da escola, ou quando os riscos de contaminação estiverem em curva descendente." Além disso, mesmo que o estudante tenha, neste período de distanciamento social, acesso aos recursos educacionais para a acessibilidade, como videoaulas em Língua Brasileira de Sinais, outros estudantes com deficiência podem não ser atendidos, em razão de alguma especificidade decorrente de sua deficiência ou realidade atual enfrentada.

Dentro do quadro de desigualdade em que se encontra a educação remota praticada durante o período de distanciamento social, podemos afirmar que o princípio de igualdade de condições, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) está sendo respeitado? Se a educação não é acessada com equidade por todos os estudantes, nos vemos frente a outra questão: a realização do ENEM no ano de 2020 deve ser ou não mantida?

2. EXAMES PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR E O ENEM AO LONGO DA HISTÓRIA

O primeiro exame de seleção para ingresso na faculdade data de 1911, definido pelo decreto nº 8.659. (BRASIL, 1911). A aprovação no antigo exame de admissão era obrigatória para a matrícula, sendo, portanto, um "teste", um mecanismo para excluir os alunos que não possuísem formação adequada para cursar o ensino superior. (BARROS, 2014). Ao longo do século, o vestibular, que recebeu esse nome na Reforma Carlos Maximiliano (BRASIL, 1915), sofreu várias mudanças dentre as quais destacamos a instituição do "vestibular classificatório" através do Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971.

Art. 1º A admissão aos cursos superiores de graduação será feita mediante classificação, em Concurso Vestibular, dos candidatos que tenham escolarização completa de nível colegial, ou equivalente.

Art. 2º O Concurso Vestibular far-se-á rigorosamente pelo processo classificatório, com o aproveitamento dos candidatos até o limite das vagas fixadas no edital, excluindo-se o candidato com resultado nulo em qualquer das provas.

Parágrafo único. A classificação dos candidatos far-se-á na ordem decrescente dos resultados obtidos no Concurso Vestibular, levando-se em conta a sua formação de grau médio e sua aptidão para prosseguimento de estudos em grau superior. (BRASIL, 1971, p.1).

Nos anos 90, com a aprovação da LDB (BRASIL, 1996) e o aumento dos investimentos em políticas públicas, o acesso à escolarização teve uma crescente considerável. A educação básica passou a ser obrigatória e o Estado incumbido de fornecê-la de forma gratuita. Desta forma, o número de matrículas nesta etapa de ensino teve um alargamento considerável.



Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. (BRASIL, 1996, p.2).

Com o aumento do número de estudantes na educação básica, faz-se necessário que o ensino obrigatório e gratuito, ofertado em todo o país, fosse de qualidade. Surge então, através da Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que em seu artigo 1º se apresenta como "procedimento de avaliação do desempenho do aluno", sendo portanto subsídio para se aprimorar as políticas educacionais, principalmente na rede pública de ensino. O referido documento, em seu artigo 2º dispõe sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ensino fundamental e médio. O caráter avaliativo da educação brasileira pode ser verificado em seu artigo 6º.

Art. 6º O INEP, resguardado o sigilo individual, estruturará um banco de dados e emitirá relatórios com os resultados do ENEM, que estarão disponíveis para as instituições de ensino superior, para as secretarias estaduais de educação e para os pesquisadores, visando ao aprofundamento e à ampliação de análises de interesse da sociedade. (BRASIL, 1998, p.5).

Entretanto, por não se tratar de um exame gratuito na época, os resultados não apresentavam a avaliação fidedigna do desempenho dos estudantes brasileiros. (SANTOS, 2011). Em busca de atingir um número maior de estudantes, o Governo implementou, em 2001, a isenção da taxa de inscrição para estudantes da rede pública de ensino e/ou de baixa renda. Com isso, houve aumento considerável no número de inscrições do exame, passando de pouco mais de 157 mil inscritos em 1998, ano de criação do Enem, para 1.624.131 inscritos em 2001. No ano de 2005, com a instituição do ProUni - Programa Universidade para Todos, Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, as notas do Enem passaram a ser base para a concessão de bolsas de estudos, parciais e integrais, em instituições privadas de ensino superior e o exame recebeu 3,7 milhões de inscrições em 2006.

Art. 3º O estudante a ser beneficiado pelo Prouni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato. (BRASIL, 2005, p.1).

As mudanças no Enem continuaram e em 2009 a avaliação passou a ter 180 questões (das 63 anteriores), além da redação e passou a ser aplicada em 2 dias. Além disso, a Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009 altera a Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998 e, conforme verificado em seu artigo 2º, possibilita ao exame sua utilização para a promoção da certificação de conclusão do ensino médio e ser alternativa para acesso ao ensino superior.



Art. 2º Constituem objetivos do Enem:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/1996 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior. (BRASIL, 2009a, p.1).

Com a utilização do Enem como principal meio de pleito à uma vaga no ensino superior, o exame conquista a cada ano mais inscritos e a seleção destes estudantes se apresenta cada vez mais acirrada. (SANTOS, 2011). Debates em torno de questões igualitárias de políticas públicas vão se intensificando e, no ano de 2012 verificamos a instituição da Lei nº 12.711, que versa sobre a reserva de vagas nas instituições federais de ensino, nos níveis médio e superior, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio respectivamente, na rede pública de ensino, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Essas medidas de promoção de igualdade começaram a ser executadas e, com a aprovação da Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, as pessoas com deficiência também foram incluídas na reserva de vagas.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2016, p.1).

Com base no que foi apresentado, verificamos que atualmente o Enem não é apenas um instrumento de seleção para ingresso nos cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras, mas é uma espécie de "bússola para a reforma do Ensino Médio" (SANTOS, 2011, p.204), acima de tudo, na promoção de uma educação nacional de qualidade, uma vez que seu objetivo primeiro, presente na portaria de sua



criação é “Art. 1º. Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno.” (BRASIL, 1998).

Vale destacar também que, devido ao Decreto nº 9.432 de 29 de junho de 2018, a certificação de Ensino Médio se dará através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e não mais pelo Enem, como era feito até então, assim sendo, conforme o decreto supracitado:

Art. 6º O Encceja tem como objetivo aferir as competências e as habilidades de:

I - jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na idade própria;

II - pessoas privadas de liberdade; ou,

III - pessoas que residem no exterior.

Parágrafo único. O Encceja poderá ser utilizado para fins de certificação de níveis de ensino.

Art. 7º O Enem tem como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao final da educação básica.

Parágrafo único. O Enem poderá ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior e aos programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante do ensino superior. (BRASIL, 2018, p.2).

Segundo o calendário divulgado pelo INEP para a realização do Enem 2020, divulgado ainda no ano de 2019, bem antes da pandemia do coronavírus assolar o país, no dia 06 de abril de 2020 se iniciou o prazo para solicitação de isenção da taxa de inscrição do exame e, com isso, começaram também os questionamentos acerca da grande questão: manter a realização do Enem no presente ano letivo seria a melhor solução em meio ao distanciamento social e à realização das atividades educacionais de forma remota, que não alcança toda a população educacional brasileira (ANPOCS, 2020)?

Baseada na necessidade de assegurar chances iguais a todos os estudantes que desejarem realizar a prova do Enem frente ao fechamento das unidades de ensino do país e à vulnerabilidade socioeconômica que impede que o ensino remoto se faça com equidade aos estudantes, a Defensoria Pública da União solicitou através de ação civil pública o adiamento do exame. Em 17 de abril de 2020 a 12ª Vara Cível Federal de São Paulo concedeu a liminar que prevê a adequação do calendário do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) deste ano ao calendário escolar de 2020. O Inep formalizou mudanças no calendário, alterando a aplicação do exame na versão digital para os dias 22 e 29 de novembro (que antes era previsto para 11 e 18 de outubro), porém permaneceu com a data inicial de aplicação da prova impressa para os dias 1º e 8 de novembro e a Advocacia-Geral da União recorreu a decisão da liminar.

No dia 29 de abril, argumentando que uma mudança poderia afetar ainda mais os estudantes e atrasar o ingresso no ensino superior, o desembargador federal Antonio



Cedenho, do TRF-3 (Tribunal Regional Federal da 3ª Região), suspendeu a liminar que determinava a readequação do calendário do Exame Nacional do Ensino Médio 2020, afirmando que o MEC e o Inep, organizadores da prova, adotaram medidas efetivas para que nenhum candidato seja prejudicado por conta da pandemia, como a prorrogação do prazo do pedido de isenção da taxa de inscrição do exame. (QUINTALTO, 2020).

Intensos debates populares foram travados em relação ao adiamento das provas. No dia 19 de maio o Senado aprovou o projeto que adia o Enem (RESENDE; CARVALHO, 2020), e o texto seguiu para avaliação da Câmara dos Deputados. O ministro da Educação, Abraham Weintraub, que adotava posição contrária ao adiamento, declarou através de nota oficial no dia 20 de maio que o exame seria adiado:

Atento às demandas da sociedade e às manifestações do Poder Legislativo em função do impacto da pandemia do coronavírus no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2020, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Ministério da Educação (MEC) decidiram pelo adiamento da aplicação dos exames nas versões impressa e digital. As datas serão adiadas de 30 a 60 dias em relação ao que foi previsto nos editais.

Para tanto, o Inep promoverá uma enquete direcionada aos inscritos do Enem 2020, a ser realizada em junho, por meio da Página do Participante. As inscrições para o exame seguem abertas até as 23h59 desta sexta-feira, 22 de maio. (INEP, 2020a, p.1).

Em outra nota oficial, publicada pela Assessoria de Comunicação Social (INEP, 2020b) no dia 22 de maio, o Inep informa que os estudantes terão mais cinco dias para efetivar a inscrição no exame, prorrogando até as 23h59 do dia 27 de maio de 2020.

3. O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO EM NÚMEROS

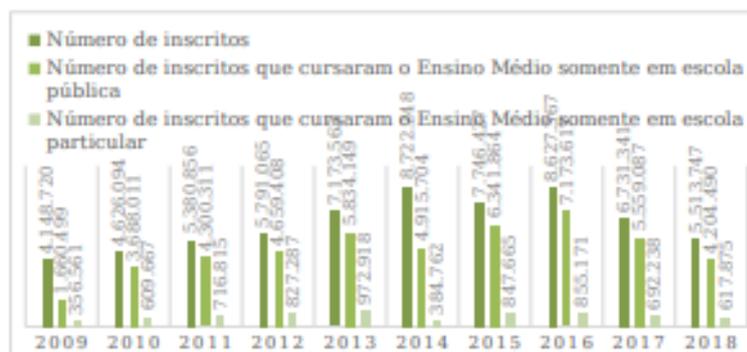
Desde o ano de 2009, quando o Enem passou - através da Portaria INEP nº 109 - a ser alternativa para certificação de conclusão do ensino médio e/ou para acesso ao ensino superior, o Inep fornece em sua página oficial de internet as Sinopses Estatísticas referentes ao exame. Tal publicação "corresponde a um conjunto de tabelas com informações coletadas junto aos inscritos, por meio do Questionário Socioeconômico, e pela aplicação do Exame em si. As informações são organizadas por região geográfica e unidade da federação." (INEP, 2009, p.1). Iniciamos agora a apreciação de alguns dados das Sinopses Estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O foco neste momento é apresentar a evolução em números relacionada às inscrições do exame ao longo dos anos, além de discutir questões acerca da participação dos estudantes com deficiência no Enem.

Os dados das Sinopses Estatísticas do Enem indicam que as inscrições para a realização do exame cresceram gradualmente, conforme verificado no gráfico 1, com picos entre 2013 e 2016, possivelmente relacionados à instituição da Lei nº 12.711, que versa sobre a reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior



(IFES). Em vista disso, um número maior de estudantes pode ter procurado realizar o exame em busca de pleitear uma vaga nas IFES. Em contrapartida, verificamos um declínio nas inscrições a partir de 2017, o que pode indicar que estudantes que buscavam no Enem a certificação do ensino médio, agora devido ao Decreto nº 9.432 (BRASIL, 2018), buscam tal certificação através do Encceja.

Gráfico 1 - Número total de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (2009-2018).



Fonte: elaborado pelas autoras com base nas Sinopses Estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do INEP (2009-2018).

Entretanto o número de inscritos não apresenta a totalidade de estudantes que realizam as provas e que podem, então, pleitear a tão sonhada vaga no ensino superior. Diversos fatores implicam na não realização das provas que, são realizadas em dois dias. Apresentamos, no gráfico 2, a relação entre o número de inscritos e o número de inscritos presentes nos 2 dias de provas, o que evidencia números bastante distintos, com declínio aproximado de 30%, neste quantitativo.

Nos últimos meses presenciamos um grande debate popular nas redes sociais e mídias de rádio e televisão envolvendo o Enem: a questão de adiar as provas de 2020, programadas para os dias 1 e 8 de novembro. Tal fato se deu em virtude das aulas remotas não alcançarem toda a população estudantil de igual maneira, conforme salientado pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020, uma vez que essa foi a solução emergencial para a educação em meio à pandemia do coronavírus.

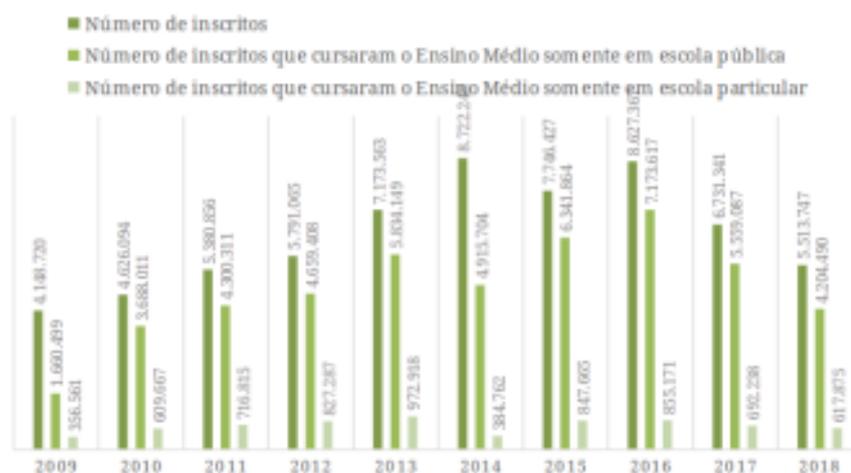
“É importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos



Edição Especial COVID-19

impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação. (BRASIL, 2020a, p.3).

Gráfico 2 – Número total de inscritos e Número de inscritos presentes nos 2 dias de provas no Exame Nacional do Ensino Médio (2009-2018).



Fonte: elaborado pelas autoras com base nas Sinopses Estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do INEP (2009-2018).

O principal impasse foi em relação aos estudantes de baixa renda, oriundos de escola pública, não terem as mesmas condições de acesso à internet que os estudantes de escolas particulares. No gráfico 3 podemos verificar que a maioria dos estudantes que se inscrevem ao longo dos anos para realizar as provas do Enem são oriundos do Ensino Médio em rede pública de ensino.

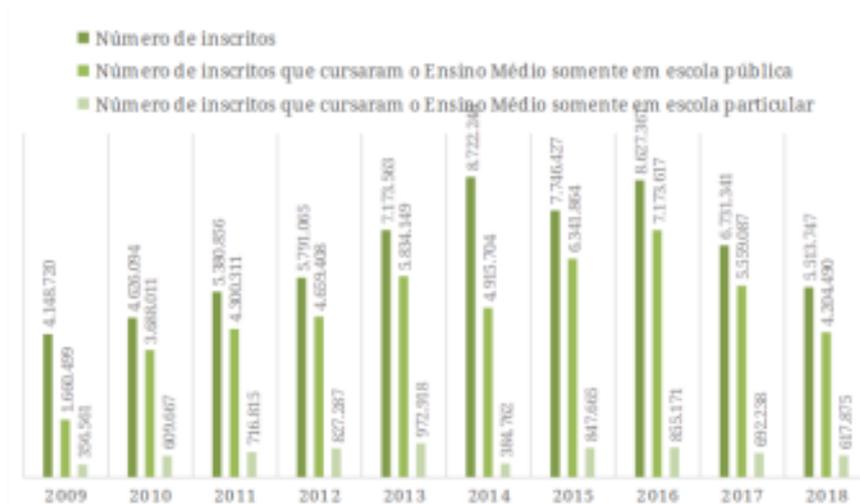
A partir do gráfico 3, verificamos que na maioria das vezes a relação de inscritos oriundos do ensino médio cursado somente em escola pública chegou a 80% do número total de inscritos, o que vem ratificar a necessidade de adiamento do exame no ano de 2020 em vista da situação socioeconômica de grande parte dos estudantes que se inscrevem no Enem, visto que estes não possuem condições de acesso à internet, computadores e/ou tablets para acompanhar, satisfatoriamente, as aulas remotas durante o período de distanciamento social. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020).

Há também uma outra parcela da população socialmente invisível (DI BLASI; DUTRA; RUMJANEK, 2019), que por muitas vezes é esquecida e não se faz diferente neste cenário de distanciamento social em que nos encontramos: as pessoas com deficiência. Excluídas no passado e privadas do direito à educação, desde a



Constituição Federal de 1988, garantem esses direitos, por força de lei, porém, por diferentes motivos de acesso e acessibilidade, também encontram dificuldades em relação a educação remota. Além disso, segundo Araujo e Fernandes (2020, p.5.477), “o grupo de pessoas com deficiência não se constitui como isolado de um contexto social e poderemos então ter vulnerabilidades ainda acrescidas como por exemplo [...] ter uma deficiência e viver em espaços insalubres e sem condições sanitárias”. O gráfico 4 apresenta o número de inscritos no Enem com necessidade especial declarada⁵.

Gráfico 3 - Número total de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio e Número de inscritos que cursaram o Ensino Médio somente em escola pública e somente em escola particular (2009-2018).



Fonte: elaborado pelas autoras com base nas Sinopses Estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do INEP (2009-2018).

Ao analisarmos o gráfico 4 verificamos uma crescente no número de inscrições de pessoas com necessidades especiais a partir do ano de 2013, com ápice de inscritos no ano de 2016. Tal evento pode estar relacionado ainda à instituição da lei nº 12.711, que versa sobre a reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas IFES, mesmo que não ainda com reserva destinada especificamente às pessoas com deficiência.

⁵ A Sinopse Estatística do Enem agrupa na tabela de inscritos por necessidade especial declarada as deficiências conforme a LBI (2015) - baixa visão, deficiência visual, surdez, deficiência auditiva, surdo-cegueira, deficiência física, deficiência intelectual e TEA (transtorno do espectro autista) - e os transtornos de aprendizagem - déficit de atenção, dislexia e discalculia.



Gráfico 4 - Número de inscritos com necessidade especial declarada no Exame Nacional do Ensino Médio (2010-2018).



Fonte: elaborado pelas autoras com base nas Sinopses Estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do INEP (2010-2018)⁶.

O fato de o maior número de inscrições de pessoas com necessidades especiais estar centrado no ano de 2016 pode ter relação direta também com a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) no ano de 2015. (BRASIL, 2015). Ao assegurar em condições de igualdade o exercício da cidadania da pessoa com deficiência, a Lei nº 13.146, de 6 de janeiro de 2015, em seu artigo 30, nos apresenta medidas a serem adotadas nos processos seletivos para ingresso no ensino superior, dentre estes, o Enem:

Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

⁶ A Sinopse Estatística do Enem do ano de 2009 não apresentou a tabela de inscritos por necessidade especial declarada.



IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilatação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

(BRASIL, 2015, p.31).

A disponibilização de provas em formatos acessíveis, uso de recursos de tecnologia assistiva e dilatação do tempo de realização do exame, de acordo com a necessidade específica de cada candidato evidenciam a busca pela universalização do acesso de todos em iguais condições na realização do exame. Sabemos que a garantia por lei não determina que esses direitos sejam efetivamente cumpridos (DUARTE *et al.*, 2013), por isso a luta nunca termina e devemos estar sempre atentos às necessidades específicas de cada estudante, com vistas a garantir um sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014). Assim sendo, conjecturamos que o não adiamento das provas do Enem 2020 implicaria na perda de condições de igualdade para alguns estudantes, incluindo aqui os estudantes com deficiência, o que seria um retrocesso histórico para eles.

Sabemos que a questão da "inclusão digital" nos tempos de distanciamento social e de aulas remotas é fator questionável em relação a não atingir toda a população de estudantes no país, uma vez que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua/IBGE, realizada no ano de 2018, apenas 74,7% dos domicílios brasileiros tinham acesso à internet. (IBGE, 2018, p.1).

O direito à educação escolar pública é dever do Estado, conforme nos versa a LDB. Segundo o capítulo III, art. 4º, inciso IX da referida lei é seu dever garantir "padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem." (BRASIL, 1996). É válido destacar que, neste momento, mesmo com as aulas ministradas no formato remoto, nem sempre o estudante possui os insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o que gera uma desvantagem para vários estudantes, visto que há ainda parte da população estudantil sem acesso à internet que garanta uma conexão estável e/ou aparelhos eletrônicos necessários ao ensino remoto. (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Ilustramos o fato com o discurso da reitora da UFRJ, Denise Pires de Carvalho, em entrevista ao Jornal O Globo, versando sobre questões referentes ao planejamento das atividades acadêmicas pós-pandemia e o adiamento do Exame Nacional do Ensino



Médio. Em sua fala, salientou a impossibilidade de realização do exame tendo em vista o fechamento das escolas frente à pandemia da COVID-19 e outros aspectos:

Impossível o Enem ser realizado em novembro em cidades como o Rio de Janeiro. Aqui não teremos, provavelmente, escolas completamente abertas. Como fazer as provas? Todos com o EPI? Difícil. Era um pouco irresponsável manter em novembro. Não só pela dificuldade de estudo, mas pelo local da prova. Não pode colocar todas em ambiente fechado. (ALFANO, 2020, p.1).

Quando questionada sobre as aulas presenciais no ano de 2020, em sua resposta a reitora evidencia também a problemática da inclusão digital, que no Brasil ainda precisa de maiores investimentos.

As atividades presenciais para o semestre são imaginadas para turmas menores. Aquele estudante com dificuldade de acesso à internet. Mesmo a UFRJ fazendo um esforço de inclusão digital, há endereços nos quais a banda larga não chega. O Rio tem uma geografia muito especial. (ALFANO, 2020, p.1).

Com uma geografia única, o Estado do Rio de Janeiro possui ainda localidades que não tem acesso à banda larga, onde muitas vezes a rede de dados móveis fornecida pelas operadoras de telefonia celular também não é satisfatória. Se até na capital metropolitana temos momentos de instabilidade de conexão, é visível que o modelo de educação remota atual não atinge à todos os estudantes, principalmente os da rede pública de ensino, que muitas das vezes não têm condições de manter os custos para se obter conexão de internet. (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação remota em tempos de pandemia é um debate constante, não se esgota aqui. A prova do Enem foi adiada, sem data definida, assim como não temos data definida para o fim do distanciamento social, que ainda pode durar dias, semanas ou meses; não é possível prever a evolução do vírus no país. Porém, o adiamento da prova não soluciona os problemas que grande parte dos estudantes enfrentam de falta de estrutura para o acompanhamento das aulas remotas. O problema que envolve a desigualdade econômica brasileira só se agrava ainda mais com a crise gerada pelo coronavírus. Permanecer conectado e estudando "normalmente" têm sido inviável para um número cada vez maior de estudantes.

As especificidades de cada estudante com deficiência podem ser muitas, e únicas. Em vistas a toda realidade atual, muitos tratamentos e terapias podem ter sido interrompidos, o que, de certa forma, afeta diretamente o estudo destes. Como já salientado anteriormente, as salas de recursos multifuncionais estão fechadas e muitas vezes o atendimento remoto requer apoio de recursos tecnológicos que podem não ser dominados (ou até mesmo financeiramente possíveis) pelos estudantes e/ou responsáveis, causando dificuldades no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Cada pessoa com deficiência é única, e com isso precisa de



intervenções específicas. Acreditar que a educação remota atende a todos é ilusório, pois o país não estava preparado para tal mudança.

O governo pede que os estudantes se reinventem e continuem estudando. Mesmo com o exame adiado e sem projeção de data para a sua realização, as inscrições continuaram e a propaganda é vinculada através das mídias sociais, televisão e rádio. Este mesmo governo exige que os professores se reinventem, que produzam aulas, que não deixem a educação "parar". A educação precisa se reinventar sim, para atingir a todos, sem distinção. Afinal, "a educação só será para todos, se for para cada um." (SOUZA, 2018, p.46).

5. REFERÊNCIAS

ALFANO, Bruno. "Ou encontramos medicação para a COVID-19 ou não haverá retorno completo" em 2020, diz reitora da UFRJ. **O Globo**, Rio de Janeiro, 27 mai. 2020.

Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus/ou-encontramos-medicao-para-covid-19-ou-nao-havera-retorno-completo-em-2020-diz-reitora-da-ufri-24438673>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

ANPOCS, Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais. **Cientistas sociais e o coronavírus**. São Paulo, boletim especial nº 36, p.1-11, 08 mai. 2020.

Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/ciencias-sociais/destaques/2350-boletim-n-36-cientistas-sociais-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 16 mai. 2020.

ARAUJO, Luiz Antonio Souza de; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. O cuidado com pessoas com deficiência em tempos do COVID-19: considerações acerca do tema.

Brazilian Journal of Health Review, Curitiba, v.3, n.3, mai./jun. 2020.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo.

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.22, n.85, p.1057-1090, dez. 2014.

BELISÁRIO JÚNIOR, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**

Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza:

Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em:

<http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/a_educacao_especial_na_perspectiva_da_inclusao_escolar.pdf>.

Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº19, de 4 de junho de**

1998. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>.

Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino

secundário e o superior na República. Brasília, DF: Presidência da República, 1915.

Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto->



[11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html](#)>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 68.908 de 13 de julho de 1971**. Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em:

<<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/115157/decreto-68908-71>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **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: Presidência da República, [2011]. Disponível em:

<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Federal/Decreto_nº_7611_171111_EducacaoEspecial.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.659 de 05 de abril de 1911**. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Brasília, DF: Presidência da República, [1911]. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11096.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012a]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2012b]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.



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, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em:

<<http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/documentos/LBI.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934 de 01 de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE nº 05 de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

Brasília, DF: Presidência da República, [2020a]. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE nº 11 de 07 de julho de 2020.** Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: Presidência da República, [2020b]. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria INEP nº 109 de 27 de maio de 2009.** Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2009a]. Disponível em:

<<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>>. Acesso em: 30 mai. 2020.



BRASIL. **Portaria INEP nº 147, de 04 de setembro de 2008**. Regulamenta o art. 3º da Portaria Ministerial nº 3.415, de 21 de outubro de 2004, no que tange à fundamentação teórico-metodológica do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=206924>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. **Portaria MEC nº 438 de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-438-1998_181137.html>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Presidência da República, [2009b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRAUM, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncionais e plano de ensino individualizado: desmembramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: EDUR, p.23-34, 2011.

DI BLASI, Felipe; DUTRA, Flávia; RUMJANEK, V. D. B. **Affirmative actions and new challenges for higher education at Federal University of Rio de Janeiro**. Proceedings of ICERI2019 Conference 11th-13th, November 2019, Seville, Spain, p.5938 - 5942.

DUARTE, Emerson Rodrigues et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.19, n. 2, p.289-300, jun. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasília: IBGE, 2018.

INEP. **Nota Oficial - Adiamento do Enem 2020**. Brasília: Inep, 2020a.

INEP. **Nota Oficial - Inscrições para o Enem 2020 serão prorrogadas até 27 de maio**. Brasília: Inep, 2020b.

INEP. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2009**. Brasília: Inep, 2009.

INEP. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2010**. Brasília: Inep, 2010.

INEP. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2011**. Brasília: Inep, 2011.



INEP. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2012**. Brasília: Inep, 2012.

INEP. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2013**. Brasília: Inep, 2013.

INEP. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2014**. Brasília: Inep, 2014.

INEP. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2015**. Brasília: Inep, 2015.

INEP. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2016**. Brasília: Inep, 2016.

INEP. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2017**. Brasília: Inep, 2017.

INEP. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2018**. Brasília: Inep, 2018.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro et al. Pandemia do Coronavírus e seus impactos na área educacional. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n.1, p.17-24, jan./jun. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v.34, n.1, p.31-48, jan./jun. 2012.

QUINTALTO, Rosângela. Calendário do Enem 2020 está mantido, decide justiça. **VestibulandoWeb**, Minas Gerais, 2 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.vestibulandoweb.com.br/educacao/enem/calendario-do-enem-2020-esta-mantido/>>. Acesso em: 16 mai. 2020.

RESENDE, Sara; CARVALHO, Letícia. Senado aprova projeto que adia Enem. G1, Brasília, 19 mai. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/19/senado-aprova-texto-base-de-projeto-que-adia-enem.ghtml>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em revista**, Curitiba, n.40, p.195-205, jun. 2011.

SOUZA, Marisa Mendes Machado de. **Deficiência Intelectual e adequações pedagógicas: uma perspectiva a partir do desenho universal para a aprendizagem**. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

Submetido em: **24/06/2020**

Aceito em: **26/08/2020**

ANEXO C

A RESPONSABILIDADE SOCIAL DA UNIVERSIDADE OBSERVADA A PARTIR DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Susana Lima de Queiroz Pontes de Araújo*, Felipe Di Blasi*
& Flávia Barbosa da Silva Dutra**

Resumo: Com a promulgação da Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, surgiram questões referentes ao perfil desse/a estudante, motivando o estudo. Objetivamos discutir a questão da responsabilidade social da universidade frente à educação inclusiva, traçando o perfil do/a estudante com deficiência no ensino superior da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ingressante pelo sistema de reserva de vagas. Desenvolvemos uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, utilizando-se das metodologias de estudo de caso e história de vida, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista autobiográfica aberta, para apresentar a visão destes/as estudantes em situação de inclusão, oriundos de matrícula destinada à pessoa com deficiência através de reserva de vagas do Sistema de Seleção Unificada das Universidades Públicas Brasileiras. Apresentando o perfil destes/as estudantes, foi possível visualizar algumas demandas que eles/as julgam necessárias para seu pleno desenvolvimento educacional, evidenciando que garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior é responsabilidade social da universidade.

Palavras-chave: trajetória educacional, estudantes com deficiência, educação básica, ensino superior, UFRJ

THE SOCIAL RESPONSIBILITY OF THE UNIVERSITY OBSERVED FROM THE EDUCATIONAL TRAJECTORY OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract: With Law 13.409, which provides for the reservation of vacancies for people with disabilities in technical courses at high and high school level at federal educational institutions, questions emerged

* Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.

** Departamento de Educação Inclusiva e Continuada, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.

regarding this study. We aim to discuss the issue of the university's social responsibility towards inclusive education, outlining the profile of students with disabilities at Federal University of Rio de Janeiro, entering through the vacancy reservation system. We developed an exploratory research, with a qualitative approach, through case study methodologies and life history, using the open autobiographical interview as an instrument of data collection, from enrolment intended to people with disabilities by reserving vacancies in the Unified Selection System of Brazilian Public Universities. By presenting the profile of these students, it was possible to visualize some demands that they deem necessary for their full educational development, showing that ensuring access and permanence of people with disabilities in higher education is the social responsibility of the university.

Keywords: educational trajectory, students with disabilities, basic education, higher education, UFRJ

LA RESPONSABILITÉ SOCIALE DE L'UNIVERSITÉ OBSERVÉE DU CHEMIN ÉDUCATIF DES PERSONNES HANDICAPÉES

Résumé: Avec la loi 13.409, qui prévoit la réservation de places vacantes pour les personnes handicapées dans les cours techniques des lycées et lycées dans les établissements d'enseignement fédéraux, des questions se sont posées quant au profil de cet étudiant. Nous visons à discuter de la question de la responsabilité sociale de l'université envers l'éducation inclusive, en décrivant le profil des étudiants handicapés à l'Université Fédérale de Rio de Janeiro, entrant par le biais du système de réservation de postes vacants. Nous avons développé une recherche exploratoire, avec une approche qualitative, à travers des méthodologies d'études de cas et l'histoire de la vie, en utilisant l'entrevue autobiographique ouverte comme instrument de collecte de données, de l'inscription destinée aux personnes handicapées en réservant des postes vacants dans le système de sélection unifié des universités publiques brésiliennes. En présentant le profil de ces étudiants, il a été possible de visualiser certaines exigences qu'ils jugent nécessaires à leur plein développement éducatif, montrant que garantir l'accès et la permanence des personnes handicapées dans l'enseignement supérieur est la responsabilité sociale de l'université.

Mots-clés: parcours éducatif, étudiants handicapés, éducation de base, enseignement supérieur, UFRJ

Introdução

Ao longo da história brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988, o sistema educacional de nosso país foi se delineando. Ainda no referido documento já é possível perceber uma preocupação com a educação das pessoas com deficiência (PCD) e a inclusão na educação básica já é assegurada como dever do Estado e direito da criança (Constituição Federal, 1988). Embora não esquecida desde então, a questão da pessoa com deficiência tem ganhado maior destaque nos últimos anos. Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência – LBI (Lei n.º 13.146/2015), um grande passo legislativo foi dado em favor dessa população. A força da lei abre caminhos para que o direito da pessoa humana possa ser exercido, assegurando condições de igualdade.

Art. 1.º – É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (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. (Lei n.º 13.146, 2015, p. 1)

A lei supracitada, em seu artigo segundo, considera pessoa com deficiência aquela com impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial que possa obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O crescimento de políticas públicas voltadas às PCD nos aponta que a preocupação para com este grupo social tão excluído ao longo dos anos, agora ganha cada vez mais destaque nas mesas de debates. No Brasil, a escolarização das PCD se delineou aos poucos através de leis, emendas e decretos que foram garantindo, a esse grupo socialmente invisível, seus direitos à educação, saúde, moradia, lazer, enfim, direitos de ser um/a cidadão/ã como qualquer outro/a perante a sociedade.

No que tange a educação inclusiva (EI) no ensino superior (ES), faz-se necessário citar o artigo 30.º da lei supracitada, que nos versa acerca dos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ES e de educação profissional e tecnológica.

Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (Lei n.º 13.146, 2015, p. 10)

Portanto, é verificável que a lei dá direcionamentos em relação ao processo seletivo das Instituições de Ensino Superior (IES), desde o processo de inscrição nos exames aos recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados à realização dos mesmos, além de tempo

para a realização do exame, critérios de avaliação das provas escritas e tradução em Libras¹ do edital e/ou exames quando necessário.

Para atender as demandas atuais da universidade, a temática da responsabilidade social universitária começou a ser bastante discutida no início dos anos 2000. Nesta época, debatia-se a necessidade de democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras. Assim, surgem propostas para uma reforma universitária que delineasse o perfil das universidades públicas brasileiras para o século XXI. Segundo Ribeiro (2013, p. 115), o Projeto de Lei n.º 7.200/2006 “previu a função social do ensino superior garantida através de alguns elementos, tais como: democratização do acesso; padrões de qualidade; liberdade acadêmica; respeito aos direitos humanos e exercício da cidadania; tecnologia da informação; gestão democrática; valorização profissional; educação à distância”. Nesse sentido, a universidade deve ser capaz de desenvolver ações que valorizem o ser humano, evidenciando seu papel perante a sociedade.

Esta pesquisa foi desenvolvida com estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), localizada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. A UFRJ é considerada a segunda melhor universidade do Brasil, segundo dados do *Center for World University Rankings* (CWUR) 2019-2020². Possui 176 cursos de graduação e oferta 9 mil vagas anuais em cursos de graduação pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como referência. Atualmente possui aproximadamente 53.500 estudantes de graduação e 15.700 estudantes de pós-graduação, segundo a página da *web* oficial da universidade³.

O objetivo da presente pesquisa é discutir a questão da responsabilidade social da universidade frente à educação inclusiva. Ao traçar o perfil do/a estudante com deficiência no ensino superior da UFRJ, ingressante pelo sistema de reserva de vagas, traremos à discussão algumas demandas necessárias para a inclusão educacional deste público no ensino superior, além de evidenciar fatores relacionados ao preconceito e exclusão existentes em relação à educação de pessoas com deficiência.

A LBI garantiu condições de igualdade para o pleno exercício dos direitos da pessoa com deficiência, evidenciando que é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas que representem a PCD na sociedade. A reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino estendida a pessoas com deficiências através da Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, busca a democratização do acesso das PCD à universidade, criando um cenário diferenciado nas IES, e traz

¹ Língua Brasileira de Sinais.

² <https://cwur.org/2019-20.php>

³ <https://ufrj.br/aceso-a-informacao/institucional/fatos-e-numeros/>

novas perspectivas de garantia de direitos educacionais a essa população estigmatizada socialmente ao longo dos tempos (Di Blasi et al., 2019).

Art. 3.º – Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1.º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Lei n.º 13.409, 2016, p. 1)

Com a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino, estimamos um crescimento no atendimento educacional deste público, o que traz em pauta a necessidade de que as adequações necessárias sejam realizadas por parte da universidade para garantir o direito de equidade educacional para todos, uma vez que é responsabilidade social da universidade a sua adequação para garantir os direitos das PCD. O respeito aos direitos humanos de todos deve ser um pilar social e a universidade tem por responsabilidade a promoção do exercício da cidadania.

A própria instituição universitária há de ser geradora de conhecimentos e mudanças, caracterizando-se ainda por sua preocupação em não apenas reproduzir estruturas sociais e conhecimentos já existentes, mas, pelo contrário, modificá-los e melhorá-los, num *constante processo de criação* que não pode nem deve deter-se, para acompanhar as rápidas mutações no campo social, político e cultural. (Volpi, 1996, p. 123, grifo nosso)

Neste sentido, a universidade deve mudar e se tornar inclusiva para atender a todos/as, incluindo as PCD. Buscando sempre melhorar e promover uma educação social, política e cultural, conhecer as demandas das PCD faz-se necessário para que se alcance a mudança em prol da sociedade como um todo. Ao longo dos anos a questão do ensino inclusivo é discutida e, como visto anteriormente, seus direitos assegurados por lei. Entretanto, com os direitos assegurados, a inclusão acontece de fato?

Apesar de contarmos com vários estudos na área, percebemos ainda a necessidade de investigação sobre o tema, pois mesmo com uma crescente de leis que asseguram os direitos das PCD, ainda se percebe uma lacuna no que tange a efetiva prática dos mesmos. No Brasil, grande parte dos estudos sobre inclusão educacional da PCD se concentra na educação básica (Duarte et al., 2013). No ensino superior a inclusão não é nenhuma novidade, pois estudantes com deficiência já passaram pelos corredores das instituições públicas e privadas de todo o país, entretanto em números bem restritos (Pereira, 2007). Mas pouco se tem documentado acerca do tema, o que mostra um cenário que precisa ser mais pesquisado, para que as políticas públicas avancem, objetivando garantir condições de acesso e permanência desses/as estudantes no ensino superior.

O ensino superior brasileiro e a inclusão de pessoas com deficiência

As primeiras escolas de ES no Brasil chegaram com a família real portuguesa em 1808. Por muitos anos esse segmento educacional era privilégio apenas das pessoas de maior poder aquisitivo. Foi apenas no século XX que ocorreu uma transformação no ES e este passou a atender também à população de menor renda, não apenas à elite da época (Pereira & Albuquerque, 2017).

Também no século XXI percebemos políticas de ampliação do ensino superior, sob a ótica da diversidade, em prol de grupos minoritários da sociedade, dentre eles as pessoas com deficiência. Para tal, foram de vital importância as políticas públicas de inclusão presentes nas legislações brasileiras no que tange ao princípio de equidade de condições educacionais para todos (Portaria Normativa, 2007; Lei n.º 13.146, 2015; Lei n.º 13.409, 2016).

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) é um programa voltado às pessoas com deficiência no ES que surgiu da necessidade de políticas públicas para o desenvolvimento de ações referentes à responsabilidade social da universidade em relação à acessibilidade e inclusão. O programa “consiste no fomento a implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência” nas IFES, a fim de “promover a eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações que impedem ou dificultam o acesso das pessoas com deficiência a educação” (Portaria Normativa, 2007).

De acordo com a portaria de implementação do programa, o mesmo cumpre o disposto nos decretos n.º 5.296/2004 que, em seu artigo 24º, determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível proporcionem condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência, e n.º 5.626/2005, que versa sobre a Libras como componente curricular obrigatório. Apesar dos esforços, muitas IFES não foram contempladas com a verba para as adaptações e as universidades estaduais não puderam participar das seleções presentes nos editais. O programa foi encerrado no ano de 2011⁴.

Muzi (2019, p. 61) nos aclara que o Programa Incluir

viabilizou que o Estado atendesse à legislação atualmente em vigor para pessoas com deficiência, de maneira a cumprir a obrigação social de adequação da infraestrutura das instituições públicas e consequente melhoria das condições de acesso e permanência na educação superior.

⁴ O último edital foi divulgado em 2010, com vigência até 31 de dezembro de 2011.

Atualmente, a LBI (Lei n.º 13.146, 2015) trouxe muitos avanços em relação às políticas de ações afirmativas destinadas às pessoas com deficiência em todos os aspectos de garantia de direitos do cidadão. O seu artigo 28.º, inciso XIII, incumbe ao poder público assegurar “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (p. 9).

Entretanto, eis a grande responsabilidade social da universidade: não basta apenas assegurar esse direito, faz-se necessário promover ações que auxiliem o ingresso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. A questão das políticas afirmativas de reserva de vagas vai ao encontro com o dilema redistribuição-reconhecimento proposto por Nancy Fraser (2006). Segundo a autora, para se alcançar a justiça numa era “pós-socialista” é preciso que se leve em conta tanto a redistribuição, quanto o reconhecimento, visto que são coletividades “bivalentes”. Portanto, é preciso que se tenham remédios para ambas as injustiças. A autora distingue a injustiça econômica, cujo remédio é redistribuição, da injustiça cultural, cujo remédio é o reconhecimento. As ações afirmativas de reserva de vagas para PCD nas IFES brasileiras surgem como remédio redistributivo e cabe à universidade a responsabilidade de prover o remédio do reconhecimento, uma vez que “os indivíduos são socialmente marginalizados porque não são devidamente reconhecidos, de modo que a exclusão social é produto do não-reconhecimento” (Lima, 2016, p. 130). Ao promover ações de reconhecimento da PCD, a universidade cumpre o seu papel de responsabilidade social.

Com a reserva de vagas agora estendida às PCD, há uma crescente no número de estudantes com deficiência nas IFES. Segundo dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2017, 2018), observamos um aumento de 16,45% no número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior federal brasileiro após a instituição da Lei n.º 13.409/2016, que passou de 10.667 matrículas em 2017 para 12.422 matrículas em 2018.

Os dados do INEP nos apresentam, a partir do quadro que segue, o número de estudantes matriculados/as em universidades federais do país por deficiência. É importante destacar que os dados apresentados pelo INEP são a consolidação dos dados coletados pelo sistema CENSUP⁵ junto às instituições de educação superior. Estas instituições podem se utilizar de autodeclaração ou laudo médico para a classificação dos/as estudantes com deficiência. O INEP também não fornece dados referentes ao curso de matrícula dos/as estudantes, apenas elenca o tipo de instituição de ensino superior como sendo pública (federal, estadual ou municipal) ou privada.

⁵ Sistema do Censo da Educação Superior.

QUADRO 1
Tipos de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação
na educação superior no Brasil (2017-2018)

Tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação	2017	2018
Autismo	125	183
Baixa visão	3.419	3.766
Cegueira	449	628
Deficiência auditiva	1.518	1.737
Deficiência física	3.729	4.329
Deficiência intelectual	434	656
Deficiência múltipla	136	252
Síndrome de Asperger	103	156
Síndrome de Rett	28	52
Superdotação	308	304
Surdez	555	585
Surdocegueira	37	59
Transtorno degenerativo	80	51

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as com base nas Sínteses Estatísticas da Educação Superior do INEP (2017, 2018).

Aspectos metodológicos

O presente artigo é parte integrante de pesquisas acerca da inclusão no ensino superior da UFRJ, realizadas pelo Laboratório de Inclusão e Diversidade (LID). Desenvolvemos uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa (Minayo, 2001), utilizando-se de estudo de caso (Yin, 2001) e história de vida (Glat, 2009) como instrumentos metodológicos. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista autobiográfica aberta, apresentando a visão dos/as estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Campus Cidade Universitária e Praia Vermelha, ingressantes no período de 2020.1⁶) que se encontram em situação de inclusão, oriundos/as de matrícula destinada a PCD através do sistema de reserva de vagas do Sistema de Seleção Unificada das Universidades Públicas Brasileiras (SiSU). As entrevistas foram gravadas em áudio e em vídeo

⁶ O período acadêmico 2020.1 refere-se ao primeiro semestre de estudos. No Brasil, temos o primeiro semestre, que compreende os meses de janeiro a julho, e o segundo semestre, que compreende os meses de agosto a dezembro.

(no caso dos/as estudantes surdos/as usuários/as da Língua Brasileira de Sinais), com fins de preservar na íntegra os relatos, para posterior transcrição.

A metodologia história de vida é comumente utilizada em pesquisas de abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca apresentar a realidade, interpretando e dando significados às ações e relações humanas. A utilização da história de vida neste estudo se dá pelo fato de que buscamos o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, apresentar quem é o/a estudante com deficiência ingressante na UFRJ a partir da visão deles/as próprios/as, tendo como ponto de partida sua vivência, suas experiências, suas percepções sobre a própria vida.

Perfil dos/as estudantes com deficiência: o que dizem suas histórias de vida

O quadro a seguir apresenta a amostra utilizada no estudo. Com o intuito de preservação da identidade dos/as participantes, compromisso firmado na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), utilizamos, para fins de identificação destes ao longo do estudo, as siglas apresentadas no quadro que segue.

Quadro 2
Estudantes com deficiência ingressantes pelo sistema de reserva de vagas da UFRJ/2020.1

	Tipo de deficiência	Curso	Idade	Gênero*
E1	Auditiva	Defesa e Gestão Estratégica Internacional	44	M
E2	Auditiva	Ciências da Computação	32	M
E3	Auditiva	Direito	18	M
E4	Auditiva	Letras – Libras	29	M
E5	Auditiva	Arquitetura	20	F
E6	Auditiva	Matemática	54	M
E7	Autismo	Medicina	Não declarado	M
E8	Física	Engenharia Civil	19	M
E9	Física	Farmácia	18	F
E10	Física	Educação Física	17	F
E11	Física	Ciências Contábeis	21	F
E12	Física	Direito	18	F

(continua na página seguinte)

E D U C A Ç Ã O
S O C I E D A D E & C U L T U R A S

(continuação da página anterior)

	Tipo de deficiência	Curso	Idade	Gênero*
E13	Física	Medicina	33	M
E14	Física	Biotecnologia	17	F
E15	Física	Direito	25	F
E16	Física	Direito	21	F
E17	Física	Medicina	21	M
E18	Física	Relações Internacionais	19	M
E19	Física	Engenharia Civil	55	M
E20	Física	Matemática	23	F
E21	Física	Ciências Sociais	33	M
E22	Física	Farmácia	17	M
E23	Física	Direito	31	F
E24	Física	Relações Internacionais	25	M
E25	Intelectual	Engenharia Química	31	F
E26	Intelectual	Farmácia	31	M
E27	Intelectual	Gestão Pública para o Desenvolvimento Social e Econômico	28	M
E28	Múltipla	Nutrição	17	F
E29	Síndrome de Asperger	Ciências Econômicas	Não declarado	M
E30	Visual	Direito	17	M
E31	Visual	Engenharia Mecânica	21	M
E32	Visual	Administração	18	F
E33	Visual	Matemática	31	M
E34	Visual	Psicologia	21	M
E35	Visual	Psicologia	38	M

Fonte: Dados dos/as pesquisadores/as. * M = masculino / F = feminino

O Quadro 2 apresenta as deficiências conforme regulamentado no Decreto n.º 5.296/2004, artigo 70º.

1 – deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II – deficiência auditiva – perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

III – deficiência visual – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (...)

V – deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (Decreto n.º 5.296, 2004, p. 12)

Com relação à deficiência intelectual – limitação significativa no funcionamento cognitivo; autismo e síndrome de Asperger – transtornos do neurodesenvolvimento com ruptura nos processos de socialização e cognição (Klin, 2006), a avaliação destas se deu de forma biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, conforme o disposto no artigo segundo da Lei n.º 13.146/2015.

Após a transcrição das entrevistas, fizemos a categorização temática (Bardin, 2016) em torno de dois eixos temáticos centrais: *acessibilidade e ingresso no ensino superior*. Com base nos dados coletados, foi possível traçar o perfil do/a estudante com deficiência ingressante no período acadêmico 2020.1.

A questão da inclusão da pessoa com deficiência está na LBI (Lei n.º 13.146, 2015, p. 1), “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”. A universidade, como comunidade social, também tem o dever de garantir a efetivação desses direitos, em especial o direito à educação, através da socialização dos conhecimentos. Segundo Medeiros Júnior (2004, p. 2), partindo-se do princípio de que há desigualdades, a universidade deve “desenvolver projetos que atendam o clamor dos excluídos, em vista da dignidade e da valorização da pessoa”.

Em vista disso, percebemos como responsabilidade social da universidade a “ação consciente do seu papel enquanto agente de transformação social” (Medeiros Júnior, 2004, p. 5), para a promoção de uma educação inclusiva que atenda as necessidades dos/as estudantes com deficiência, em busca de assegurar equidade de condições de acesso, permanência e conclusão do/a estudante com deficiência no ensino superior.

A partir das informações apresentadas no Quadro 2 e dos relatos autobiográficos dos sujeitos da pesquisa, pudemos delinear o perfil dos/as estudantes com deficiência da UFRJ ingressantes pelo sistema de reserva de vagas no período acadêmico 2020.1. Verificamos que o maior número de matrículas realizadas são referentes aos/as estudantes com deficiência física.

O quantitativo de estudantes com deficiência física chega a quase 50% do total de estudantes com deficiência matriculados/as no período acadêmico 2020.1. Este fato pode estar relacionado a, de acordo com os/as próprios/as estudantes, este tipo de deficiência não necessitar de adaptação ou adequação metodológica para a inclusão educacional, como outras deficiências.

Na infância, na escola, graças a Deus eu tive um bom auxílio assim dos professores, para falar a verdade (...) eu cresci inclusa com todos os alunos, né? Não tive nenhuma limitação assim, sempre fui pertencente ao grupo mesmo, na questão da socialização, de *tá* todo mundo igual... então eu nunca reparei nenhum tipo de preconceito ou de olhar estranho por causa da minha paralisia. (...) Graças a Deus, a escola em si, o apoio sempre foi muito legal, então acho que deu tudo certo e até aqui eu vejo que é sem barreira assim, né, *pra* chegar na universidade. (E15, deficiência física, 2020)

Através de seus relatos autobiográficos foi possível visualizar algumas demandas que os/as estudantes com deficiência da UFRJ julgam necessárias para seu pleno desenvolvimento educacional. Os/as estudantes com deficiência física evidenciam questões referentes à acessibilidade arquitetônica e atitudinal em sua trajetória na educação básica que facilitaram e/ou dificultaram seu processo educacional. Destacaram em suas falas que a acessibilidade arquitetônica é muito importante para a sua mobilidade dentro da instituição educacional e que a falta dessa acessibilidade pode gerar constrangimento para eles/as ou até impedimento de participar das aulas.

Às vezes tinha dificuldade porque lá tinha elevador, mas o elevador às vezes quebrava, aí tinha dificuldade porque só sobrava a escada. Aí tinha que ter os funcionários ajudar a... carregar... eu... descer a escada, carregar a cadeira... Era um pouco de constrangimento, mas... era um constrangimento que eu tinha que passar, porque senão, ou eu teria que ficar lá até... até sempre né, porque não iria, não iria consertar no dia, só iria consertar... alguns dias depois. (E9, deficiência física, 2020)

É... em relação à estrutura do colégio, o colégio tinha três andares e tinha um elevador que dava acesso aos três andares e também tinha escadas. Não tinha rampa que dava acesso a andares, então... com isso, quando o elevador quebrava, era bem complicado porque às vezes não tinha sala de aula disponível no andar de baixo, e eles faziam questão que eu subisse. (...) Eu conversei diversas vezes com pessoal da direção do colégio e muitas pessoas entendiam e tinha outras pessoas também que não entendiam, né. Eu falei que quando o elevador *tivesse* quebrado, ou [em] manutenção, eu não assistiria aula enquanto ele não consertasse, ou então, *pra* mudar turma lá *pra* baixo. (...) Algumas vezes eu tive que ter aula lá embaixo porque o elevador era muito antigo, quebrava diversas vezes. (E10, deficiência física, 2020)

Em relação à acessibilidade metodológica, estudantes com diferentes deficiências destacam que é preciso maior preparação dos/as professores/as quanto ao trabalho com a pessoa com deficiência. Eles destacam que, quando os/as profissionais da educação estão preparados/as, quando compreendem as necessidades de cada estudante, o processo educativo se torna mais prazeroso.

Minha experiência foi o mais normal possível, mesmo com deficiência as turmas eram preparadas, os professores eram superatentos e preparados *pra* isso, então... minha vida no ensino fundamental foi normal. (...) Eu fui *pro* ensino médio no Oliveira, que tinha um convênio com essa minha antiga escola e acabava [que] os professores não tinha tanto preparo, mas eles aceitavam bem e sabiam lidar com deficientes já pela grande quantidade de deficientes visuais que iam *pra* lá, pelo convênio. (E31, deficiência visual, 2020)

Só que nos professores também, eles têm que entender isso, eu tenho outras comorbidades, dislexia, também disgrafia. É complicado o professor entender que eles não estão me beneficiando, eu não estou sendo, eu não estou, não estão passando a mão na minha cabeça, entre aspas, não estão sendo legal comigo, (...) eu preciso de métodos *pra* que o professor me respeite como portador de deficiência⁷ e que eu aprenda aquilo que ele *tá* falando. E eu vou aprender de uma forma diferente, e o meu tempo vai ser diferente. (...) É preciso eles enxergarem isso. Por isso que é muito complicado, dentro da faculdade e dentro de qualquer outro âmbito que tenha professores, instituição e os alunos. (E7, autismo, 2020)

Percebemos, no discurso dos/as estudantes, questões referentes à limitação relacionada às pessoas com deficiência. Essas questões são intrínsecas no entendimento inclusive da própria PCD que, ao longo dos anos, foi rotulada como incapaz perante a “normalidade” da maioria da sociedade. Ao ouvirmos as declarações dos/as estudantes com deficiência, esse rótulo de inferioridade aparece presente porque a própria PCD, que por anos foi tratada como incapaz, trava uma luta interna para aceitar e até mesmo descobrir a sua capacidade.

Discussões mais intensas acerca do dilema da capacidade-incapacidade da PCD se fazem necessárias para que ela própria possa se perceber como capaz perante a todos, quebrando a ideia de que só é capaz quem está dentro da “normalidade”. Na própria LBI (Lei n.º 13.146, 2015), essa questão de capacidade em igualdade de oportunidade com as demais pessoas já se encontra presente. No que diz respeito à capacidade civil das PCD, conforme o artigo 6.º da referida lei, a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, seja para casar-se, decidir sobre reprodução ou adoção, estando em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Os/as estudantes com deficiências auditiva e visual, que correspondem juntos/as a uma outra parcela significativa dos/as estudantes com deficiência matriculados/as no período acadêmico 2020.1, destacam também a importância da acessibilidade comunicacional para sua inclusão escolar e relatam as dificuldades que tiveram no acompanhamento das atividades educativas propostas quando esta acessibilidade não lhes era oferecida.

A parte escolar... eu fui acompanhando e foi recomendado o uso de aparelho auditivo, que é o que eu uso, e desde que eu comecei a usar aparelho auditivo minhas dificuldades foram todas sanadas. (E3, deficiência auditiva, 2020)

Fiz 1.ª, 2.ª série na escola particular, era tudo difícil, não entendia nada, tirava notas baixas, sempre limite na aprendizagem. Então, mudei para outra escola pública, 2.ª até 4.ª série não tinha intérprete, só tinha outra sala como reforço que me ajudava com as disciplinas e as dúvidas. 5.ª e 6.ª série tinha intérprete na sala de aula, deu maior alívio, desenvolvi mais, com pouca dificuldade. (...) No ensino médio atrasou *pra* ter intérprete na sala de aula, quando estava sem, maior dificuldade, sentia desigualdade e excluído... até que, com intérprete, deu alívio e consegui evoluir. (E2, deficiência auditiva, 2020)

⁷ Atualmente não se utiliza mais o termo *portador de deficiência* e sim *pessoa com deficiência*.

Mas só que no fundamental, eu só recebi um livro, em Braille, no último dia de aula, que já tinha passado as provas, tudo (risos). Eu nunca tinha recebido um livro em Braille. Na verdade, eu escrevo em Braille, eu aprendi Braille foi na escola municipal. (...) Assim, faltava algumas coisas, né? Tipo ledor... mas aí os meus colegas da turma, todos eles se reuniram, *pra* gravar coisas pra mim, às vezes tinha uma professora também em tempo vago, gravava também. (E35, deficiência visual, 2020)

Não podemos deixar de citar que, como cidadãos/ãs que são, dotados/as de direitos e deveres, alguns/mas mencionam questões referentes à acessibilidade programática ao falarem sobre as políticas presentes na legislação brasileira.

Eu tive uma formação pela escola pública no período antes dessas políticas públicas mais fortes, na década de [19]90 comecei a vida escolar. Era outra realidade. Nas gestões mais *pra* frente, no ano de 2000, quando eu já *tava* no ensino médio, começaram a mudar, entrou essas políticas de ações afirmativas, começou essa discussão da acessibilidade nas escolas... e com certeza contribuiu. (E13, deficiência física, 2020)

Então, minha vida escolar desde o ensino fundamental não era muito fácil, porque eu tive que ir para a escola pública e é pouco acessível, a escola não era muito acessível, mas aí logo de início eles não me deram transporte público, porque é de direito meu... eu só fui conseguir o transporte público no último ano da escola... e assim, já *tava* saindo, praticamente, então não me adiantou muito. (E16, deficiência física, 2020)

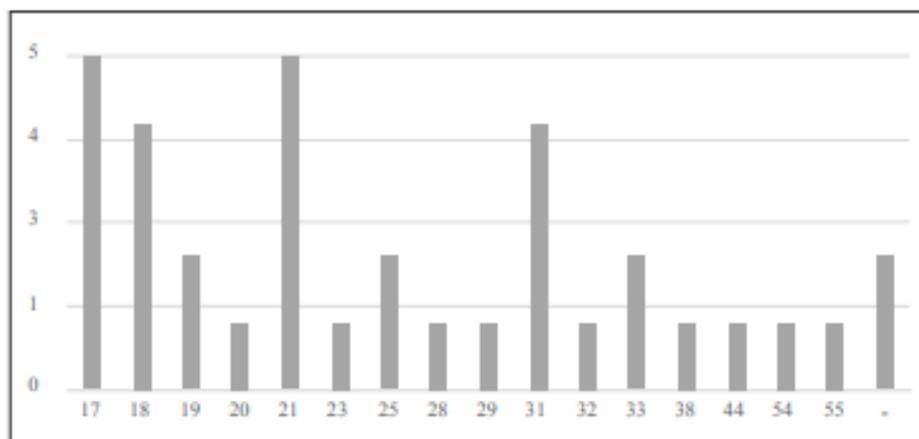
A Figura 1 apresenta o perfil dos/as estudantes de acordo com a faixa etária. Percebe-se que uma parte dos/as estudantes são jovens⁸, muitos/as recém-concluintes do ensino médio e que ainda não ingressaram no mercado de trabalho. De acordo com Santos e Gimenez (2015, p. 154), o avanço de políticas sociais como

o programa Bolsa Família, a política de valorização do salário mínimo, a estruturação do Programa Universidade para Todos (Prouni), assim como o financiamento estudantil (FIES) e a ampliação das vagas nas escolas técnicas e federais de nível superior, entre outros

favoreceram a inserção do/a jovem no ensino superior logo após concluir o ensino médio, levando estes a uma formação acadêmica em vistas de ingresso posterior no mercado de trabalho.

⁸ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1999) considera-se jovem a pessoa com faixa etária compreendida entre 15 e 24 anos.

FIGURA 1
Estudantes por idade



Fonte: Dados dos/as pesquisadores/as. * Idade não declarada.

Contudo, verificamos um quantitativo também expressivo de estudantes adultos/as, que apresentam em suas narrativas diversos fatores relacionados à deficiência que contribuíram para seu ingresso tardio na universidade.

Ano passado eu tinha conseguido também passar *pra* vaga na UFF, mas só que eu não consegui fazer a matrícula porque não tinha ninguém para me ajudar, o *site* não era acessível *pra* mim, aí eu não tinha ninguém *pra* poder me ajudar, né? Eu procurei, não tinha ledor, quando consegui uma pessoa que pudesse procurar telefone, alguma coisa para mim, ela ligou lá *pra* UFF, falou se tinha, tinha me matriculado e aí a pessoa falou que não tinha. E aí eu perdi por isso, a vaga lá na UFF... (E35, deficiência visual, 2020)

Eu fiz concurso *pro* Arsenal de Marinha, *pra* escola técnica, aí fiz três anos e meio lá, mesmo com a minha deficiência, sem aparelho, ainda consegui ser o melhor aluno da turma, só que eu não consegui ser contratado na época por causa da deficiência, que não tinha cota de deficiente⁹, então eu acabei caindo no comércio com meu pai. (...) Sempre tive vontade de voltar a estudar, eu tenho os meus filhos, comecei a dar aula *pra* eles, matemática, sempre fui bom em matemática, português, química, física, biologia, eu comecei a dar aula *pra* eles. Só que esse ano (...) resolvi fazer o ENEM junto com o mais novo, *pra* ver se dava uma força *pra* ele. Acabou eu passando, ele ficou *pro* ano que vem, se Deus quiser. (E6, deficiência auditiva, 2020)

Eu era estudante de Engenharia Química na Rural¹⁰, inclusive não consegui concluir minha faculdade por conta disso, porque eu não quis partilhar isso com as pessoas, eu não quis contar para os meus professores que apesar

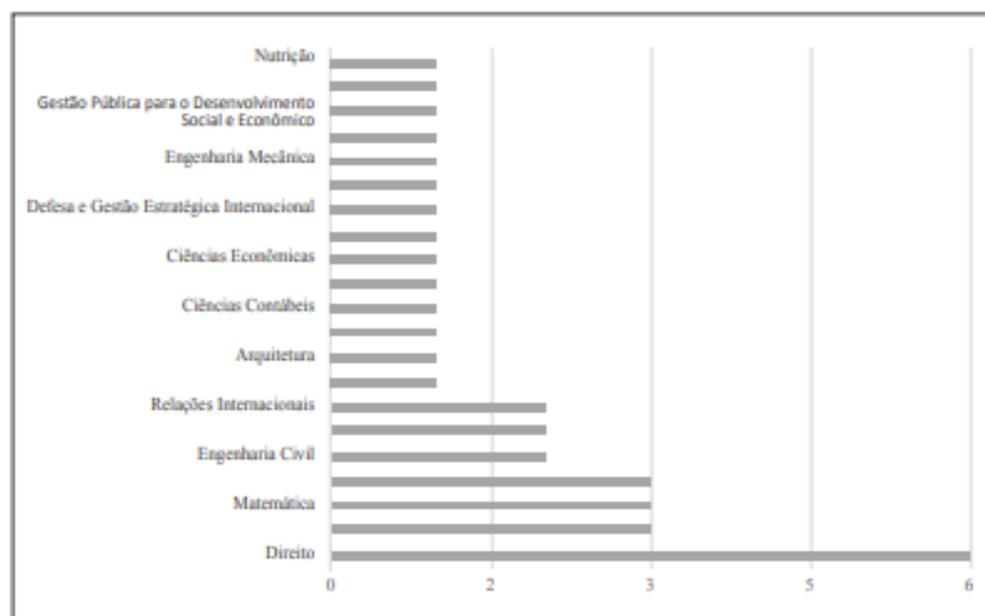
⁹ O termo *deficiente* não é mais utilizado, sendo substituído por *pessoa com deficiência*.

¹⁰ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

de eu ter capacidade *pra* seguir em frente, eu precisava de tempo, a minha capacidade intelectual difere dos outros estudantes porque eu me limito, eu me travo, eu me tranco, eu tenho medo das provas, eu entro em pânico na época das provas e eu me tranco, e (...) por vergonha de ter que passar isso *pros* docentes eu preferi me afastar da universidade e perdi a minha vaga. E agora eu *tô* tentando entrar na faculdade de novo. (E25, deficiência intelectual, 2020)

A Figura 2 exibe a diversidade de cursos nos quais os/as estudantes com deficiência se matricularam no período acadêmico 2020.1.

FIGURA 2
Estudantes por curso



Fonte: Dados dos/as pesquisadores/as.

É visível um maior quantitativo de estudantes cursando Direito, visto que, de acordo com a lei de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Lei n.º 13.409, 2016, p. 1), as vagas serão preenchidas

em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Como o curso de Direito oferta um maior número de vagas nesta universidade em relação aos demais cursos, o quantitativo de vagas reservadas à pessoa com deficiência, por consequência, também é maior. Segundo o Termo de Adesão do SiSU 2020 – 1.ª edição, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC, 2020), para o período acadêmico 2020.1 foram ofertadas na UFRJ 255 vagas para este curso, sendo 12 destas vagas destinadas a pessoas com deficiência. No curso de Farmácia foram ofertadas 210 vagas, sendo 10 destas à PCD, Matemática foram 110 vagas com 4 vagas para PCD e Medicina foram ofertadas 130 vagas, sendo 4 vagas destinadas a pessoas com deficiência. É importante salientar que o número de vagas ofertadas pela reserva de vagas não é necessariamente o mesmo número de matrículas efetivadas, uma vez que, não tendo o número suficiente de inscritos/as para a vaga reservada, se esta não for preenchida, a mesma é encaminhada para ampla concorrência.

Pereira et al (2011, p. 301) definem “acessibilidade como o processo de eliminação de barreiras, não só físicas, mas do campo de informações, das atitudes”. Para os/as autores/as, o aspecto atitudinal da sociedade pode tanto integrar as PCD na sociedade quanto excluir esses cidadãos do direito de participação social. Segundo Ponte & Silva (2015), as barreiras atitudinais impedem ou dificultam o processo de inclusão social das pessoas com deficiência, através de atitudes de exclusão e discriminação (preconceitos, estigmas e esteriótipos). Em relação à acessibilidade atitudinal, esta apresenta maior representatividade nos relatos dos/as estudantes deste estudo. Dos/as 35 estudantes participantes, 5 não apresentam em suas falas a questão referente à acessibilidade atitudinal, sendo que 3 destes/as estudantes adquiriram sua deficiência em período posterior à educação básica e 2 são usuários/as da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que evidencia a invisibilidade da pessoa surda, visto sua limitação de comunicação com grande parte da sociedade, uma vez que a comunidade surda não se utiliza de línguas oralizadas e possui uma língua própria, conforme sinalizado por Monteiro et al. (2016, p. 1):

As dificuldades que as pessoas surdas vivenciam dizem respeito à incapacidade de ouvir e, portanto, de se comunicar com a sociedade que ouve, pois eles não compartilham o mesmo canal de comunicação. Esta situação impede a integração total das pessoas surdas em suas famílias (se tratando de pais ouvintes não sinalizadores), e na sociedade, já que os relacionamentos sociais são estabelecidos primariamente por sons.

Assim sendo, 85,7% dos/as estudantes com deficiência que participaram deste estudo destacam questões referentes à acessibilidade atitudinal em seus discursos. Tais questões, muitas das vezes, versam sobre preconceito e exclusão e apresentam ao sistema educacional barreiras que ainda precisam ser superadas para que se tenha uma inclusão plena.

Uma coisa boa que eu encontrei no ensino médio foi um bom relacionamento com os professores, sempre motivando a estudar, a abraçar as oportunidades com relação ao relacionamento com os demais alunos, bullying e

tal, sempre tem, com relação a pessoas portadoras de deficiências, sempre tem alguém que faz algum tipo de chacota né?, alguma brincadeira de mau gosto. (E21, deficiência física, 2020)

Acho que foi a época mais conturbada, assim, por causa que, todo mundo era criança, aí tinha uma dificuldade quanto *bullying*, essas coisas, sempre tem tipo chacotinha *pra* pessoal que tem deficiência e tudo mais (...). Mas a parte do *bullying*, que acho que foi a parte mais difícil, ela foi muito forte no fundamental por todos serem crianças, né? As crianças geralmente não têm uma ideia tipo, que isso pode afetar os outros, pode deixar as pessoas mal, mas eu acho que no ensino médio isso parou. (E30, deficiência visual, 2020)

Os/as estudantes destacam também a importância de um núcleo de acessibilidade dentro das instituições para auxiliar nas questões necessárias à sua inclusão educacional.

Lá tinha o NAPNE, que lá era um núcleo *pra* pessoas deficientes, deficiente visual também, quem tem *deficit* de atenção, *pra* fazer provas em lugares separados dos outros, aí eu já tive mais auxílio do que antes. Antes eu tinha que fazer provas com outros alunos, eu não tinha esse auxílio que eu tive depois do sétimo ano. Isso foi ótimo, *pra* ser sincera, sabe? Ter alguém ali, você não precisa ficar se preocupando sempre, se precisava de qualquer coisa de documentação, qualquer negócio, tinha a responsável lá *pra* ajudar, ela ajudava também *pra* negócio de estudo, tinha aulas pessoal lá que tinha dificuldade em alguma matéria. Aí, depois eu fui *pro* primeiro ano do ensino médio [em outra escola] (...). Não, não foi a mesma coisa que o fundamental 2, porque tinha o NAPNE propriamente dito, mas não tinha o mesmo apoio que tinha antes. Eles ajudavam mas não ajudavam tanto como o da outra unidade, mas mesmo assim eles foram bem legais comigo. (E9, deficiência física, 2020)

Por fim, percebemos nos relatos a expectativa de que sua trajetória no ensino superior possa aclarar questões sobre as PCD, possa apresentar à sociedade que a pessoa com deficiência é capaz.

Olha, eu espero mudar minha visão de muita coisa, aprender muita coisa e também poder ensinar também, ensinar também como é a vida de uma pessoa com esquizofrenia, o que é que a gente sente, passa... que a gente é estigmatizado como maluco, maluco agressivo, que não pode mexer que vai atacar... e não é bem assim, entendeu? A gente às vezes só precisa que alguém pára do nosso lado e escute o que a gente tá passando, o que a gente tá sentindo, porque às vezes a gente só quer que a pessoa só preste atenção na gente... Não precisa falar nada, dar um semão, dizer que é bobeira, é só parar e escutar, só parar e escutar... (E26, deficiência intelectual, 2020)

E agora eu tô tentando entrar na faculdade de novo (risos), e assim, gostaria muito que as pessoas soubessem como que funciona isso e que não acreditassem nas coisas que elas assistem em séries, em séries americanas que diz que você é capaz de matar alguém, que você é capaz de fazer qualquer coisa terrível porque você tem transtorno bipolar. (E25, deficiência intelectual, 2020)

Considerações finais

Nossa pesquisa apresentou a visão dos/as estudantes com deficiência da UFRJ, ingressantes pelo sistema de reserva de vagas no período acadêmico 2020.1. A partir dos relatos dos/as estudantes, destacamos o que eles/as julgam necessário para o seu desenvolvimento acadêmico e as questões de preconceito e exclusão presentes em sua trajetória escolar na educação básica foram apresentadas. Sentimentos de negação, constrangimento e tristeza permeiam os relatos, mas também são percebidos sentimentos de superação, alegria e esperança em relação ao futuro que os/as aguarda.

Este estudo vem ao encontro do lema da inclusão “Nada sobre nós sem nós”, ratificando que as questões referentes à PCD devem ser discutidas e pensadas com a plena participação das pessoas com deficiência, uma vez que ninguém melhor que elas mesmas para saber do que precisam e o que atenderá as suas necessidades. Em muitos dos relatos, verificamos que eles/as só querem ser ouvidos/as, mostrar a todos/as que são capazes e almejam que, um dia, possam ter a sua visibilidade social. Esta pesquisa aponta caminhos para que novas pesquisas possam ser desenvolvidas, evidenciando que a universidade, como comunidade social, em consonância com a proposta de redistribuição-reconhecimento de Fraser (2007), tem a responsabilidade e o dever de investir e buscar por um sistema educacional cada vez mais inclusivo.

Correspondência:

E-mail: susylima.lima@gmail.com

Referências bibliográficas

- Bardin, Laurence (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Di Blasi, Felipe, Dutra, Flávia, & Rumjanek, Vivian. D. B. (2019). Affirmative actions and new challenges for higher education at Federal University of Rio de Janeiro. *ICERI2019 Proceedings*, 5938-5942. <http://dx.doi.org/10.21125/iceri.2019.1439>
- Duarte, Emerson R., Rafael, Carla B., Figueiras, Juliana F., Neves, Clara M., & Ferreira, Maria Elisa C. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(2), 289-300. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200011>
- Fraser, Nancy (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo*, 15(14-15), 231-239. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239>
- Fraser, Nancy (2007). Reconhecimento sem ética?. *Lua Nova*, 70, 101-138. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452007000100006>

- Glat, Rosana (2009). *Somos iguais a você: Depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Editora Agir.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (1999). *População jovem no Brasil*. IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6686.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Sinopse estatística da educação superior 2017*. INEP. http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2017.zip
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Sinopse estatística da educação superior 2018*. INEP. http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2018.zip
- Klin, Ami. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28(1), S3-S11. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>
- Lima, Francisco J. G. (2016). Para além do dilema redistribuição-reconhecimento: Nancy Fraser e a concepção bidimensional de justiça. *etbic@: Revista Internacional de Filosofia Moral*, 15(1), 126-141. <https://doi.org/10.5007/1677-2954.2016v15n1p126>
- Medeiros Júnior, Geraldo J. (2004). Universidade e responsabilidade social. *Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, 1-6. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35681>
- Minayo, Maria C. S. (Ed.). (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes.
- Monteiro, R., Silva, Danielle, & Ratner, Carl (2016). Surdez e diagnóstico: Narrativas de surdos adultos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-7. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne210>
- Muzi, Tatiana G. (2019). *Inclusão e acessibilidade na educação superior sob o enfoque de políticas públicas federais: O Programa Incluir* [Dissertação de mestrado]. Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas – FGV CPDOC. <https://hdl.handle.net/10438/28595>
- Pereira, Carlos C., & Albuquerque, Cristina P. (2017). A inclusão das pessoas com deficiência: Panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. *Educar em Revista*, 3, 27-41. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52923>
- Pereira, Luciane F., Caribe, Daniela, Guimarães, Pedro, & Matsuda, Daniela (2011). Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral: A visão do cuidador primário. *Fisioterapia em Movimento*, 24(2), 299-306. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-51502011000200011>
- Pereira, Marilú M. (2007). *Inclusão e diversidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul* [Dissertação de mestrado em educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14671>
- Ponte, Aline S., & Silva, Lucielem C. (2015). A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 23(23), 261-271. <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0501>
- Ribeiro, Raimunda C. (2013). Responsabilidade social universitária: A dimensão humana da qualidade da educação superior. *Cairu em Revista*, 2, 106-121. https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2013_1/07_RESP_SOC_UNIV_106_121.pdf
- Santos, Anselmo L., & Gimenez, Denis M. (2015). Inserção dos jovens no mercado de trabalho. *Estudos Avançados*, 29(85), 153-168. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142015008500011>

ANEXO D

AMBIENTES VIRTUAIS ACESSÍVEIS E A COMUNICAÇÃO UNIVERSITÁRIA

*Midiã Moreira Oliveira Ramos
Susana Lima de Queiroz Pontes de Araujo
Flávia Barbosa da Silva Dutra*

RESUMO

O artigo destaca a necessidade de ambientes virtuais acessíveis, visto a garantia de educação inclusiva em meio à pandemia da Covid-19, o que motivou o desenvolvimento do produto da pesquisa de mestrado profissional intitulada: "Rede de comunicação e informação: proposta de um manual para acessibilidade digital". Utilizando um questionário para coleta de dados, este estudo apresenta como se dá a comunicação universitária na Universidade Federal do Rio de Janeiro e incentiva, através da proposta de se elaborar um manual para acessibilidade digital, a promoção de um espaço virtual inclusivo frente ao mundo tecnológico em que vivemos, favorecendo a comunicação entre todas as pessoas, independentemente de ter ou não alguma deficiência.

Palavras-chave: Comunicação; Acessibilidade Digital; Ambientes Virtuais Acessíveis; Pessoa com Deficiência.

INTRODUÇÃO

O ensino inclusivo, assegurado em todos os níveis através do decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), ainda se apresenta como um desafio nas escolas de todo país. E nas universidades não é diferente. Muitos docentes do Ensino Superior se dizem despreparados para trabalhar com o estudante com deficiência (VAZ; DUTRA, 2017; CAPELLI; DI BLASI; DUTRA, 2020) e em períodos pandêmicos, de distanciamento social causado pela Covid-19, as dificuldades foram intensificadas.

A comunicação entre docente e discente com deficiência, que já era complicada presencialmente, em meios virtuais se tornou mais desafiadora. Muitos estudantes, devido às suas especificidades, necessitam de intérpretes e/ou mediadores e, em momentos de atividades virtuais, tudo isso foi preciso ser levado em consideração para que o direito à educação inclusiva, garantido tanto pela Constituição (BRASIL, 1988), quanto pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (BRASIL, 2009), e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), pudesse ser respeitado. Além disso, em relação ao contexto específico da pandemia, consta no parecer nº. 5 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) a necessidade de dar continuidade a esse direito, garantindo qualidade e equidade.

Em vista disso, alternativas de acessibilidade em meios digitais tiveram que ser adotadas. Pensando na demanda de acessibilidade digital da UFRJ, assim como também de outras universidades, verificada antes mesmo da pandemia da Covid-19, e corroborada com os dados obtidos no questionário aplicado, o Laboratório de Inclusão e Diversidade (LID) propõe, como

produto de mestrado profissional, um manual para acessibilidade digital. O referido manual integra a pesquisa “Rede de comunicação e informação: proposta de um manual para acessibilidade digital” e busca contribuir para que tenhamos uma universidade mais acessível e, por consequência, mais inclusiva.

Assim sendo, este trabalho traz como objetivo destacar a necessidade de ambientes virtuais acessíveis para a comunicação de pessoas com deficiência. Este estudo é um recorte da pesquisa de mestrado profissional aprovada sob o CAAE: 92341318.6.0000.5257 pelo CEP/HUCFF/UFRJ.

DESENVOLVIMENTO

Devido a pandemia da Covid-19, foi preciso se reinventar nos métodos de ensino. Araujo e Dutra (2021, p. 18) relatam que

medidas preventivas de distanciamento e isolamento social foram necessárias para diminuir o contágio pelo coronavírus (COVID-19). Em face a esta nova realidade as relações cotidianas, como trabalho, estudo e lazer, foram afetadas, objetivando conter a propagação do vírus e reduzir os possíveis números de vítimas da doença.

Segundo a Constituição Federal Brasileira de 1988, art 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.123).

Desta forma, era preciso continuar com as atividades diárias e acesso ao ensino. Com os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a utilização da mesma pela população, durante o período de pandemia, foi preciso criar estratégias para que o ensino não fosse paralisado e assim se cumprissem as normativas legais.

Grande parte das instituições de ensino optaram pela utilização das TDICs, visto que “a educação através de meios digitais foi uma das soluções pensadas para levar os conteúdos programáticos a estes estudantes uma vez que as escolas se encontram fechadas, inviabilizando a educação em sua prática presencial” (ARAUJO; DUTRA, 2021, p.18).

Alguns autores (PLESTSCH et al, 2021; CAPELLI et al, 2021; CAPELLI, 2019; PERDIGÃO; LIMA, 2017) e núcleos de acessibilidade existentes nas IES (UFRGS, 2021; CECIERJ, 2020) contribuíram com a preparação de diversos manuais digitais a respeito da acessibilidade em ambientes virtuais, contando com materiais para acessibilidade no ensino superior, incluindo audiodescrição na educação a distância e com base no Desenho Universal para

Aprendizagem (DUA), que busca a máxima acessibilidade. O termo *Universal Design* surgiu nos Estados Unidos na década de 1990 e foi traduzido para o Brasil como Desenho Universal.

O desenho universal consiste em projetar materiais, edificações, ambientes acessíveis para a maioria da população, independente de serem pessoas com deficiência ou não. Procura excluir a necessidade de adaptação ou de um projeto especializado para pessoas com deficiência e, sim, busca atender à variação corporal humana potencializando a máxima acessibilidade (OLIVEIRA, NUERNBERG; NUNES, 2013, p. 422).

Ao propor um manual para acessibilidade digital buscamos, em consonância com as ideias do desenho universal, que os ambientes virtuais possam ser acessíveis para a maioria da população (BORGES; SCHMIDT, 2021), independentemente de serem pessoas com deficiência ou não. Com novas demandas e novas evoluções tecnológicas e da sociedade, o DUA se torna um aliado na concepção de novos métodos de ensino com o uso das TDICs. Heredero (2020, p.741) salienta que “a aplicação das poderosas tecnologias digitais com os princípios do DUA permite uma personalização do currículo de uma maneira mais fácil e eficaz para os alunos”.

Entendemos que tais documentos elaborados tem por objetivo fomentar diferentes estratégias para que a comunicação das instituições educacionais e o ensino permaneçam ativas, uma vez que, em um mundo contemporâneo e totalmente ligado a diversos usuários das TDICs, se torna necessário novos métodos acessíveis que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem, para que ocorra de forma eficaz o processo socioeducacional do estudante.

Em suma, a utilização de recursos digitais com ênfase na acessibilidade do estudante para a garantia do processo de inclusão nos traz à tona as demandas necessárias para que este processo ocorra.

METODOLOGIA

Para este estudo utilizamos um questionário estruturado, com perguntas abertas e fechadas, aplicado à estudantes com e sem deficiência dos cursos de graduação da UFRJ, totalizando 1.370 respondentes. Os questionários foram enviados aos estudantes através do e-mail institucional, em parceria com a Diretoria de Acessibilidade (DIRAC). O período de coleta de dados ocorreu de 24 de junho a 01 de setembro de 2021. Este levantamento (GIL, 2002) buscou identificar como se dá a comunicação virtual da universidade com os estudantes e destacou a necessidade da elaboração de um manual para acessibilidade de ambientes virtuais.

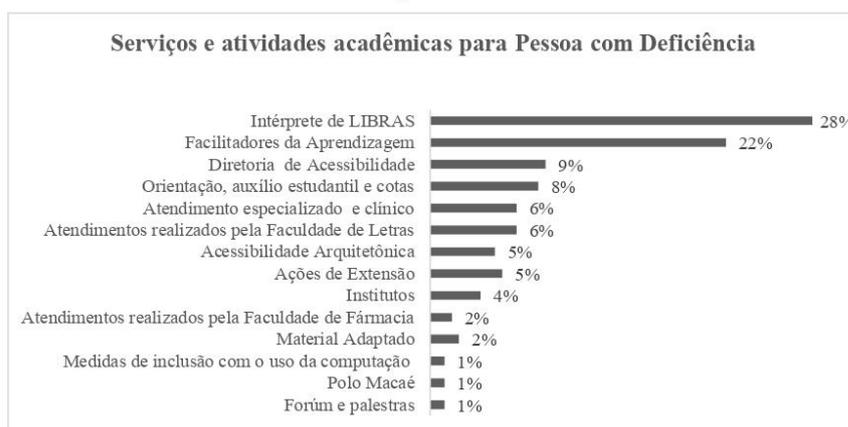
RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A partir da Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016) que dispõe de reserva de vagas para pessoas com deficiência em instituições federais de ensino, foi possível perceber o aumento do número de ingresso destes estudantes e acreditamos que esse número ainda cresça ao longo dos anos, como salientam Araujo e Dutra (2021, p.19):

Nas últimas décadas, os direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência estiveram cada vez mais presentes nas políticas públicas brasileiras. Com isso, verificamos uma crescente no número de matrículas de estudantes com deficiência desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Com vistas a observar questões referentes à acessibilidade na comunicação da universidade, no primeiro momento, buscamos entender se os estudantes conheciam alguma atividade acadêmica ou serviço destinado a pessoa com deficiência.

Figura 1



Fonte: dados da pesquisa.

Percebe-se o quanto o serviço de intérprete de Libras está em evidência na resposta de alguns estudantes (Figura 1), sendo, portanto, a acessibilidade mais conhecida. É possível que esta acessibilidade esteja em destaque uma vez que, com a pandemia da Covid-19, o uso das redes sociais se intensificou, com fins de trabalho, estudo ou lazer. Para Prates, Silva e Antunes (2021, p.2):

Os ambientes escolares tiveram que se reformular para garantir a efetiva inclusão de pessoas com deficiência em seus ambientes, proporcionando a eles condições de acesso, permanência, participação na aprendizagem e ofertando recursos que promovam sua acessibilidade, eliminando suas barreiras e promovendo uma inclusão efetiva.

Ademais, nos anos de 2020 e 2021, período de aplicação do questionário, a UFRJ promoveu o “Festival do Conhecimento”, 100% *on-line*, evento que envolveu toda a comunidade acadêmica e contou com acessibilidade em Libras.

No segundo momento do questionário sentimos a necessidade de entender como estes estudantes acessam tais serviços e atividades acadêmicas oferecidas pela instituição pesquisada.

Figura 2



Fonte: dados da pesquisa.

Mediante a estes resultados observamos que a maioria dos estudantes envolvidos na pesquisa acessam tais atividades pelo e-mail institucional da universidade (Figura 2). O e-mail é um dos meios de comunicação mais utilizados no mundo, fato que pode justificar ser a principal fonte de acesso às informações da UFRJ. Além disso, verificamos o crescimento do uso de redes sociais, que a cada dia se apresenta mais acessível para pessoas com deficiência, sendo observado como segundo meio de acesso mais utilizado pelos entrevistados.

Segundo Sebastião e Viegas (2021, p. 166) “o uso crescente de tecnologias de comunicação cria uma necessidade premente de repensar as forças complexas e multifacetadas que remodelam os ambientes de comunicação”. Tombini e Zamperetti (2021, s/p), relatam que “em tempos de pandemia decorrente da COVID-19, as redes sociais vêm se firmando como um espaço que propicia novos modos para o ensino e a aprendizagem de conteúdos escolares”.

Todavia, Neiva (2018, p.67) salienta que as “ações de comunicação não se deverão restringir a relações públicas, publicidade, assessoria de imprensa e *marketing*. Devem ir além desse primeiro aspecto, sendo criativas na sua abordagem e antecipando as necessidades e formas de motivações”.

Desta forma, podemos compreender que as atividades acadêmicas e serviços oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), quando inseridos na construção e ação da política de

comunicação, podem garantir o conhecimento e participação do estudante, assim como uma melhor divulgação das atividades e serviços existentes no âmbito educacional.

A comunicação presente entre a universidade e seus estudantes, além da sociedade envolvida em suas atividades, deve “ocorrer em via de mão dupla e garantir métodos acessíveis que atendam a todos os participantes, na transposição de barreiras como alterações significativas do processo de inclusão” (RAMOS; DUTRA; DI BLASI, 2021, p.40). Se faz necessário, portanto, entender o estudante como protagonista nas adequações acadêmicas necessárias para melhorias no processo de ensino-aprendizagem, como garantia da permanência deste estudante com ou sem deficiência no Ensino Superior, visto que tais melhorias na comunicação devem estar atreladas aos pilares que compõe as estruturas das IES: ensino, pesquisa e extensão.

entender o conceito do estudante como protagonista, referência ativa do seu conhecimento, e promover experiências adequadas à sua realidade social, sugere que o processo de construção socioeducacional seja inclusivo por excelência, uma vez que se dá através da conexão de todos os participantes envolvidos (RAMOS; DUTRA; DI BLASI, 2021, p.40).

Propor, então, um manual para acessibilidade digital se faz necessário para que a conexão entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem seja eficaz, seja esta pessoa com ou sem deficiência, que todos possam ter acesso às informações, tendo, portanto, garantida a equidade entre os envolvidos. Com a pandemia da Covid-19 e a utilização de meios digitais para a comunicação intensificada, temos mais uma confirmação da necessidade de acessibilidade digital. Perdigão, Monteiro e Fernandes (2021, s/p), salientam sobre a “necessidade de uma divulgação científica acessível, considerando aspectos não só da linguagem visual e verbal, mas também das tecnologias assistivas”. Assim, tais recursos podem ser elaborados com objetivos para a quebra de barreiras no acesso a comunicação. Desta forma, é importante dialogar e observar sob o olhar do estudante suas expectativas e anseios para uma melhor comunicação.

CONCLUSÃO

A necessidade de se adaptar o ensino presencial e a comunicação para meios digitais, advinda do distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19, evidenciou o que já se vinha sendo muito discutido em meios acadêmicos e que motivou a pesquisa de dissertação de mestrado “Rede de comunicação e informação: proposta de um manual para acessibilidade digital”: que a acessibilidade digital precisa ser incentivada e implementada não somente nas universidades, mas em todas as esferas sociais, em busca de um ambiente mais inclusivo.

Consideramos que se faz necessária uma “comunicação entres os serviços de ensino, pesquisa e extensão, com divulgação satisfatória, (...) de modo a torná-las essenciais para a participação e inclusão de todos os estudantes inseridos no âmbito acadêmico” (RAMOS; DUTRA; DI BLASI, 2021, p.48). Com base nas respostas dos estudantes verificamos que o serviço de acessibilidade mais conhecido é o de intérprete de Libras. Contudo, a comunidade acadêmica nos aclara que outros serviços também são oferecidos pela universidade, como a presença de facilitadores de aprendizagem, que trabalham diretamente junto à pessoa com deficiência e até mesmo a própria Diretoria de Acessibilidade (DIRAC), que vinculada ao Gabinete da Reitoria, trabalha identificando as demandas e necessidades relativas à acessibilidade na UFRJ.

Se faz necessário mencionar também que as ações de comunicação da universidade precisam ser acessíveis em todos os meios utilizados para tal. Além do e-mail institucional e das redes sociais, os estudantes relatam usar a página oficial da universidade e os centros acadêmicos de seus cursos para obtenção de informações. Dispor de uma divulgação acessível é essencial para que a comunicação aconteça para todos, quebrando as barreiras de acesso à informação e favorecendo cada vez mais o diálogo entre a comunidade e a universidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. L. Q. P.; DUTRA, F. B. S. Educação remota em tempos da covid-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e exame nacional do ensino médio. *Revista Thema*, v. 20, p. 17-36, 2021.
- BORGES, A.; A.; P. SCHMIDT, C. DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. *Revista Teias*, v. 22, n. 66, jul./set. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº19, de 4 de junho de 1998**. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. **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: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.
- 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, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. **Parecer Conselho Nacional de Educação nº5 de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2020]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.
- CAPELLI, J.; C.; S. CICCIO, N.; N.; T. BARRAL, J. RUMJANEK, V. M. **Educação de surdos no Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2019. 35 p.

-
- CAPELLI, J. C.; S. CICCIO, N.; N.; T. RUMJANEK, V. M. **Guia prático do professor: Acessibilidade na Educação do Surdo no Ensino Remoto**. Macaé - RJ – abr., 2021.
- CAPELLI, J. C. S.; DI BLASI, F.; DUTRA, F. B. Percepção de docentes sobre o ingresso de um estudante surdo em um Campus Universitário. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v.26, n.1, p.85-108, Jan-Mar., 2020.
- CEDERJ. **Cartilha de acolhimento ao estudante NEE**. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Fundação Cecierj, Consórcio Cederj, 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, 4ª edição, Atlas, 2002.
- HEREDERO, E.; S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) Universal Design Learning Guidelines. **Revista Brasileira Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020.
- NEIVA, F. Comunicação das Organizações: Um olhar sobre a importância da Comunicação Interna. **Revista Media&Jornalismo**, Lisboa- Portugal, 2018.
- PERDIGÃO, L.; T. LIMA, N.; R.; W. **Vendo com outros olhos. A audiodescrição na educação a distância**. Niterói, 2017. Ebook.
- PERDIGÃO, L.; T. MONTEIRO, F.; V. FERNANDES, E.; M. Divulgação científica acessível: um estudo de caso no núcleo de educação especial e inclusiva – NEEL. In: **Anais do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial**, Universidade Federal de São Carlos, 2021, online.
- PRATES, R. T. C.; SILVA, S. C. R.; ANTUNES, D. R. Uso de Recursos Tecnológicos para a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Processo de Ensino e Aprendizagem: Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Anais do VI Congresso sobre tecnologias na Educação - Ctr+E 2021**, Pau dos Ferros - RN/ Brasil, 24-27 ago, 2021.
- RAMOS, M. M. O.; DUTRA, F. B. S.; DI BLASI, F. Atividades extensionistas oferecidas pela UFRJ durante a pandemia de Covid-19. **Revista Tecnologia e Cultura**. CEFET-RJ, nº 38, ano 24, p. 39-48, jul./dez. 2021.
- SEBASTIÃO, S.P.; VIEGAS, L. Plataformas digitais enquanto fontes de informação: o caso Comunidade Cultura e Arte. **Revista Media&Jornalismo**, Lisboa- Portugal, 2021.
- TOMBINI, C. S.; ZAMPERETTI, M. P. As Redes Sociais nos Espaços de Ensino e Aprendizagem em Tempos de Pandemia. **Anais do VI Congresso sobre tecnologias na Educação - Ctr+E 2021**, Pau dos Ferros - RN/ Brasil, 24-27 ago, 2021.
- UFRGS. **Acessibilidade em Ambientes Virtuais**. Programa Incluir. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Rio Grande do Sul, 2020.
- VAZ, A. F.; DUTRA, F. B. S.; A formação dos novos profissionais de Educação Física EM Universidades Públicas e Privadas do Rio de Janeiro. In DUTRA, F. B. S.; SANTOS, C. R. V., BLASI, F. Di; **Aspectos da Deficiência: Educação, Esporte e Qualidade de Vida**, – 1ª. Ed – Curitiba: Appris, 2017.

ANEXO E



MODALIDADE: PESQUISA CONCLUÍDA

EIXO 03: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ACESSIBILIDADE E INTERFACES

A LEI 13.409/2016 NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE ARTIGOS DO VIII CBEE

Susana Lima de Queiroz Pontes de ARAUJO
Midiã Moreira Oliveira RAMOS
Felipe DI BLASI
Flávia Barbosa da Silva DUTRA*

Programa de Pós-Graduação em Educação, Gestão e
Difusão em Biociências; Instituto de Bioquímica Médica
Leopoldo de Meis; Universidade Federal do Rio de
Janeiro – UFRJ; Estado do Rio de Janeiro.

*Departamento de Educação Inclusiva e Continuada;
Faculdade de Educação; Universidade do Estado do Rio
de Janeiro - UERJ; Estado do Rio de Janeiro; FAPERJ.

RESUMO: Nos últimos tempos vemos uma crescente em relação à legislação que assegura os direitos das pessoas com deficiência na sociedade. Sendo assim, a partir da lei 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, novas perspectivas surgem acerca do acesso e permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior. Com isso o presente estudo apresenta uma revisão sistemática das publicações contidas nos Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial, do ano de 2018, que tratam sobre a lei 13.409/2016. Para tal utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão sistemática da literatura, que sucedeu na seleção do eixo temático 21 - Políticas educacionais para pessoas público-alvo de Educação Especial. Após a leitura do material, os trabalhos deste eixo temático foram numerados e organizados por temáticas. Com este estudo verificou-se que, nas universidades pesquisadas, houve grande preocupação em não somente cumprir a lei, mas sim em proporcionar uma acessibilidade que atendesse o estudante com deficiência em todas as suas necessidades educacionais. Porém, é importante salientar que a reserva de vagas é um ponto de partida para a garantia do direito desses estudantes ao acesso à universidade, evidenciando que as universidades ainda precisam de ações efetivas para consolidar a permanência desses estudantes.

Palavras-chave: inclusão; acesso e permanência; políticas educacionais.



1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos vemos uma crescente em relação à legislação que assegura os direitos das pessoas com deficiência na sociedade. E na parte educacional não seria diferente. Políticas educacionais relacionadas a esse público foram se delineando ao longo do tempo, com o intuito de assegurar o direito à educação de todos, incluindo também os estudantes com deficiência.

Desde a Constituição Federal de 1988 já temos referências sobre a educação da pessoa com deficiência, visto que no artigo 208 do referido documento já se verifica como dever do Estado o atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Constituição Federal, 1988, pp. 95). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu capítulo V, dispõe sobre a Educação Especial e regulamenta o ensino ao público-alvo da educação especial na Educação Básica, também preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo, quando necessário, serviços de apoio especializado (Lei nº 9.394, 1996, pp. 19). Ainda na referida lei, em seu artigo nono, temos como dever da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a elaboração do Plano Nacional de Educação (Lei nº 9.394, 1996, pp. 4).

O Plano Nacional de Educação – PNE, de duração decenal, tem:

o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (Emenda Constitucional nº 59, 2009, p. 1).

O PNE, com vigência até 2024, estabeleceu 20 (vinte) metas a serem cumpridas em sua vigência. Em relação à Educação Básica, temos em sua meta 4 (quatro) a proposta de:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (p. 1).

No que tange o Ensino Superior, por anos já temos estudantes com deficiência em universidades públicas e privadas de todo o país, entretanto em números bem restritos



2. MÉTODO

O presente estudo transcorre sobre uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão sistemática da literatura. Segundo Guanilo, Takahashi & Bertolozzi (2011, pp. 1261), esse tipo de revisão pode ser classificado como “uma metodologia rigorosa proposta para identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos específicos e sistematizados de busca.”

Gil (2002, pp. 44) nos aclara que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” E, com qualquer outra modalidade de pesquisa, é desenvolvida ao longo de etapas. Esta revisão sistemática foi elaborada em 8 etapas, com base na proposta de Gil (2002), que serviram como guia para a seleção do material e análise dos dados apresentados. Tais etapas compreenderam (a) escolha do tema; (b) levantamento bibliográfico preliminar; (c) formulação do problema; (d) busca das fontes; (e) leitura do material; (f) fichamento; (g) organização lógica do assunto; e (h) redação do texto.

Selecionamos dentre os 791 (setecentos e noventa e um) trabalhos do Congresso aqueles que tratavam do tema. Para tal elegemos o eixo temático 21 - Políticas educacionais para pessoas público-alvo de Educação Especial, uma vez que este eixo agrupa trabalhos que discutem políticas vigentes para a educação de pessoas com deficiência. Neste eixo temático encontramos um total de 62 (sessenta e dois) trabalhos.

Cada pesquisador fez a leitura individual dos resumos em busca de estudos que atendessem aos critérios de seleção previamente designados: (a) tratar sobre políticas públicas no Ensino Superior; (b) abordar a política de reserva de vagas; (c) mencionar a lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Assim, encontramos um total de 20 (vinte) trabalhos que versam sobre a legislação para estudantes com deficiência, de acordo com seus resumos.

Foi criada, então, uma tabela para organização dos dados retirados dos trabalhos selecionados, que continha as seções: título, palavras-chave, assunto principal e aborda a lei 13.409? Em seguida, a tabela foi revisada pelos pesquisadores e iniciou-se a análise do material. Por fim, realizou-se a escrita e discussão dos resultados encontrados.

O período de análise do material compreendeu de 15 de março de 2021 a 5 de julho de 2021.



3. RESULTADOS

A leitura dos resumos dos 62 trabalhos encontrados no eixo temático Políticas educacionais para pessoas público-alvo de Educação Especial, dos Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), nos permitiu identificar diversas temáticas, conforme apresentado na Tabela 01:

Tabela 01: Quantitativo de trabalhos classificados conforme a temática

Temática	Quantitativo
Acessibilidade e inclusão	02
Adaptação/adequação de materiais	01
Atendimento educacional especializado	11
Classes hospitalares e atendimento domiciliar	02
Educação Especial e Educação do campo	03
Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos	03
Financiamento, gestão e cotidiano escolar na perspectiva da Educação Inclusiva	05
Formação continuada de professores para a Educação Inclusiva	01
Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior	02
Inclusão escolar na Educação Infantil	03
Normativas legais e políticas públicas para a Educação Inclusiva	26
Perfil de estudantes com deficiência	03

Selecionamos dentro das temáticas os artigos que, por seus resumos e palavras-chave, faziam alusão à legislação em vigor para estudantes com deficiência e/ou Ensino Superior. Tal seleção resultou em 20 trabalhos, abrangendo 5 das 12 temáticas



encontradas: Atendimento Educacional Especializado, Formação continuada de professores para a Educação Inclusiva, Inclusão de Estudantes com deficiência no Ensino Superior, Normativas legais e políticas públicas para a Educação Inclusiva e Perfil de estudantes com deficiência. Partimos, então, para a leitura dos artigos em sua íntegra. O Quadro 01 apresenta detalhes desses trabalhos.

Quadro 01: Trabalhos que versam sobre políticas educacionais para estudantes com deficiência

	Título	Palavras-chave	Assunto principal	Aborda a lei 13.409?
1	A lei de cotas 13.409/2016 para alunos com deficiência na universidade: limites e desafios	Ensino superior. lei de cotas. alunos com deficiência.	Quais são os limites, desafios e possibilidades para implementar a Lei Nº 13.409/2016 nas universidades públicas federais no país?	Sim
2	Ações afirmativas, educação inclusiva e novas demandas para a Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ensino Superior. Ações Afirmativas. Pessoa com Deficiência	Como a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ se prepara para receber as pessoas com deficiência advindas das cotas para o ensino superior em atendimento à Lei 13.409/2016 e ao Decreto nº9.034/2017	Sim
3	Acessibilidade e inclusão: entre o direito político e os recursos e serviços	Acessibilidade. Recursos. Serviços	Análise acerca da acessibilidade para as pessoas com deficiência, tendo por base o princípio legal que estabelece a todos os cidadãos brasileiros a garantia da efetivação de condições de igualdade no exercício dos direitos e da liberdade fundamental para a inclusão e a cidadania	Não

4	Atendimento educacional especializado e atuação em ações de extensão do NAIA/UNIFESSPA no sudeste do Pará	Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão escolar/ acadêmica	Atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – NAIA/UNIFESSPA (projeto de extensão) na inclusão da educação básica ao ensino superior	Não
5	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e aperfeiçoamento da educação inclusiva brasileira	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Educação Inclusiva. Política de Educação Especial.	Aborda a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15).	Não
6	Da educação infantil ao ensino superior: as matrículas garantem a perspectiva inclusiva na educação?	Educação Especial e Inclusiva. Ensino Médio. Educação Superior.	Versa sobre programas e governamentais e políticas de ações afirmativas referentes a ingresso e permanência do estudante com deficiência, da educação infantil ao ensino superior	Não
7	Dez anos da 'nova política da educação especial': as implicações para a educação superior	Inclusão. Educação Superior. Políticas Educacionais	Apresenta mudanças no campo da educação especial e da educação superior após a PNEEPEI para garantia de acesso e permanência no Ensino Superior	Sim
8	Direitos fundamentais da pessoa com	Políticas Públicas.	A educação inclusiva no diálogo com as políticas públicas e o debate sobre os direitos das	Não

	deficiência: a trajetória das políticas públicas na contemporaneidade	Direitos. Inclusão	peças com deficiência, entendendo estes como necessários para o combate à desigualdade social e à exclusão	
9	Educação especial: reflexão acerca do cenário das políticas públicas brasileiras de educação	Direitos humanos. Educação inclusiva. Diversidade	Como se desenvolveu a política de inclusão escolar a partir do aparato legal elaborado depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos	Não
10	Entre silêncios, vozes e visibilidade: trajetórias de vida e de escolarização de pessoas com deficiência	Pessoa com deficiência. Histórias de vida. Acessibilidade. Inclusão escolar. Educação especial	Apresenta as trajetórias escolares de alunos com deficiência da educação básica ao ensino superior	Não
11	Mapeamento e perfil de estudantes com deficiência em uma universidade pública no estado do Amazonas	Estudante com Deficiência. Ensino Superior. Mapeamento	Mapeamento e perfil de estudantes com deficiência matriculados em uma instituição pública de ensino superior no estado do Amazonas	Sim
12	Os impactos das propostas inclusivas na criação de políticas públicas para a educação de surdos	Educação bilíngue. Surdez. Inclusão	Adoção de educação bilíngue (LIBRAS) para a educação de surdos na cidade de Campinas – SP	Não
13	Os planos de educação do	Políticas Públicas	Desvendar se os Planos Municipais pesquisados estão	Não

	Amazonas e a implementação das políticas públicas educacionais de inclusão	Educacionais de Inclusão. Plano Nacional de Educação. Amazonas Planos Municipais de Educação	negligenciando o cumprimento dos princípios assegurados pela Educação Inclusiva no Estado do Amazonas	
14	Políticas de ações afirmativas na UFRGS: condições de acesso e permanência dos surdos na universidade	Ações Afirmativas. Educação Superior. Surdos	Análise das condições de acesso e permanência para as pessoas surdas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sim
15	Política Nacional de Educação Especial 2008-2018: inclusão escolar entre o texto e os contextos	Política Nacional de Educação Especial. Ciclo de Políticas. Inclusão escolar.	Os desafios da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI, 2008)	Não
16	Políticas de acesso e permanência de pessoas com deficiência ao ensino superior: levantamento de teses e dissertações (2006-2016)	Políticas públicas. Pessoas com deficiência. Ensino superior	Levantamento de produções institucionais de acesso e permanência das pessoas com deficiência ao ensino superior	Não
17	Políticas inclusivas educacionais no Brasil: o caso da rede municipal de	Políticas Educacionais Inclusivas. Alunos com deficiência	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: o processo de implementação na rede municipal	Não

	ensino de Santo André		de ensino de Santo André (2008-2016)	
18	Políticas públicas e formação continuada de professores para a educação inclusiva	Políticas Públicas. Formação continuada de Professores. Público-Alvo da Educação Especial.	A formação do professor mediante ao estudo coletivo das políticas públicas no que se refere ao atendimento do público-alvo da educação especial	Não
19	Reflexões dos orientadores educacionais e pedagógicos sobre as políticas públicas para os alunos com deficiência	Políticas Públicas. Deficiência. Orientadores	A necessidade de conhecer o fazer e o pensar dos membros das Equipes Técnicas das Escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias acerca do processo inclusivo dos alunos com deficiência no Ensino Regular	Não
20	Três décadas de legislação para inclusão educacional brasileira: impactos para acesso e permanência na UNIPAMPA	Inclusão. Ensino Superior. Acessibilidade pedagógica e atitudinal.	Aspectos jurídico-legais sobre o tema da inclusão e o direito à educação na perspectiva da educação inclusiva e a contribuição para o processo formativo dos alunos com deficiência no Ensino Superior (acesso e permanência)	Sim

Conforme verificado no Quadro 01, destacamos que, no universo de trabalhos pesquisados, apenas 6 (seis) discutem a temática da reserva de vagas para pessoas com deficiência no Ensino Superior com base na lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Encontramos ainda 3 (três) trabalhos – números 4, 6 e 16 na tabela – que abordam a reserva de vagas, porém sem mencionar a lei, uma vez que são estudos anteriores ao ano de 2016, assim sendo, anteriores à lei.



O estudo de Costa e Rodrigues (2018) foi realizado com estudantes da Universidade Federal de Goiás (UFG) e buscou demonstrar que há muitas insatisfações dos estudantes para com a lei 13.409 (Lei nº 13.409, 2016). Além disso, os autores também discorrem sobre os limites, desafios e possibilidades de se implementar a lei supracitada nas universidades públicas federais do país. Este estudo trouxe indagações importantes acerca da implementação da lei, destacou a importância da formação continuada dos professores para a redução de barreiras pedagógicas (quando o currículo não é adaptado às diferentes necessidades educativas dos estudantes) e do trabalho dos Núcleos de Acessibilidade (NA). Os autores ainda destacam em seu estudo que:

é de fundamental importância ressaltar que com a publicação da Lei de Cotas Nº 13.409/2016, em vigor a partir do ano de 2018, o número de matrículas de alunos com deficiência aumentou de forma considerável, uma vez que com a legislação, os estudantes com deficiência passam a ter legitimado este direito (Costa & Rodrigues, 2018, pp. 11).

Ainda com a proposta de discutir as ações afirmativas em IFES, encontramos nas publicações do VIII CBEE os trabalhos de Di Blasi e Rumjanek (2018) e de Pontin, Lopes e Thoma (2018).

Di Blasi e Rumjanek (2018) investigaram como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) se prepara para receber os estudantes com deficiência advindos da reserva de vagas garantida pela Lei de Cotas. Este estudo mostrou que a UFRJ trabalha historicamente, mesmo antes da lei, com ações individuais para acolher seus estudantes, independentemente de suas especificidades, com diversos projetos voltados à melhoria do atendimento às pessoas com deficiência. Contudo, com base no mapeamento de ingresso desse grupo na universidade, foi identificada uma mudança nos números de acesso de estudantes com deficiência em IFES, sendo observada pelos autores uma considerável ampliação desse acesso por conta das ações afirmativas. Os autores concluem que, mesmo com o contínuo aumento da participação desses estudantes no Ensino Superior, o acesso garantido por lei não legitima, necessariamente, a permanência da pessoa com deficiência na universidade uma vez que:

existe uma diversidade praticamente intangível sobre as pessoas com deficiência, bem como, das individualidades de cada deficiência. Fato este que impõe à universidade uma obrigatoriedade de adequação que vai além das adaptações arquitetônicas necessárias à acessibilidade estrutural, por exemplo. Tais mudanças compreendem tanto fatores estruturais, quanto operacionais, psicoafetivos e atitudinais. Logo, a universidade terá que se estruturar continuamente, porque não existe uma solução pontual (Di Blasi & Rumjanek, 2018, pp. 11).



No trabalho de Pontin, Lopes e Thoma (2018) é apresentada uma análise das condições de acesso e permanência, a partir da implantação da lei 13.409 (Lei n° 13.409, 2016), para pessoas surdas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As autoras argumentam com o fato de que a criação da reserva de vagas por meio da lei não encerra as discussões sobre o tema da inclusão e da acessibilidade nas IFES mas, pelo contrário, deve trazer mais debates. Pontuam que a inclusão dos surdos na UFRGS tem ocorrido desde 1997 graças ao Programa Incluir¹, e que ao longo dos anos o número de estudantes surdos atendidos aumentou. Destacam que o acesso e permanência dos surdos têm sido possível graças a presença dos tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS), que nem sempre dão conta das demandas, uma vez que há um número limitado desses servidores na universidade. Mesmo assim, salientam que:

mesmo tendo aumentado o número de atendimentos, as condições de acesso e a permanência não podem ser resumidas a presença desse profissional nas aulas e demais atividades. A garantia desses direitos também deve levar em consideração instrumentos de avaliação que identifiquem as ações que estão sendo bem-sucedidas e o que ainda precisamos de maior investimento para garantir a igualdade e equidade (Pontin, Lopes & Thoma, 2018, pp. 11).

O ingresso de estudantes com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES) teve uma crescente nos últimos anos e a Lei de Cotas veio garantir ainda mais o acesso destes estudantes. O trabalho de Reis e Glat (2018) trouxe o perfil dos estudantes com deficiência matriculados na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), evidenciando as necessidades dos estudantes em relação à acessibilidade como a presença de TILS, tutores, recursos tecnológicos, dentre outras adequações necessárias à sua inclusão. As autoras também evidenciam que as garantias legais auxiliam em um maior debate sobre inclusão e acessibilidade, destacando sua importância desde o Programa Incluir (com a criação dos NA em muitas universidades) até a lei de reserva de vagas nas IFES.

Este panorama legislativo também é abordado nos trabalhos de Ferraz et al (2018) e Brasil, Brizolla e Martins (2018). Ferraz et al (2018) apresentaram algumas mudanças legislativas no campo da Educação Especial e do Ensino Superior na última década, com destaque desde a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (Portaria Ministerial n° 555, 2008) até a instituição da Lei de Cotas (Lei n° 13.409, 2016), evidenciando a partir de dados do Censo que o impacto dessas políticas pode ser percebido com uma crescente no número de estudantes com deficiência ingressantes em IES.



Brasil, Brizolla e Martins (2018), por sua vez, apresentam um panorama um pouco maior, que vai desde a Constituição Federal (Constituição Federal, 1988), começando pelos preceitos relativos ao direito à educação estabelecido pelo artigo 205 como direito de todos e dever do estado até a lei 13.409 (Lei n° 13.409, 2016), sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas IFES. Assim sendo, após apresentar as três décadas de leis que versam sobre a inclusão educacional brasileira, os autores destacam o movimento ocorrido na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) para se adequar às ações afirmativas de reserva de vagas em 2018, com a criação, por parte da gestão, de comissões de verificação com o foco principal em evitar “fraudes” na seleção dos candidatos.



4. CONSIDERAÇÕES

Com este estudo, baseado nos seis artigos do VIII CBEE que tratam sobre a lei 13.409 (Lei nº 13.409, 2016) observamos que, nas universidades pesquisadas, houve a preocupação em não somente cumprir a lei, mas proporcionar uma acessibilidade que atendesse o estudante com deficiência em todas as suas necessidades educacionais. Não resta dúvidas de que o avanço na legislação e que a reserva de vagas às pessoas com deficiência nas IFES intensificou os debates acerca do tema da inclusão e acessibilidade, no entanto, somente o direito ao acesso não é suficiente. Muito já se garantiu, visto que é importante compreender que o ingresso desses estudantes também se dá a partir da lei, contudo ainda precisamos de ações eficazes quanto à efetiva permanência e conclusão por parte desses estudantes.

É necessário debater em relação à inclusão no Ensino Superior. A reserva de vagas é um ponto de partida para a garantia do direito desses estudantes ao acesso à universidade, contudo as universidades precisam de ações efetivas para consolidar sua permanência, além da quebra de barreiras que impeçam o seu caminhar durante todo o percurso acadêmico.

Discutir sobre os processos de ensino, formação continuada de professores, acessibilidade pedagógica e atitudinal desse grupo socialmente invisível é um caminho possível para a equidade de condições educativas das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Todavia é importante salientar que se faz necessário que todos estes aspectos sejam perpassados ao corpo técnico, discentes, docentes e a comunidade em geral para que se alcance melhorias e novas construções na estrutura que compõe as IES, com ênfase na acessibilidade e garantia do acesso e permanência do estudante com deficiência.



5. REFERÊNCIAS

- Brasil, J. S. N., Brizolla, F. & Martins, L. C. (2018). Três décadas de legislação para inclusão educacional brasileira: impactos para o acesso e permanência na UNIPAMPA. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCAR*, São Carlos, São Paulo, Brasil, 8. Recuperado em 10 de março de 2021 de <https://proceedings.science/cbee-2018/trabalhos>
- Costa, V. B., & Rodrigues, V. R. (2018). A lei de cotas 13.409/2016 para alunos com deficiência na Universidade: limites e desafios. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCAR*, São Carlos, São Paulo, Brasil, 8. Recuperado em 10 de março de 2021 de <https://proceedings.science/cbee-2018/trabalhos>
- Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988. Recuperado de 27 de agosto de 2021 de <http://www.saude.am.gov.br/planeja/doc/constituicaoefederalde88.pdf>
- Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Acrescenta ao caput do art. 214 da Constituição Federal*. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art4
Acesso em: 27 de agosto 2021.
- Ferraz, A. P. S., Dillenburg, A. I., Freitas, C. N., Thesing, M. L. C. & Costas, F. A. T. (2018). Dez anos da 'nova política da educação especial': as implicações para a educação superior. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCAR*, São Carlos, São Paulo, Brasil, 8. Recuperado em 10 de março de 2021 de <https://proceedings.science/cbee-2018/trabalhos>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, 4ª edição, Atlas.
- Guanilo, M. C. D. T. U., Takahashi, R. F. & Bertolozzi, M. R. (2011). *Revisão sistemática: noções gerais*. Recuperado em 20 de maio de 2021 de <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/CRjvBKKvRRGL7vGsZLQ8bQj/?format=pdf&lang=pt>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado em 27 de agosto de 2021 de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf



Lei 13.146, de 6 julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Recuperado em 27 de agosto de 2021 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Lei 13.409, de 28 dezembro de 2016 que altera a Lei nº12.711, 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*. Recuperado em 27 de agosto de 2021 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm

Pereira, M. M. (2007). *Inclusão e diversidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Pontin, B. R., Lopes, L. B. & Thoma, A. S. (2018). Política de ações afirmativas na UFRGS: condições de acesso e permanência dos surdos na universidade. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCAR*, São Carlos, São Paulo, Brasil, 8. Recuperado em 10 de março de 2021 de <https://proceedings.science/cbee-2018/trabalhos>

Reis, J. G. & Glat, R. (2018). Mapeamento e perfil de estudantes com deficiência em uma universidade pública no estado do Amazonas. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCAR*, São Carlos, São Paulo, Brasil, 8. Recuperado em 10 de março de 2021 de <https://proceedings.science/cbee-2018/trabalhos>

Rumjanek, V. M. B. D., & Di Blasi, F. (2018). Ações afirmativas, educação inclusiva e novas demandas para a Universidades Federal do Rio de Janeiro. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCAR*, São Carlos, São Paulo, Brasil, 8. Recuperado em 10 de março de 2021 de <https://proceedings.science/cbee-2018/trabalhos>



6. NOTAS:

1. O Programa Incluir foi criado pelo MEC em 2007 através da Portaria Normativa Nº 14/2007, que instituiu incentivo à implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, para que fosse garantido o acesso pleno às pessoas com deficiência, através de políticas de inclusão, a fim de tornar a instituição acessível em todos os aspectos.

ANEXO F

JOSÉ AUDITIVA

- Bom, é... com relação ao ensino médio, na verdade não, não tinha muita percepção... dessa questão... de deficiência né? Na verdade deficiência era aquilo que era mais... aparente, pessoas consideradas com deficiência eram pessoas amputadas ou pessoas que nasciam mesmo com alguma... é... enfim, com alguma... debilidade ou algo que fosse de fato, mais aparente, paralisia... enfim, e... a minha, a minha condição de... assim, de perda auditiva, ela não era tão, tão grave na época né? Embora eu, eu em alguns momentos eu perdesse os assuntos né, perdesse... comentários que eram feitos próximos a mim, e eu ficava é... inibido, ficava tímido de ficar o tempo todo perguntando as pessoas o que elas tinham dito, é... isso foi uma coisa que eu acabei, isso foi fazendo parte mesmo da minha, da minha rotina e a gente, e a gente passa a não questionar isso né, a gente só fica em... silêncio. As pessoas falam baixo e você não, não consegue... é... perguntar o que elas falaram né? Como a, a perda é mais acentuada à esquerda, então eu tinha que ficar torcendo né o, o pescoço né, pra posicionar a orelha direita mais na direção das pessoas, isso também causava uma estranheza né, um, um certo desconforto por parte de quem via né? Isso começou mais... na juventude, porque é, é, além da, dessa perda auditiva eu também sou epilético né. Eu fui diagnosticado com epilepsia aos 20 anos de idade e... de lá para cá, assim a convivência com epilepsia é, é só piorou as coisas né? Assim, todas as vezes que eu sofria uma, uma crise, hoje as crises estão basicamente controladas à base de medicação, mas na época não era assim. Então toda vez que eu sofria uma crise, se eu estivesse de pé, por exemplo, eu sempre caía pro lado esquerdo. Então eu tenho uma lesão no ombro esquerdo né, que chamam de luxação recidivante, às vezes ele desloca, é muito dolorido. Eu tenho também uma lesão no pé esquerdo né, oriundo de queda também, resultante de queda, e... o, o médico mesmo ele disse que esta perda auditiva ela pode ter se agravado por é... é... impacto né, que ele falou, usou uma terminologia muito, muito técnica que eu não tenho a menor pretensão de lembrar assim, agora, né, sou muito leigo (risos). Mas ele disse que isso pode sim ter sido agravado por... por causa dos impactos, né. E... é, bom, é complicado né, complicado. No meio da família, assim, a família abraça, compreende, né. Minha filha também tem epilepsia, então assim, a gente procura conviver, se ajudar. Mas assim, pra quem é de fora é... é de certa forma é um, é um constrangimento. As pessoas não tão, a sociedade ainda não tá preparada pra, pra abraçar e receber o, o deficiente né? Eu mesmo numa das ocasiões que, que fiz prova para UFRJ, tive muita dificuldade, porque era concurso noturno, era o mesmo curso que eu tô tentando agora, cheguei a cursar um período, mas, à noite, era muito difícil porque é... o zumbido, no lado esquerdo, ele fica mais acentuado na parte da noite e... por haver muitas pessoas na sala de aula, falando, é... isso foi no ano de 2013, né, muita gente, porque tinha aqueles, aqueles debates que eram feitos em sala de aula né, grupos que se formavam e... isso atrapalhava muito né, acabava que eu não conseguia acompanhar, e aí eu tive que, na época, então eu tranquei a matrícula, acabei não conseguindo renovar, e agora eu tô tentando de novo. Espero que, uma perspectiva um pouco... melhor né, uma... né, com, com tratamentos novos né, eu espero que a gente consiga... chegar a um... ao final do curso né. Tentar também o, o... o aparelho né. Tentando conseguir o aparelho auditivo né. A princípio pelo SUS, se não conseguir eu vou tentar fazer de uma outra forma, né, juntar dinheiro pra pagar né. Tô desempregado no momento, mas a gente, a gente vai tentar de alguma forma... é... contornar, né? Vamos tentar. Temos que confiar.

PEDRO AUDITIVA

- É... meu nome é _____, é... Tenho 18 anos e tô ingressando, fazendo a matrícula hoje, pra Direito na UFRJ. A minha história ela começa bem lá pra trás, eu nasci com uma alergia alimentar grave, eu não podia... tomar nem o leite da minha mãe e... a alimentação era difícil, tinha que tomar um... um leite caro, fazia tratamento aqui, aqui no Fundão, no hospital universitário, com médico especialista e... tá. Uns anos se passaram e eu comecei a ter otites crônicas, eu tinha praticamente todo dia, todo dia não, é... todo mês, eu tinha 3, 4 infecções de ouvido, seguidas, e... ninguém sabia o porquê, depois até que associaram à minha alergia alimentar grave, ao surgimento dessas alergias, dessas alergias não, dessa otite. E... e na época eu tive a perda auditiva de 75% do geral, eu era pequeno, por causa da secreção e etc eu fiz um tratamento, é... na época eu tinha plano de saúde, eu operei o ouvido, botei carretel pra sugar a secreção e etc e a minha audição recuperou, não da forma plena, mas recuperou uns 90%, 80%. Só que, acabou que depois eu, minha alergia foi melhorando, foi feita, foi feito tratamento, eu comecei a poder ingerir vários alimentos e, os problemas da otite foram acabando. Só que no meu ensino médio, lá no meu segundo ano, a coordenadora, do meu colégio, que eu estudei na escola modelo do estado, Hispano-brasileiro João Cabral de Melo Neto, que é uma escola que, integral, escola que se tinha convênio com o governo da Espanha, que você tinha, é... era como se fosse o ensino médio mais um curso de espanhol, que você sai formado em espanhol, faz a prova do DELE, que é uma prova dada pelo governo da Espanha etc... E a coordenadora chamou a minha mãe pra falar que, às vezes o professor falava comigo, e eu tava atrás da sala e não escutava ele, ele tinha que falar, repetir duas, três vezes pra mim escutar. Aí nisso a minha mãe, como já sabia que eu tive um problema no passado, ela ficou preocupada e... comecei a correr atrás né? Aí fui, eu já não tinha plano de saúde, tive que ver na rede pública e demorou um pouco pra mim ser atendido, conseguir fazer exame e tudo. Aí foi assim que eu descobri que eu tava com problema novamente.

- Entendi. Depois que você descobriu, como foi a sua parte escolar também?

- A parte escolar, é... eu fui acompanhando e... foi recomendado o uso de aparelho auditivo, que é o que eu uso, e desde que eu comecei a usar aparelho auditivo minhas dificuldades foram todas sanadas.

- Entendi. Você não teve nenhum outro tipo de dificuldade na escola porque você conseguiu o tratamento correto?

- É... no começo as pessoas ficavam me zoando né? Surdinho isso, aquele tipo de coisa normal de Ensino Médio que, eu nem encarava como bullying, porque eu tinha intimidade com as pessoas, então, então no momento que eles me zoavam eu zoava eles de volta, entendeu? Mas, de resto foi tranquilo, até porque a minha escola era tranquila, por causa que era uma Escola Modelo do estado, então tipo, no começo eu tive toda assistência, porque era Escola Modelo, de frente de outras escolas, batia fiscalização da secretaria de educação toda, quase toda semana na minha escola, porque era uma Escola Modelo, ia muita verba, então tipo foi tranquilo, as pessoas foram muito boas e atenciosas e os professores.

- Tá. E qual é a sua expectativa agora na UFRJ?

- É, que eu tenha... o mesmo tratamento que eu tive no meu colégio, né? E consiga concluir o curso sem nenhum problema.

ANA AUDITIVA

- Laura, conta um pouquinho da sua história então pra gente.
- Então, é... a maior parte da minha dificuldade na, na escola foi... participar... daqueles momentos que... tinha que ouvir, tipo parar, assim, coisas rápidas, assim, e eu, e eu não conseguia acompanhar, porque eu não, não ouvia, aí eu ficava tipo...
- Perdida.
- Sempre, perdida. E... e os professores, sempre perdia muita coisa, e sempre... ia... pegava caderno dos meus amigos e pegava... tipo, com amigos, algumas coisas que eu perdia.
- Então seus amigos eram muito importante, assim...
- Eram.
- Como é que era o teu relacionamento com eles?
- Ah, muito bom. É, não tinha problema nenhum.
- Você tinha adaptação na escola em relação à prova, ou material... enfim, algum professor adaptava alguma coisa pra você, ou a escola?
- Sempre tinha gente na escola que me ajudava, assim...
- Mas da escola mesmo ou os teus amigos?
- Da, da escola... Mas, tipo assim, eu falava e aí ela, algumas coisas que não tinha como eu resolver, aí eu falava com ela e, e ela, e ela resolvia. Mas coisa minha com prova, materiais, as minhas amigas mesmo... que me ajudavam e... desse jeito.

FRANCISCO AUDITIVA

- Entrei no segundo ano primário, que não tinha... já tinha capacidade para fazer o segundo ano, aí fiz a escola pública, depois eu passei pra outra escola pública também, mas daí depois eu fiz concurso pro Arsenal de Marinha, pra escola técnica, aí fiz três anos e meio lá, mesmo com a minha deficiência, sem aparelho, ainda consegui ser o melhor aluno da turma, só que eu não consegui ser contratado na época, por causa da deficiência que não tinha... cota de deficiente, então eu acabei caindo no comércio com meu pai, que eu já trabalhava desde os 9 anos no comércio do meu pai. Aí eu fui tocando o barco até... vendo o que podia fazer né, com comércio, mas sempre tive vontade de voltar a estudar, eu tenho os meus filhos, comecei a dar aula pra eles, matemática, sempre fui bom em matemática, português, química, física, biologia, eu comecei a dar aula pra eles. Só que esse ano falei, pô vô fazer, resolvi fazer o ENEM junto com o mais novo, pra ver se ele, né, dava uma força pra ele. Acabou eu passando, ele... ficou pra ano que vem, se Deus quiser. Mas aí, passei, a oportunidade de estudar de noite né, e agora também eu passei pra prefeitura, quero ver se concilio tudo junto com... né, com o problema renal crônico que eu tô, vô fazer hemodiálise agora, pra ver uma perspectiva melhor do futuro né, porque aqui fora tá complicado né, muito complicado.

ANTÔNIO AUTISMO

- A trajetória de um autista nunca é fácil. Porque... é... independente do nível de autismo, se ele é o atípico ou se ele é asperger, e no meu caso ele é asperger, ele vai ser é... ele vai ser totalmente diferente da trajetória de um aluno típico, de um aluno normal. Então... dentro do ambiente escolar, você colocar um autista, em qualquer âmbito, seja no ensino básico, no ensino médio, no superior, em qualquer âmbito, ele vai ser muito desafiador pro autista em todos os aspectos. Então... inicialmente ele ter

uma sala, em que a sala é muito iluminada e que vai fazer muito barulho porque todas as pessoas vão tá ao redor e vão tá falando ao mesmo tempo, e quando a criança às vezes a sala, a, a, o... o... o ensino, ensino básico, infantil né, eles colocam música nos intervalos, eles batem palmas... Então, isso é muito estimulante pro autista, e isso é muito, é, é muito perturbador para criança que tem autismo. E eu também passei por isso tudo. Depois no ensino médio eles não têm... uma política pra lidar com, com... uma política efetiva pra lidar com... com... o bullying, pra, pra lidar com... a integração também é... facilitada, de uma, de um adolescente, de uma pessoa que ela tem autismo e... fica muito, eles é, é... a gente se sente muito marginalizado, porque nós não conseguimos interagir com as pessoas e também não tem uma... não tem uma pessoa que gerencie o recurso humano de, de... inserir ele de uma forma bacana e um grupo de... quando tiver divisão de grupo, por exemplo, que ele não consegue é... se inserir, porque ele não fala com muitas pessoas, ele... ele não ter, é... de ter essa possibilidade de alguém colocar ele em algum grupo. E no ensino superior, em relação ao próprio curso, por exemplo, eu vou fazer medicina, eu tenho que ter alguns requisitos básicos dentro do meu curso é... eu tenho que ter estimulada a minha empatia, e eu tenho que, que, que ter esse, esse amparo, no ensino superior. Só que nos professores também, eles têm que entender isso, eu tenho outras comorbidades, dislexia, também disgrafia. É complicado o professor entender que eles não estão me beneficiando, eu, eu não estou sendo é... eu, eu não estou, não estão passando a mão na minha cabeça, entre aspas, não estão sendo legal comigo, eu não estou pedindo nada a eles, eu, é, é o meu direito e eu tenho essas exigências, eles não, eles não podem se negar, eles não podem me dar a negativa disso, porque legalmente eu tenho, eu tenho direito a isso. Então é complicado pra eles poder, pra eles entenderem isso, porque primeiro eles não buscam porque o ensino, o, o núcleo de acessibilidade geralmente das universidades, elas não, eles não são é... eles não são... eficientes e eficazes, eles, eles deixam, é... eles se preocupam muito com o aluno, mas eles não se preocupam com professor. A instituição não é só o discente, ela é o docente também. Então tem que, tem que haver esse contato com professor, pra o professor saber lidar com aquele aluno, porque às vezes amparar só o aluno, no âmbito de, ah não, eu tô fazendo com que ele seja, é... com que ele seja apoiado, em relação às ações afirmativas e etc, esse daí não é suficiente porque eu tenho que ver com o que professor, eu tenho que fazer com que o professor enxergue ele como uma pessoa que ela é dotada de direitos. E quando eu tenho o CID 10, que doença mental, por exemplo, eu tenho que ter é... eu tenho que ter uma, eu tenho que ter uma política totalmente diferente com ele, porque eu não preciso de uma cadeira de rodas, eu não preciso de uma lupa, eu não preciso de uma... de um aparelho pra, pra ouvir... eu preciso de métodos pra que o professor me respeite como portador de deficiência e que eu aprenda aquilo que ele tá falando. E eu vou aprender de uma forma diferente, e o meu tempo vai ser diferente. Então principalmente quando eu tenho doença mental é muito complicado, não seja doença, mas eu tenho transtorno, atipicidades. É preciso eles enxergarem isso. Por isso que é muito complicado, dentro da faculdade e dentro de qualquer outro âmbito que, que tenha professores, instituição e os, os alunos. É isso. Mas acredito que vai, que, que é um quadro que tá melhorando bastante, não vai desse jeito não.

ALEXANDRE FÍSICA

- A... a aceitação nas escolas que eu passei foram boas... Os alunos lá e os professores sou-souberam reagir bem ao diferencial... E... o estudo foi bom. (risos)

ALICE FÍSICA

- Eu entrei no colégio por meio de sorteio que... o colégio tinha sorteio, aí... eu, eu não sabia o que esperar, pra ser sincera, que eu entrei nova, eu entrei com 5 anos e meio e tals... Aí, eu cheguei já no meio porque eu tinha tido uma fratura antes, aí... tinha... bastante gente, tinha gente que eu não conhecia, já que é uma escola... nova. Aí, não, não tava totalmente adequada pra, pra mim porque não... Teve outros casos de... estudantes com deficiência, mas não era algo tipo... sempre tem, ainda mais com... limitações e tals. Então não tinha alguém pra me levar ao banheiro, quando eu precisava, quando era menor, ou... pra... pra me proteger, pra não ter uma fratura, no colégio. Aí, depois, nesse ano, eu, eu tive uma outra fratura, tive que repetir o ano. Aí no outro ano, ainda não tinha um, um cuidador, propriamente, só foi ter um cuidador eu acho que tava no terceiro ano, do fundamental, e foi algo... totalmente diferente, já que eu não tava acostumada a ter um cuidador sempre comigo... eu tinha que pedir autorização pra ir no banheiro, e tals. Os colegas me ajudavam, sempre tava aí... mas às vezes eu ficava um pouco excluída porque eu não podia brincar com as outras crianças, porque por... medo de ter algum tipo de fratura, de acabar quebrando... e tals. Mas, aí foi indo, aí eu terminei o fundamental 1, aí eu fui para o fundamental 2, aí o cuidador não me seguiu pro fundamental 2, então no sexto ano eu não tive cuidador praticamente, era os funcionários que ficavam lá, isso acarretou eu acabar tendo... eu acho que foi uma fratura, que eu acabei... quebrando o... acho que foi o fêmur, no colégio. Aí... foi um... eu consegui, eu consegui me virar e tals. Aí no sétimo ano já teve um, um cuidador, uma cuidadora pra mim, pra eu ir no banheiro. Lá tinha o NAPNE, que lá era um, um núcleo pra pessoas deficientes é... deficiente visual também, quem tem déficit de atenção... pra fazer provas em lugares separados dos outros... aí eu já tive mais auxílio do que antes. Antes eu tinha que fazer provas com outros alunos, eu... não tinha esse auxílio que eu tive depois do sétimo ano. Isso foi, aí, isso... isso foi ótimo pra ser sincera, sabe? Ter alguém ali... você não precisa ficar se preocupando sempre, tinha... se precisava de qualquer coisa de documentação, qualquer negócio, tinha a, a responsável lá pra ajudar, ela ajudava também pra negócio de estudo, tinha aulas pra... pro pessoal lá que tinha dificuldade em alguma matéria. Aí, depois eu fui pro primeiro ano do ensino médio. A, a cuidadora me seguiu, que teve mudança de cuidadora, mas me seguiu. Não, não foi a mesma coisa que o fundamental 2, porque tinha o NAPNE propriamente dito, mas, não tinha o mesmo apoio que tinha antes. Eles ajudavam mas não ajudavam tanto como o da outra unidade, mas mesmo assim eles foram bem legais comigo, os estudantes também. Tá, os estudantes nem tanto assim, é... eles ajudavam, mas não ajudavam muito, eles excluía um pouco. Um pouco não, bastante. Aí, aí acaba, acaba ficando com o resto... eu sou tímida, eu sô bem introvertida. Aí acabava que eu não... interagia bem com os outros alunos, e ficava um pouco separada. Aí fica um pouquinho triste, né? Mas mesmo assim eu consegui, teve algumas desavenças durante... os três anos que eu passei no ensino médio. É..., não só com os alunos, mas com alguns professores, com o próprio NAPNE mas... deu tudo certo.

- Você sempre estudou na mesma escola ou não?

- Sim, é.

- E você, desde o início já usava a cadeira?

- Sim, desde o início.

- Tinha essa acessibilidade pra cadeira, você conseguia se movimentar?

- Sim, às vezes tinha dificuldade porque lá tinha elevador, mas o elevador às vezes quebrava, aí tinha dificuldade porque só sobrava a escada. Aí tinha que ter os funcionários ajudar a... carregar... eu... descer a escada, carregar a cadeira... Era um pouco de constrangimento, mas... era um constrangimento que eu tinha que passar, porque senão, ou eu teria que ficar lá até... até sempre né, porque não iria, não iria consertar no dia, só iria consertar... alguns dias depois. É isso né.

ALINE FÍSICA

- É, então, eu nasci com má formação na coluna e... desde pequena, eu utilizo cadeira de rodas, então é... tenho dificuldade em alguns lugares, escadas e... enfim, e... eu estudei, desde o fundamental até eu terminar o Ensino Médio na mesma escola, que é uma escola pública federal. E... como eu, eu fiz amigos desde a infância lá, as crianças tratavam isso de forma normal, claro que tipo quando vinha alguém desconhecido era... um pouco estranho no início, mas é... depois acho que ia acostumando, pelo fato de não ser algo da rotina da pessoa. É... em relação a estrutura do colégio, é... o colégio tinha três andares e... tinha um elevador que dava acesso aos três andares e também tinha escadas. Não tinha rampa que dava acesso a andares, então... com isso, quando elevador quebrava, era bem complicado porque... às vezes não tinha sala de aula é... disponível no andar de baixo, e eles faziam questão que eu subisse. Até que quando eu era pequena é... eu meio que deixava isso acontecer, claro, sempre me abalava muito ter que ser carregada, enfim, é... mas depois, quando entrei no ensino médio, principalmente, é... eu não deixei mais isso acontecer. É... eu conversei diversas vezes com pessoal da, da direção do colégio e... muitas pessoas entendiam e tinha outras pessoas também que não entendiam, né. E... eu falei, que quando o elevador tivesse quebrado, ou manutenção, é... eu não assistiria aula enquanto ele não... consertasse, ou então, pra mudar turma lá pra baixo. E aí foi o que aconteceu depois do... disso. Algumas vezes eu tive que ter aula lá embaixo porque o elevador era muito antigo, quebrava diversas vezes, e... o que complicava também lá é que tinha alguns degraus no, no colégio, em... algumas salas de aula específicas, e aí sempre tinha que ficar pedindo ajuda, e que é bem chato, mas... de resto era, digamos era bem tranquilo, é... eram poucas coisas que eu precisava da ajuda de um colega ou de algum funcionário pra, pra fazer alguma coisa né. Só questão mesmo de subir algum degrau, alguma coisa, mas também era acessível, então, era, razoavelmente tranquilo. Acho que é isso.

FERNANDA FÍSICA

- Eu, não tive... dificuldade é, durante o meu ensino fundamental nem no ensino médio, porém agora pra Universidade surgiu... é, uma situação adversa que eu descobri uma deficiência, física, e... eu espero que... tenho certeza que a faculdade vai me oferecer, total apoio, e... uma boa que acessibilidade.

FABIANA FÍSICA

- Bem, ó. Eu descobri, a esclerose, quando eu tinha 15 anos, né? Foi... em agosto e eu comecei com... tudo, no membro inferior, tipo, formigando, tive tontura e vertigem, muita visão turva, eu não conseguia andar reto, só andava em diagonal e... eu também tinha muita fraqueza assim, eu andava meio que apoiada sabe? Precisava de tudo um suporte. É... na minha vida acadêmica foi muito legal, e foi bom porque eu estudei em Instituto Federal, então... eles me deram suporte absurdo sabe? A pedagogia tava lá

comigo, o corpo de psicólogos e tudo mais, eles entendiam que... eu precisava, sabe, de um tempo meu e tudo mais, e também tinha o fato de que... sempre quando tem um surto, qualquer um, ele se manifesta assim do nada, né, eles deixavam eu faltar as coisas porque quando eu fico internada é... uma semana ou duas, então eles sabiam que não era descaso da minha parte faltar prova... ou não participar de aula de Educação Física, então... basicamente foi uma jornada boa, eu tive suporte de pessoas incríveis e... basicamente é isso. Minha expectativa pra faculdade... eu espero que seja legal e eu também tenha o mesmo suporte que eu tive lá no IF porque é importante. Eu vejo que as instituições federais elas lutam, assim sabe, pra manter o aluno... aqui, e sair formado daqui, e... eu espero também me adaptar, porque é um ambiente totalmente novo, se bem que eu já vim também de Instituto Federal antes, mas, eu quero, eu espero que seja uma coisa bem tipo nova e prazerosa, sabe?

ARTHUR FÍSICA

- É... eu tive uma formação pela escola pública né, no... no período antes dessas políticas públicas mais fortes, na década de 90 né, comecei a vida escolar. É... era outra realidade. Nas... nas gestões mais, mais pra frente, no ano de 2000, quando eu já tava no ensino médio, começaram a mudar né... entrou essas políticas de ações afirmativas, começou essa discussão da, da acessibilidade nas escolas... e com certeza contribuiu. Mas no geral, é... apesar de, de a gente saber que tem um déficit ainda, é... tive uma boa formação, tive bons professores, pude... eu me formei no interior né, do Estado do Rio, Três Rios, acho que é um pouco mais fácil de gerir a coisa pública, né?

- E Três Rios é um lugar, ele é mais avançado. Eu conheço um pouquinho do trabalho de acessibilidade lá.

- É, eu sou de lá. É bem bacana. A gente tem é... tem uma secretaria lá, já tem um tempo, foi uma das pioneiras pra pessoa com deficiência. É... o doutor Willian Machado, da UniRio, foi secretário lá um bom tempo... (pausa grande) Uma dificuldade que eu tive, por... ser um pouquinho, já ter um pouco mais de idade, né? Não ter pegado mais no auge essa questão de acessibilidade, na época do meu acidente né, foi na infância, eu ter ficado com essa sequela no movimento do braço direito, é... primeiro não terem, os profissionais não terem essa preocupação e... a sequela que eu tive foi a escrita, eu tive dificuldade com a escrita e os professores não entendiam... Nos, nos primeiros anos do fundamental, professor que chamava de burro porque ficava depois da hora pra copiar matéria, isso gera traumas psicológicos também.

- O professor chamava?

- É, é sim... Eu lembro disso, é... primeiro e segundo ano, do fundamental. Muita dificuldade na... a cognição boa, eu consegui aprender a ler rápido, mas a transcrição era bem mais demorado.

- Aham. E aí você tinha dificuldade de escrever. E depois assim... você trocava de escola?

- Parece que eu me adaptei. Troquei muito de escola. Estudei... acho que foram 7 escolas, ao longo da minha vida de formação básica.

- E o que que você lembra assim de ponto positivo?

- Ah, como eu falei, acho que Três Rios, apesar da, da gente saber que tem um abismo entre escola pública e particular, tinha uma preocupação maior... a, a gestão é um pouco mais fácil, é... tive, apesar do que eu acabei de escrever com alguns problemas pontuais, tive bons professores, bons educadores.

ELISA FÍSICA

- É... quando eu estava no ensino fundamental, eu... eu descobri que eu tinha escoliose, só escoliose no caso né, então... assim, isso atrapalhou bastante a minha questão social e tudo, eu... pensei em usar o colete, tudo mais, e outros métodos, só que pelo fato de eu estar na escola, e tudo mais, isso ia me causar constrangimento porque infelizmente as pessoas são, enfim, preconceituosas e ruins, e elas, é... não se importam se você sente ou não. Então, aí eu... optei mais pra frente em fazer cirurgia, quando eu tinha... 15 anos, 15 pra 16 anos, e... eu tava no primeiro ano do ensino médio... Graças a Deus no meu colégio eu fui super bem recebida, super bem acolhida e tudo mais, os professores super entenderam e tudo, e me ajudaram nesse processo, e... também a questão dos meus amigos, fui muito apoiada, e tudo mais, foi um pouco complicado depois, a adaptação no colégio por questão, por exemplo, cadeira e tudo mais, as cadeiras de madeira elas incomodavam, um pouco, incomodam até hoje na verdade, mas... com tempo né, vai tudo se ajeitando, mas e aí, é isso. Hoje graças a Deus estou na UFRJ e... é isso.

ANTÔNIA FÍSICA

- Meu nome? Ah tá... Me chamo _____, tenho 21 anos, e...
 - Sua vida escolar...
 - Ah, tá. Então, minha vida escolar desde o ensino fundamental não era muito fácil, porque eu tive que ir para a escola pública e... é pouco acessível, a escola não era muito acessível, mas aí logo de início eles me, me... no início eles não me deram transporte público, porque é de direito meu... eu só fui conseguir o transporte público no último ano da escola... e assim, já tava saindo praticamente, então não me adiantou muito. Já no ensino médio eu consegui o transporte público a partir do segundo ano, a escola era acessível, porém não muito (risos), mas era um pouco. Aí eu consegui transporte, aí ficou, mas teve um tempo que parou, porque devido as verbas eles logo cortaram... né... cortam logo a acessibilidade. Mas aí depois continuou e foi... tranquilo. Agora tem que ver no ensino... é... no ensino superior. É... eu sempre fui muito bem recebida, pelos professores e pelos alunos, nunca sofri bullying nem nada disso... (pausa intensa com risos)

MANOEL FÍSICA

- Então, boa tarde, eu me chamo _____ e... eu fui diagnosticado com esclerose múltipla e de acordo com isso é... eu tenho um pouco de... é considerado deficiência física, eu tenho falta de força nas mãos, é... nas pernas, peso, formigamento, tem também... é... pra eu ter sido levado a esse diagnóstico, afetou o meu olho direito e aí eu procurei um oftalmologista. E aí fez todo o processo, o oftalmologista falou que não seria com ele, que eu teria que ir pra um neurologista, aí o neurologista fez todo aquele processo, teve toda aquela burocracia do SUS, até chegar o meu diagnóstico e... depois eu fui diagnosticado com esclerose múltipla e faço uso das medicações, certinho, e atualmente Graças a Deus eu tenho, esse ti... até então, até o momento, eu tenho essa deficiência nas pernas de... fraqueza, formigamento e na, na visão do olho direito e eu espero que o meu quadro não evoluía, tô fazendo tratamento direitinho, as medicações direitinho pra que não possa, comprometer, o... o meu curso, os meus estudos, a minha vida em si.

- Fala um pouquinho como foi sua vida na escola, quando você descobriu...
- Então, eu descobri recente, é... eu descobri em 2018 isso, quando eu tava estudando pro vestibular, depois da escola. Eu, eu senti alguns sintomas, só que... não era nada. Porque a gente sente algumas coisas e não, às vezes não dá importância, e aí quando afetou a minha visão, meu olho direito, que ficou bem ruim, e meio que se eu tapar um olho e ficar só com outro eu não consigo enxergar direito, assim, seria é, bem comprometido e seria ruim pra estudo, e aí com isso, através, é desse comprometimento na minha visão, que eu... fui... levado a esse diagnóstico.

CARLOS FÍSICA

- Então, ____ me conta por favor como foi o seu processo escolar?
- Então, meu processo escolar... no fundamental 1, ele foi bem tranquilo, nunca tive problema em questão de acessibilidade porque o colégio de então sempre me acompanha desde novinho porque era... era próximo da família então sabia das minhas necessidades e nunca me mostrou dificuldades sabe, sempre... estavam é... prontos a querer me ajudar em qualquer momento. No fundamental 2 é... foi em outro colégio, cheguei a ter certas dificuldades porque eram lugares mais altos, pessoal não 'tava' acostumado a receber esse tipo de pessoa e... a sugerir até colocar uma cadeira adaptada para mim, só que como não tinha meu consentimento, só tinha consentimento dos meus pais porque eles que pediram, eu não aceitei porque eu não me senti incluído naquele meio... na época era aquilo de não aceitação... eu tinha aquela coisa de não me aceitar - - palavra não entendível- -, porque que eu sou assim, porque sou diferente dos outros, sabe... eu me sentia diferente, eu não queria que a minha cadeira, a cadeira colocasse assim, colocasse sentimento de diferença. Aí o tempo foi passando, eu decidi não ter a cadeira, mesmo sendo a exigência do colégio contra a minha vontade, eu... acabei aceitando com o tempo. E... no ensino médio, bom, eu estudei em um colégio que... em questão de acessibilidade, questão de inclusão... é top 10, que... Dom Pedro II... então, é um colégio que... realmente... tem tudo lá que você precisar sem problema nenhum, então... tanto no fundamental 1 como no ensino médio não tive nenhum problema em questão de acessibilidade, foi, foi... tranquilo.
- Você quer falar o que você espera?
- (Pausa)
- Eu espero, tipo... (da universidade)... Espero muita coisa boa e sabe... eu espero que eles atendam tudo que eu peço para eles... eu sou um homem de poucas palavras, eu falo pouco... só vou pedir para eles compreensão com algumas coisas... e respeito ao máximo que eu sei que aqui tem muito.

HEITOR FÍSICA

- Bom, na entrevista ali (da matrícula) eu já falei, que eu não posso ficar numa cadeira de madeira, sentado por muito tempo, estudando. Mas eu posso... e... devido, eu tenho que ficar sentado, devido à prótese, eu tenho que ficar sentado numa, numa igual... ou superior a 90 graus, do jeito que eu tô aqui sentado, é... porque depois, num dia eu estudo, no outro dia eu não vou estudar. Porque eu não vou aguentar vir. Ou então eu vou ficar insistindo, aí ao logo da semana, quando chega no final de semana, aí eu fico de manhã dentro de casa, tomando remédio, pra sarar, pra poder voltar a estudar. Então... isso também não é objetivo meu, ficar assim, me sentindo... já passei muita dor, já tomei... muitos remédios forte pra, pra insistir, trabalhar. Hoje em dia não quero mais passar por dor não, parei, cansei.

- Fazer só o possível, né?
- É... não, na moral... agora a cabeça tá legal, tudo o resto tá bom, mas o problema é o físico, que desgastou, entendeu?

GUSTAVO FÍSICA

- Vamos lá, um pouquinho da minha trajetória né, na vida escolar, no ensino... é... Infantil e... Fundamental foi feito escola, escola pública. Não me lembro de ter tido nenhum tipo de... adaptação, né. Era necessário uma carteira com... mesa e cadeira separada, mas isso como... no, na educação infantil, na escola que eu estudei, era pra todos os alunos, da mesa e cadeira separada, eu tive um pouco de dificuldade com relação a esse quesito... um pouco no ensino médio, que nem todas as cadeiras eram... dificuldade em encontrar cadeira pra canhoto, uma cadeira, cadeira e mesa né, facilitava na, na escrita né. Uma coisa boa que eu encontrei, né, no ensino médio, foi um bom relacionamento com os professores, sempre motivando a estudar, a abraçar as oportunidades né, com relação ao relacionamento com os demais alunos, bullying e tal, sempre tem com relação a pessoas portadoras de deficiências, sempre tem alguém que faz algum tipo de chacota né, alguma brincadeira de mau gosto. Mas eu também sempre fui reservado, bem na minha, focado nos estudos.
- Você nasceu, né, com essa deficiência...
- Minha deficiência ela é... oriunda de uma lesão pós-parto né, que houve deslocamento do ombro e como não foi né, cuidado na época né, o braço ele cresceu atrofiado.
- E você tem alguma lembrança, assim, das aulas que envolviam atividade física, dá aula de Educação Física...
- É... com relação às aulas de Educação Física no esporte né, no esporte como futebol, atletismo né, eu praticava normalmente, professores tentavam incluir, vôlei e basquete eu tinha dificuldade mas também, né, participava das atividades...
- E o teu processo, assim, o fato da deficiência tá desde sempre na tua vida, é natural o movimento já com a mão esquerda. Então não teve nenhuma adaptação. Você aprendeu a escrever com a mão esquerda, você aprendeu a fazer as coisas com a mão esquerda, então por isso que você acha que as adaptações não eram necessárias em relação a...
- Exatamente. Desde eu já... sempre trabalhava com o lado esquerdo. Sempre exercia as atividades com o lado esquerdo.

GABRIEL FÍSICA

- Bom, meu ensino fundamental, quase todo, até oitavo ano, eu fiz em escola particular com bolsa. E graças a minha mãe que correu atrás por mim é... eu consegui bolsa em algumas escolas... às vezes até de 100% para poder fazer até 8º ano... no 8º ano que a gente teve meio que um certo problema... com o dono de uma escola... que eu tava frequentando... que aí a gente mudou para o colégio público... era um colégio estadual. Eu terminei o colégio estadual e eu fui para o ensino médio... continua aí, um federal... é... aí eu fiz em um CIEP, comecei em um CIEP, depois eu fui pra FAETEC, não me... me familiarizei com a FAETEC, voltei para o CIEP e concluí o ensino médio no CIEP.
- Sim, e como é que foi esse período em relação a você, aos outros, a sua deficiência...
- Bom, é... minha vida foi sempre bastante corrida desde que eu era mais novo porque é... eu tinha que ir em médico praticamente todo mês... eu e a minha mãe/vó, minha avó materna que me cria desde que eu sou mais novo, e... foi bastante complicado porque é... não tinha praticamente nem um mês que a gente ficava sem ir no médico, era...

cardiologista, era... pediatra na época... era dermatologista, psiquiatra, era psicólogo... era todo o tipo de médico que a gente frequentava.

- Hum, entendi. E o apoio da escola, como é que você sentia isso na parte escolar mesmo, aprendizado...

- Não, na parte da escola não tinha muita mudança porque a minha deficiência... graças a Deus, é... não me prejudica tanto, assim. São apenas alguns estágios que ela fica um pouco mais... é... mais difícil, aí pode dificultar um pouco a locomoção, mas eu nunca precisei de nenhuma ajuda especial, nenhum... é... nenhum instrumento mais... mais designado pra minha acessibilidade.

IGOR FÍSICA

- Eu... estudei a vida toda em colégio público desde o C.A. até... o final do ensino médio e... eu... sofri um acidente quando era mais novo e... foi logo no início da quinta série. Eu comecei, que eu já comecei mas, a princípio... eu não... eu não sabia do, da gravidade da minha, do meu... acidente. Pra mim tinha sido só um braço quebrado e... acabei de botar o gesso e retirar e... ficar tudo bem. Mas aí teve outras coisas que foi, foram sendo descobertas durante... a... o período de... de idas ao hospital e tal, o tratamento e... os médicos desconfiaram da lesão e... eu tive também que fazer uma cirurgia. Mas, na parte da, do ensino, na parte da, do... frequentar o colégio sempre foi bem tranquilo, sempre tive amigos, sempre... tinha brincadeiras e piadas e essas coisas que tem em tudo que é lugar né, mas eu levava numa boa, não aceitava assim totalmente, mas... eu acho que foi bem tranquilo, nunca fui... nunca... deixei me afetar por essas coisas. Mas... acho que minha vida, acadêmica assim, foi bem tranquila. Até hoje tem amigos, que eu já terminei tem um tempo, mas até hoje tenho amigos do ensino médio... e até do... do primário, que é como chamava antigamente, mas não lembro de ter problemas ou coisas do tipo, no ensino médio, no, no colégio.

MÁRCIA INTELECTUAL

- Oi, eu me chamo _____, sou portadora de... transtorno bipolar afetivo, foi diagnosticada, corretamente, aos 17 Anos. Antes, antes desse período, eu fui tratada, desde os 14 anos, como... portadora de... depressão maior e transtorno de ansiedade é... isso me atrapalhou muito na, na, no meu período de escola até porque eu fiz escolas técnicas... as coisas eram bem aceleradas, eram um ritmo é... diferente de uma escola, eu sempre estudei em escola pública, é um ritmo diferente de escola pública normal, e... por muitas vezes eu passava a noite sem dormir, sempre muito acelerada, e eu achava que isso era devido ao ritmo da escola, é... acabava não tendo concentração nenhuma, não lembrava das coisas isso, acontece até hoje, eu não lembro das coisas com frequência. Tenho, assim, perda de memória, né, esqueço muito das coisas, e eu achava que era porque a minha vida era muito corrida, muito atarefada devido a eu estudar o dia inteiro, a escola técnica, é... procurei outros, alguns médicos, alguns psiquiatras, é... fiz terapia, psicoterapia, é... os médicos, eles sempre me diagnosticavam com depressão, então me davam remédio pra depressão e como eu tenho transtorno bipolar, eu, se eu tomo um remédio pra um polo, que o polo depressivo, que vai acontecer é que eu vou acabar tendo uma fase maníaca, e eu tinha fases maníacas recorrentes, tive problemas sexuais relacionados a isso porque é... não conseguia controlar minha libido, fazia sexo, que não era seguro, com, assim, com várias pessoas. Não aconteceu com várias pessoas ao mesmo tempo, (risos) mas acontecia de eu fazer sexo porque eu, a libido fica muito aumentada e quem tem essa

doença ele não adianta que não consegue controlar, muitas noites sem dormir, os pensamentos acelerados, eu achava que eu conseguia tudo, então quando eu comecei a dirigir pra mim foi muito difícil porque eu ficava fazendo manobras muito arriscadas, porque a sensação que a gente tem é que a gente é o super homem, e... e a minha família achava, minha família, eu, eu venho de uma família muito humilde, muito simples, meu pai é pedreiro, minha mãe é dona de casa, e... eles não tinham conhecimento técnico nem... nenhum tipo de base pra conseguir me orientar, né, nem perceber que eu precisava de algum tipo de tratamento. Eu comecei a procurar o tratamento sozinha quando... antes eles que me acompanharam, mas... é, eles tinham muito preconceito porque eles achavam que se você, cê tinha um filho que tinha depressão o seu filho ele é doente mental, era esquizofrênico, era demente, eles associavam a isso, então eu sofri esse preconceito dentro da minha própria casa. Quando eu fiz 17 anos que... eu entrei na faculdade, eu fiz estágio e tive direito a um plano de saúde. E... no plano de saúde eu comecei a ir no médico, quando aos 17 anos o médico me diagnosticou com transtorno bipolar, me encaminhou prum outro profissional, esse profissional me orientou e me explicou que eu nunca poderia ter tomado só remédio pra depressão, porque isso aflorava o meu outro lado, que era o, o polo maníaco, né, que essa doença se divide em dois polos, o polo depressivo e o polo maníaco, eu tenho predominância do polo depressivo, com poucos episódios de mania. Mas, devido não conseguir dormir, ficar mais de uma semana sem dormir, devido, isso me causar uma falta de concentração, devido à minha falta de capacidade de interação social, porque eu não consigo é... ter interação com as pessoas porque, quando eu começo a entrar na minha fase depressiva eu me afasto de todo mundo, então, hoje, eu não tenho amigos do ensino médio porque... as pessoas sempre queriam comemorar as coisas, marcar, e eu me afastava, eles não entendiam porque, e quando eles começavam a me pressionar, até pessoas próximas, que queriam me ajudar, eu não queria partilhar isso com ninguém e eu acabava me isolando. Então... até hoje é assim, é ou assim no meu trabalho, eu tento evitar qualquer tipo de interação social por conta de quando eu tenho crises eu... ter que explicar pras pessoas porque que eu tô tendo a crise, e as pessoas acham que uma pessoa que tem transtorno bipolar ela é uma pessoa que hoje ela está rindo e amanhã ela está chorando e não é assim, ela... São fases que duram meses, semanas e às vezes você só tem uma, um, um tipo de polo numa, na vida inteira e... pra não, não ter que partilhar isso com as pessoas e não sofrer esse tipo de preconceito, porque eu já tive que partilhar no meu trabalho e infelizmente a minha chefe contou na reunião (risos) da, do laboratório inteiro que eu era maluca, que eu precisava fazer tratamento... então eu evito contar, eu evito tudo... qualquer tipo de, de, de contato, social, que vai me levar até amizades, que vai levar a ter grupo de estudo, coisas do tipo, porque eu sei que eu posso a qualquer momento entrar numa crise, não querer sair de casa, e as pessoas não compreendem bem isso, elas não entendem que isso independe da minha vontade e... isso me atrapalha muito. Eu, eu era estudante de Engenharia Química na Rural, eu... inclusive não consegui concluir minha faculdade por conta disso, porque... eu não quis partilhar isso com as pessoas, eu não quis, eu não quis contar para os meus professores que apesar de eu ter capacidade... pra seguir em frente, eu precisava de tempo, a minha capacidade intelectual é... difere dos outros estudantes porque... eu, eu me limito, eu me travo, eu me tranco, eu me, eu tenho medo das provas, eu entro em pânico na época das provas e eu me tranco, e... fico períodos longos sem tomar banho, sem... sem nem sequer me mover da cama, só levanto da cama pra comer, pra ir ao banheiro, e... por vergonha de ter que passar isso pros, pros docentes, né, eu... preferi... me afastar da universidade e perdi a minha vaga. E agora eu tô tentando entrar na faculdade de novo (risos), e... assim, gostaria muito que as

peças soubessem como que funciona isso e que não acreditassem nas coisas que elas assistem em séries, em series americanas que diz que você... é capaz de matar alguém, que você é capaz de fazer qualquer coisa... terrível porque você tem transtorno bipolar.

AUGUSTO INTELLECTUAL

- É... eu comecei estudando em escolas particulares né, com... meu pai tinha uma ajuda do patrão e... mas sendo que eu não poderia ficar em recuperação, dependência em nada. Então, praticamente do, do C.A. até a sexta série eu fiz em colégio particular. Depois meu pai, perdendo o emprego, eu comecei a ir pra escola pública, onde eu fiz a sétima, a oitava e o segundo grau. Mas, mais ou menos... quando eu tava no segundo ano do segundo grau, com uns 17 pra 18 anos, foi quando eu comecei a apresentar o... a minha deficiência que é a intelectual, que é esquizofrenia, entendeu? Aí, mas no começo eu não... eu não dei muita importância a isso, eu só senti que tinha alguém me olhando, me seguindo, e... fui levando. Então, com o tempo, foi piorando e eu comecei a abandonar a escola, já comecei a ficar isolado em casa, sem... vontade de estudar, também questões de... higiene também foi diminuindo bastante, foi quando na época a, a minha esposa, que era a minha noiva, tava fazendo faculdade também, ela tinha aula de psicologia e ela conversando com a professora dela, ela falou que poderia ser esquizofrenia. Mas mesmo assim eu continuei não querendo ir... Depois de um bom tempo, depois de muita insistência, quando já tava ficando muito grave, foi quando eu comecei a ir pro, pro consultório e aí eu foi diagnosticado que eu tava com esquizofrenia mesmo. E ele me relatou que tudo isso começou também por muita pressão, porque em casa tanto meu pai como a minha mãe, a mãe terminou o segundo grau é... com quarenta, quase cinquenta anos e o meu pai não chegou nem a terminar segundo grau, mas, aquele negócio de... por eles não quererem que eu passasse pelo que ele passou, de... não você tem que fazer, tem que terminar, ah... colega tá se formando e você não, eu fiquei com aquela pressão de ter que me formar, escolher mais cedo uma carreira e seguir isso. Então aquela pressão de família, pais, todo mundo assim, eu comecei a, a... sobrecarregar, que foi quando ativou a esquizofrenia e o médico passou que é, um distúrbio né, químico no cérebro que faz isso através de pressões... e alguns também por dependência de alguma... coisa química também ativa. Mas o meu foi no caso da pressão. Então depois disso que eu comecei, passei quase 10 anos, da minha vida, sem ir pra escola, fazer um curso, sem nada. Só em casa trancado... às vezes eu começava o tratamento, parava porque eu achava que tava curado, não poderia, não precisava mais... e depois daquela pressão toda eu acabava voltando a ter as crises. Crises de tá sendo seguido, tão fazendo um planejamento para me encontrar, me sequestrar, tavam querendo matar meus pais, minha, minha, minha noiva na época... então quando eu comecei a ver que isso tava me prejudicando e eu tava vendo meus pais, a minha noiva, todo mundo... já... triste, pra baixo, foi quando que eu parei e vi o que eu tava fazendo e falei, tá na hora de começar a me tratar de verdade. Aí o, o psicólogo me encaminhou pro psiquiatra e aí foi quando eu comecei meu tratamento e isso se eu não, se eu não tiver enganado foi em 2011. Então até hoje, no caso 2020, eu já tô fazendo esse tratamento, 9 anos me tratando e ele explicou que a esquizofrenia não tem cura, ela tem um tratamento, um controle. Porém o mal da pessoa que possui esse problema é que, conforme ela vai se tratando, fazendo... fazendo as consultas com o psicólogo, ela para de ter essas crises porque ela se acalma mais, se controla e aí ela acha que tá curada, e nisso ela para de tomar o medicamento, para de se consultar, e volta a ter as crises, e volta com mais severidade. Então aí a pessoa fica mais violenta, fica agressiva, aí acaba não tendo controle, e acaba parando

muitas até em hospitais psiquiátricos. Mas aí, ano passado, ano retrasado eu fiz o ENEM também, mas eu ganhei só bolsa, só consegui bolsa, não consegui passar. Aí comecei a fazer a faculdade, uma particular, com bolsa, e ano passado eu fiz e... esse ano eu consegui passar em primeiro lugar pra... cotas de deficiência e racial, aí agora eu tô aqui, fazendo a minha inscrição e começando a vida nova.

- E o que você espera da universidade?

- Olha, eu espero mudar minha visão de muita coisa, aprender muita coisa e também poder, é... e ensinar também, ensinar também como é a vida de uma pessoa com esquizofrenia, o que que a gente sente, passa... que a gente é estigmatizado como maluco, maluco agressivo, que não pode mexer que vai atacar... e não é bem assim, entendeu? A gente às vezes só precisa que alguém para do nosso lado e escute o que a gente tá passando, o que a gente tá sentindo, porque às vezes a gente só quer que a pessoa só preste atenção na gente... Não precisa falar nada, é... dá um sermão, dizer que é bobeira, é só parar e escutar, só parar e escutar... E aqui eu espero que também minha mente se abra pra outros horizontes, conhecendo outras pessoas, outras cabeças, entendeu? E... daqui em diante a formação... (risos)

FÁTIMA MÚLTIPLA

- Eu lembro que... eu comecei na creche. Acho que, não sei se foi com dois anos ou um pouco menos, ou um pouco mais, não lembro. Aí, foi tranquilo lá e... tudo tal. Aí depois eu fui que é... pro prezinho, curso normal que fala, e... também foi bem tranquilo, onde eu fui alfabetizada e... me ensinaram as... as coisas normais, foi até... o quinto ano se não me engano. No sexto ano aí eu troquei de escola, estudei no caso numa escola que minha madrinha trabalha e... que toda uma parte da minha família estudou: a minha mãe estudou, a minha avó tinha estudado, os filhos da minha madrinha estudaram lá, ela mesmo tinha estudado, e... e lá eu sofri discriminação. Eu lembro que um menino me chamou de carvão e eu fiquei muito mal com isso, aí a minha mãe foi chamada e... foi debatido esse tema. Eu num me adaptei muito à escola, então no ano seguinte eu troquei de escola. Que eu fui pruma escola próximo à minha casa. É... e nesse ano que eu troquei de escola, eu... descobri que eu era, que eu era portadora de um tumor no tronco cerebral e eu não cursei no caso um ano letivo, que foi o sexto ano, voltei, não, me perdi, eu fiz o sexto ano, fiz o sétimo, fiz o oitavo, no nono ano eu parei. Isso. Aí eu parei, em 2015, fiz o sexto na outra escola, onde eu sofri bullying, e no nono ano foi quando eu descobri que era portadora de um tumor no tronco cerebral. Quando eu, tive que interromper eu estudo no caso, para dar... início ao meu tratamento. É... não tive, não tive tanta dificuldade porque eu já tinha iniciado assim mais ou menos o... o bimestre, então... eles meio que aproveitaram as novas avaliações que eu tinha feito e deram continuidade. Logo depois eu me recuperei, voltei e... e fiz o, a prova, pro Pedro II, quando assim, no ato da prova mesmo, descobri que eu tinha problema de acuidade visual, uma baixa visão, e... eu até consegui fazer a prova porque eles adaptaram na hora, e... acho que é muito, muito... eu sou, eu tive um atendimento bom, do NAPNE, do Campus São Cristóvão, mas... fiquei meio confusa de ver como eu poderia lidar com essa situação. É... ao longo do ensino médio, que foi os três anos no Pedro II, eu fui muito bem recebida pelo NAPNE, eu tinha muita dificuldade né, nessa parte motora. Graças a Deus eu me adaptei bem, não precisei ficar andando muito com a muleta, pois lá tinha a rampa, eu tinha uns colegas pra me ajudar, lá tinha... um elevador e os professores também ajudavam aumentando as coisas, a pauta das provas... é... eu tenho um computador também que é bem adaptado e... Hoje tô aqui, na UFRJ, e espero que eu, que eu me adapte também dentro das condições que

vocês têm a oferecer. Não sei como é o meu campus, que eu ainda não visitei o campus de nutrição, mas... eu espero que eu consiga dentro da minha, da minha, como fala, da minha necessidade. Como aqui é muito, muito grande, eu já me perdi algumas vezes (risos), eu vou estar utilizando a minha muleta porque eu consigo andar é... pouco, pouco espaço eu consigo andar sem a muleta, mas espaço muito grande eu preciso da ajuda dela até mesmo pra eu não me desequilibrar e cair.

HENRIQUE ASPERGER

- Bem, a minha trajetória... a minha trajetória escolar começou... é... começou de um é... começou no jardim de infância, num colégio chamado Petuchinho, que agora eu não sei se existe mais. Depois eu parti pro fundamental... é... eu tive um... excelentes professores, eu tive... excelentes estudos, mas a minha parte de interação... social... sempre foi uma dificuldade pra mim pois eu não sabia sobre a minha deficiência... eu tinha muita dificuldade de interagir com as pessoas... mas, de certa forma eu consegui fazer algumas amizades, é... depois disso eu fui pra... é... eu estudei isso tudo numa escola particular, no fundamental. Depois eu fui para uma escola pública, onde abriu um pouco mais meus horizontes... foi... é... eu tive um bom, eu tive um bom ensino, ainda tinha minhas dificuldades de interação... social... e... eu tentei concorrer a primeira vez o ENEM, infelizmente não tinha conseguindo... depois é... depois de alguns anos, depois de alguns anos eu voltei pra fazer... é depois de alguns anos eu voltei pra fazer o ENEM, é... também recebi um diagnóstico da minha deficiência, graças a uma... graças a minha, a minha psiquiatra... com isso eu consegui uma vaga no... na... na universidade... eu consegui uma vaga na universidade pública, que é UFRJ. E é isso.

SAMUEL VISUAL

- Meu nome é _____, sou deficiente visual, é... com classificação B3 ou S13, é... eu, nasci totalmente cego, sem enxergar nada. Então... eu fui pra escola pra deficientes visuais, na Urca, e... comecei a estimulação precoce, que como eles chamam lá, pra tentar melhorar a visão, ou ajudar as pessoas a... ter uma vida melhor, no cotidiano.

- E qual o nome dessa escola?

- Instituto Benjamin Constant, lá na Urca. É... e de lá eu acabei sendo matriculado na escola e, com o tempo, minha visão foi... melhorando, com as estimulações, tratamentos... não cheguei a fazer cirurgia, meu caso não é de cirurgia. E... com o tempo, a escola, como era uma escola para deficientes visuais, então... a minha vida... escolar pelo menos foi normal, até o, o ensino, ensino fundamental todo. Porque quando eu saí de lá era só em fundamental, agora tem o ensino médio. Aí... minha experiência foi o mais normal possível, mesmo com deficiência as turmas eram preparadas, os professores eram superatentos e preparados, pra isso, então... minha vida no ensino fundamental foi normal.

- Quando você saiu de lá, foi pro ensino médio em outra escola?

- Eu fui pro ensino médio no Pedro II, que... tinha um convênio com essa minha antiga escola e acabava... os professores não tinha tanto preparo, mas... eles aceitavam bem e sabiam... lidar com deficientes já pela grande quantidade de deficientes visuais que iam pra lá, pelo convênio. E... aí foi que chegou, meio que deu um baque, porque eu tava acostumado em turmas de no máximo 15, 20 alunos e fui pra turma de 40 alunos, com professor, ele tinha preparação mínima ali pra atender deficiente e... o que me

segurou foi... os alunos, que tipo... os colegas de turma que começaram a ajudar com material, professor aceitava a gente tirar foto do quadro pra poder tirar... pra poder copiar no caderno, porque levantar... ele escrevia no quadro, a gente tinha que... dar um jeito porque... levantar no meio da sala pra grudar a cara no quadro pra... escrever não dava. Então os professores deixavam a gente tirar foto do quadro, gravar as aulas pra depois transcrever e... com a ajuda dos alunos foi... no ensino médio foi assim. E... a minha vida, normal. Como deficiente tem essas limitações, mas... a gente sempre dá um jeito. Quando a visão perde um lado, a gente ajuda na audição, tato vai, vai superando.

- Você chegou a aprender Braille?

- Não, porque quando eu fui pro ensino fundamental, que antigamente era o jardim de infância, minha visão já tinha melhorado um pouco e eu tava conseguindo enxergar... letras. Então... eu fui pra turmas de tinta, chamam de tinta lá, que a pessoa tem escrita normal. Aí eu não cheguei aprender Braille. O pouco que eu sei eu aprendi sozinho, com meus amigos me ensinando (risos).

-Entendi. Então você tem uma visão...

- É, é o que eles chamam de visão subnormal, que não é cegueira total, mas também tem dificuldades... pra enxergar.

- E sua expectativa com a faculdade agora?

- Ah, é alta. Sinceramente alta. Porque eu já tenho amigos meus que tão na UFRJ. Uma amiga minha faz letras aqui, o outro, Educação Física, só que é lá no... ai gente, na Urca, e alguns amigos na UniRio... então, eu sei que... a UFRJ já tem uma preparação, não 100%, mas... já tem pessoas que... ajuda.

- Esses seus amigos são todos deficientes visuais...

- Todos deficientes visuais. (pausa grande) Acho que deu para resumir bem. (risos)

SARA VISUAL

- É, meu nome é Francielly Pereira Barbosa, tenho 18 anos. Quando eu entrei na pré escola até o ginásio era... minha visão ainda era... ainda melhor, eu não tinha perdido a visão ainda, porque perdi por conta de uma cirurgia de glaucoma, no olho direito e... por conta disso... muitas coisas, eu tive que parar de fazer alguns esportes, que eu fazia... judô... mas na escola em geral eu não tive um problema, eu tinha muito amigos e... também é... quando... eu precisava de prova ampliada eu também tive, é... em questão de ler quadro, essas coisas eu não tive problema, normalmente eu sentava perto do quadro e... eu sempre tive apoio, eu acho que toda... escola que eu estudei elas sabiam dos meus problemas, então eu sempre tive um apoio escolar.

-Tá certo. Você sempre tinha alguém junto com você para te ajudar... ou não?

- Não, não precisei de... ninguém assim perto de mim, só tinha meus pais vendo, perguntando sempre se eu precisava de alguma coisa.

VITOR VISUAL

- Então, minha vida escolar... antes da deficiência, ela foi tranquilo, porque... eu não tinha deficiência, então foi bem tranquila... estudava, legal. Nunca repeti, isso é importante, dizer. Mas... em 2016... descobri que eu tive... tinha um glaucoma avançado e... tive que fazer uma cirurgia às pressas e onde... o glaucoma causou... baixa visão. Aí no caso em 2016 já não estudava mais... então eu... mas trabalhava... sou gari né? Aí trabalhava na rua... coletando lixo, então... então eu fui remanejado, vamos dizer bem assim. Eu trabalho agora interno, por causa da deficiência... hoje eu

adquiro outra função dentro da empresa... onde que a empresa é boa, e que... me dá muita oportunidade e tem muita sensibilidade também. E... eu... fiz o ENEM, essa não é a primeira vez, também não é segunda... mas... essa foi aonde eu consegui uma pontuação boa, onde eu venho estudando, me aperfeiçoando, então eu consegui a pontuação boa... e hoje eu estou prestes a cursar um curso... na área de matemática, licenciatura. E pra frente... se Deus quiser... virar um professor de matemática... e fazer uma pós, entendeu? Graduação... e... tô disposto... sei que... a dificuldade ela não vai me limitar, porque... meus sonhos são, são maiores e tô... disposto. Não que essa deficiência vai me deixar de... de seguir o que eu tenho nos meus objetivos né? Então... a princípio é isso e... eu quero que não só eu... mas como outras pessoas sejam inspirações para outras pessoas.

- Você acha que vai precisar de algum apoio da faculdade?

- Apoio da faculdade sim... de sensibilidade eu acho que... tem, mas... apoio mais pra... pra tá mostrando pros professores que... da deficiência de cada um... o que é mais acessível pra aquela, pra aquela pessoa que porta tal tipo de deficiência... mas acredito que sim, que aqui vai tá... melhorando... bastante.

RAFAEL VISUAL

- É... a minha vida escolar foi difícil em alguns pontos né, mas foi facilitado em outros também porque... a escola que, que eu estudei inicialmente, embora não tivesse, exatamente, uma coisa mais especializada para quem possui deficiência, tinha uma professora lá que sabia o Braille, aí foi onde eu aprendi né, isso eu tô falando de quando eu me alfabetizei, não do ensino médio. É... então, isso facilitou um pouco pra eu aprender o Braille, me desenvolver, e aí... eu usava a máquina mesmo no começo. Aí quando eu cheguei no ensino médio, eu precisei trocar, comecei a usar computador né, com auxílio de... leitor de tela, sintetizador de voz... Comecei a usar o notebook que foi... concedido pela escola pra, pra conseguir acompanhar melhor a turma né, porque a máquina é... embora fosse boa, já tava um pouco ultrapassada pra acompanhar e acabava incomodando as vezes pelo barulho que fazia também, aí... eles me concederam o notebook e facilitou um pouco. Em relação ao convívio com, com as pessoas até que eu tive sorte, sempre me dei bem, fiz amizade com todo mundo... posso dizer que não sofri discriminação nenhuma não. Assim, de vez em quando alguém falava alguma coisa, fazia alguma piadinha, mas... nunca me afetou em nada não. Sempre tive muito mais amigos do que... desafetos né, na escola, tanto no fundamental quanto no médio também. E aí... facilitou bastante, posso dizer que eu tive um convívio legal. É... como eu falei, usava o computador mesmo pra estudar, pra poder escrever, também. Pra fazer as provas geralmente eles faziam num pendrive, entregavam para mim, eu colocava no notebook e ia lendo com o auxílio do leitor de telas e escrevendo mesmo as respostas no pendrive. Depois salvava, entregava pro professor, ele corrigia e entregava as notas.

- Você sempre estudou a mesma escola?

- Não, eu troquei.

- E sempre foi escola pública ou particular?

- Sempre foi pública.

- Na troca das escolas foi tranquilo também?

- É... como eu falei, sempre tive muita sorte né. Quando eu, assim, às vezes era mais difícil de adaptar quando trocava. É... embora eu não tenha tido tantas trocas assim

também, mas é sempre complicado se adaptar quando você sai de uma e vai pra outra né. Mas, num curto espaço de tempo acabava dando tudo certo.

EZEQUIEL VISUAL

- É... Primeiro é ... eu entrei atrasado porque... eu fazia... é... aniversário depois da época de matrícula, aí eu não consegui. Aí no ano seguinte eu fui... é, eu consegui, é... com a diretora de lá ela... ela... é porque... é (pausa). Como que foi mesmo? (pergunta para a mãe) É, eu sei que no ano seguinte eu consegui, no primeiro ano ficou meio... meio enrolado, a gente não sabia como fazer né? Aí, num... é, num era escola especializada, aí eu fui pra depois, no terceiro ano que eu já tava na escola eu fui para uma escola municipal, tinha sala de recurso, aí é... eu fiquei lá 1 ou 2 anos... aí depois eu passei para uma outra escola, fiquei lá até terminar o primeiro grau, fundamental, oitava série. Aí depois fiz o Pedro II, é... até 2004, né? Mas só que no... no fundamental, eu só recebi um livro, em Braille, no último dia de aula, que já tinha passado as provas, tudo (risos). Eu nunca tinha recebido um livro em Braille. Aí... é... na verdade eu escrevi em Braille, eu aprendi Braille foi na escola municipal.

- Entendi. E como é que foi esse período que você aprendeu Braille lá?

- Ah, foi muito bom. Os professores eram... eram muito bom lá.

- Era tudo muito bom lá?

- Era.

- Mais alguma coisa?

- Assim, faltava algumas coisas né? Tipo... ledor... mas aí os meus colegas da turma, todos eles se reuniram, pra gravar coisas pra mim é... às vezes tinha uma professora também em tempo vago, gravava também. É... ano passado eu tinha conseguido também passar pro... pra vaga na UFF, mas só que eu não consegui é... fazer a matrícula porque não tinha ninguém para me ajudar, o site não era acessível pra mim, aí eu não tinha ninguém pra poder me ajudar né? Eu procurei, não tinha ledor, aí... é... quando consegui uma pessoa que pudesse procurar telefone, alguma coisa para mim, aí ligou lá pra UFF, falou que... se tinha, tinha me matriculado e... aí a pessoa falou que não tinha. E aí eu perdi por isso, a vaga lá na UFF...

- Aí também meu pai e minha mãe são analfabeto também. Não sabe escrever e ler né? Aí isso foi um outro problema também... não tem pessoa para me ajudar, porque se eles soubessem tenho certeza que eles me ajudariam.

- Entendi. Você não tem ninguém na sua casa que possa ler pra você?

- Não. Tem ninguém não, tem ninguém...

- Tá certo. Que bom que agora você tem uma ledora né?

- É, Graças a Deus que eu consegui esse ano agora.